UDK 37 YU ISSN 0353 - 7129

НОРМА

часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

1/2013

Н БР. 1 ГОД. XVIII Стр. 1-176 Сомбор 2013. Децембар

Педагошки факултет у Сомбору

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Издавач
Педагошки факултет у Сомбору
Центар за издавачку делатност

За издавача
др Александар Петојевић

Главни и одговорни уредник издавачке делатности
др Боријанка Трајковић

Адреса редакције
Педагошки факултет Сомбор
25000 Сомбор
Подгоричка 4
Тел.: (025) 412-030, 460-595
Факс: (025) 416-461
e-mail: norma@pef.uns.ac.rs
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Часопис излази два пута годишње у тиражу од 100 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

Штампа
ДОО „КОМАЗЕЦ“, Краља Петра I бб, Инђија

Уређивачки одбор часописа НОРМА
др Жељко Вучковић, гл. и одг. уредник (Сомбор)
др Станко Цвјетићанин (Сомбор)
др Милан Матијевић (Загреб, Хрватска)
др Цвета Раздевшек-Пучко (Љубљана, Словенија)
др Ненад Петровић (Сомбор)
др Светлана Шпановић (Сомбор)
др Силвиа Киш (Капошвар, Мађарска)
мр Драган Савић (Сомбор)
др Ласло Сарка (Комарно, Словачка)
др Наташа Бранковић (Сомбор)
др Мара Ђукић (Нови Сад)
др Зорана Лужанин (Нови Сад)
др Оливера Гајић (Нови Сад)
др Боријанка Трајковић (Београд)
др Данијела Петровић (Сомбор)
др Рајко Пећанац (Кикинда)
др Тихомир Петровић (Сомбор)

Секретар редакције
мр Карла Селихар

Технички уредник
Растко Гајић

Преводилац за енглески језик
Јелена Биљетина

Лектор
мр Драгољуб Перић

Часопис је насловљен по *Норми*, првој школи за учитеље, основаној у Сомбору 1778. године.

Решењем Министарства за информације Републике Србије, бр. 632-1215/94-03 од 16. 01. 1995. часопис Норма је регистрован под бројем 1844.

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

UDK 37 ISSN 0353-7129

НОРМА

часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

1/2013

Сомбор, 2013.

С А Д Р Ж А Ј

МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ 9

Драгица Милинковић
Метода фокусног дијаграма у функцији развијања логичког мишљења и расуђивања 9
Мирјана Ћетковић
Наставни садржаји српског језика и књижевности у егземпларној настави 23
Maksuda Muratović
Miskoncepcija učenika i studenata o pojedinim pojmovima nuklearne fizike i fizike čestica 33
Нада Џамић Шепа, Томка Миљановић
Организација наставе биологије у основном и обавезном образовању у републици Србији 49

САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА 57

Недељко Родић, Светлана Буишић
Компаративна анализа структуре моторичких способности с обзиром на пол и пребивалиште ученика четвртих разреда основне школе 57
Влатка Спасојевић
Дјелотворност похвале и награде у школским постигнућима основношколаца 67
Јелена Перуновић-Самарџић
Ка мултикултуралном образовању-смисао, вриједност и његовање мултикултуралности у школама данас 79
Маја Петаков Вуцеља
Доживљај школе од стране ученика првог разреда 97
Petra Hrupački, Joško Sindik
Zadovoljstvo životom i karakteristike posla kod odgojiteljica 115
Озренка Бјелобрк Бабић
Евалуација исхода учења из наставног предмета вокално-инструментална музика 129

САВРЕМЕНО БИБЛИОТЕКАРСТВО 143

Карла Селихар
Савремени међународни принципи за библиографску обраду у односу на досадашње библиографске стандарде 143

Љиљана Грујић, Радоје Стопић
Живот наших школских библиотека 153

ПРИКАЗИ 163

Магдалена Ивковић
Методологија израде научног текста: како се пише
у друштвеним наукама 163

C O N T E N T S

CLASS TEACHING METHODOLOGIES 9

Dragica Milinković
The focal diagram method in developing logical thinking and reasoning.....9
Mirjana Ćetković
The Syllabus of Serbian Language and Literature in Exemplar Teaching 23
Maksuda Muratović
Pupils' and Students' Misconceptions of Specific Terms in Nuclear and Particle Physics 33
Nada Džamić Šepa, Tomka Miljanović
Organization of Biology Curriculum in Elementary and Compulsory Education in the Republic of Serbia.....49

CONTEMPORARY SCHOOL 57

Nedeljko Rodić, Svetlana Buišić
Comparative Analysis of the Structure of Motor Abilities Regarding the Sex and Residence of Fourth-Grade Pupils in Elementary School 57
Vlatka Spasojević
Efficacy of Encouragement and Praise in School Achievement in Elementary School Pupils.....67
Jelena Perunović-Samardžić
Towards Multicultural Education – the Purpose, Value and Nourishment of Multiculturality in Schools Today.....79
Maja Petakov Vucelja
How First-Graders Experience School.....97
Petra Hrupački, Joško Sindik
Life Satisfaction and Characteristics of Job at Preschool Teachers 115
Ozrenka Bjelobrk Babić
Evaluation of Learning Outcomes in the Academic Subject of Vocal Instrumental Music 129

CONTEMPORARY LIBRARIANSHIP.....143

Karla Selihar
Contemporary International Principles for Bibliographic Recording Regarding the Present Bibliographic Standards.....143

Ljiljana Grujić, Radoje Stopić
The Life of Our School Libraries 153

PRESENTATIONS..... 143

Magdalena Ivković
Methodology of an academic text: writing it in humanities 143

МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

ДРАГИЦА МИЛИНКОВИЋ
Педагошки факултет
Бијељина
Босна и Херцеговина

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER
UDK: 51:159.955.5
BIBLID: 0353-7129,18(2013)1,p.9–21

МЕТОДА ФОКУСНОГ ДИЈАГРАМА У ФУНКЦИЈИ РАЗВИЈАЊА ЛОГИЧКОГ МИШЉЕЊА И РАСУЂИВАЊА

Резиме: Међу проблемима недовољне ефикасности математичког образовања у млађим разредима основне школе доминирају неадекватни методички приступи организацији наставе, првенствено неадекватне методе учења и поучавања, те дисконтинуитет школског и изванШколског учења. У том контексту, акценат се ставља на активан стваралачки проблемско-моделски приступ настави, којим се стичу продуктивна, у животним ситуацијама употребљива знања, вјештине и навике и доприноси развоју математичких способности и стваралачког мишљења.
Теоретичари и практичари посебан значај дају геометријском моделовању, с обзиром на то да графички прикази проблемских ситуација представљају веома важно средство у сагледавању рјешења проблема. Како метода фокусног дијаграма представља један од могућих начина геометријског моделовања реалних животних проблема, рад смо усмјерили на испитивање њених ефеката у стицању примјенљивих математичких знања и развијању логичког мишљења и расуђивања.
У првом дијелу рада дају се теоријска одређења проблемских задатака, методе модела и методе фокусног дијаграма у разредној настави, те примјери проблемских задатака који се моделују и рјешавају методом фокусног дијаграма.
Други дио рада садржи релевантне методолошке аспекте, а трећи резултате истраживања, односно квантитативне и квалитативне показатеље који представљају значајан индикатор ефеката методе фокусног дијаграма који указује на напредовање ученика у рјешавању логичко-комбинаторних задатака, стицање примјенљивијих знања и развијање логичког мишљења и расуђивања и упућују на неопходност њене примјене у настави математике у млађим разредима основне школе.
Кључне ријечи: метода фокусног дијаграма, логичко мишљење и расуђивање, проблемско-моделски приступ, примјенљива математичка знања, вјештине и навике.

Увод

Убрзан развој нових технологија поставља бројне захтјеве пред васпитно-образовни процес, нарочито у погледу начина стицања знања и оспособљавања

ученика за његову креативну примјену. У том смислу, математичка знања представљају неопходну основу и подлогу за овладавање новим подручјима. Тиме се пред савремену наставу математике нужно поставља развој математичких способности и математичког мишљења ученика.

Разматрање битних карактеристика наставе математике у данашњим условима, њених квалитета и могућности осавремењавања, првенствено подразумијева сагледавање циљева, задатака и исхода учења, те укупних математичких компетенција у млађим разредима основне школе. Према актуелном Наставном плану и програму за основну школу, између осталих општих циљева и исхода учења, налазе се и: усвајање система одређених математичких знања и умијећа, неопходних за схватање појава и законитости у природи и друштву, као и за активну сазнајну дјелатност у процесу учења, за успјешно настављање математичког образовања и самообразовања; стицање основне математичке културе, потребне за откривање улоге и примјене математике у различитим подручјима човјекове дјелатности; овладавање основним математичким методама и њиховим примјенама у различитим областима (математичко моделовање); оспособљавање за примјену усвојених знања у рјешавању разноврсних задатака из животне праксе. Настава математике подразумијева и развијање склоности и способности међу којима су: ”појачана способност логичког мишљења, резоновање на повишеном нивоу апстракције, брзо генерализовање, проналажење оригиналних рјешења проблема [...]” (Пинтер, 1997: 9). У складу с тим, под општим математичким компетенцијама у почетној настави математике подразумијева се рјешавање проблема методама математичког моделовања, док је усвајање програмских садржаја у домену посебних компетенција.

У наведеном контексту, стечена знања, која се темеље на математичким правилима, формулама и способностима рјешавања стандардних математичких задатака стављају се у други план, премда да она представљају средство у функцији рјешавања животних проблема. Стога, акценат се ставља на мисаоне активности сваког ученика понаособ, те истраживања развоја математичких способности, првенствено математичког мишљења, представљају веома важан аспекат савремене методике почетне наставе математике.

Теоријски приступ проблему истраживања

Резултати бројних испитивања ученичких постигнућа у настави математике указују на незадовољавајући ниво „математичке писмености“ (PISA 2009). Међу проблемима недовољне ефикасности математичког образовања у млађим разредима основне школе доминирају неадекватни методички приступи организацији наставе, првенствено неадекватне методе учења и поучавања, те дисконтинуитет школског и изванШколског учења. Бројне тешкоће на које ученици

наилазе приликом успостављања веза између школског учења и сналажења у реалним проблемским ситуацијама свакако су валидни показатељи непримјерености актуелних трансмисивних начина васпитно-образовног рада животним потребама савременог друштва.

Џ. Бигз (Biggs, 1999) наводи бројна обиљежја трансмисивног приступа учењу, којим се у настави математике стичу „школска“, у пракси неупотребљива знања. Између осталих, сврху учења ученик види у рјешавању задатака, а не у разумијевању проблема, пажњу усмјерава на симболе (знакове), а не на битне податке и услове у задатку, оријентише се на меморисање потребних корака у рјешавању задатка, а не на повезивање нових са претходно стеченим знањима, односно стварање смислених веза међу садржајима, чиме се отежава мишљење и закључивање, а учење доживљава као принуда, а не као потреба да се проналази смисао у садржајима учења.

Насупрот томе, активан стваралачки приступ учењу математике у млађим разредима основне школе остварује се *проблемско-моделским* приступом настави којим се стичу продуктивна, у животним ситуацијама употребљива знања, вјештине и навике, доприноси развоју математичких способности и стваралачког мишљења.

Проблемски задаци у разредној настави

Да би се постигли очекивани исходи у области формирања математичких појмова и развијања математичког, првенствено логичког мишљења и расуђивања у млађим разредима основне школе, односно ”да би се садржаји, циљеви и задаци наставе математике успешно реализовали, потребно је да се деца сво време сусрећу с израдом математичких задатака различитих типова. Знање да се реши математички задатак представља најбољу карактеристику математичког мишљења ученика, као и ниво њиховог математичког образовања. Између математичких способности и знања да се реши математички задатак често стоји знак једнакости” (Дејић, 2000: 221).

У почетној настави математике посебно су значајни *проблемски задаци*, који су најсложенији међу текстуалним задацима и за чије рјешавање није довољан постојећи ниво знања ученика. Зато се јавља потреба за новим сазнајним активностима које ће помоћи ученицима да превазиђу раније и открију нове поступке и начине рјешавања, односно да пронађу сопствени пут ка рјешавању проблема. У тој ситуацији долази до сложеног мисаоног рада који је субјективне природе јер сваки ученик примјењује сопствене конгнитивне способности да би открио и успоставио математичке односе.

Проблемским задацима ученици стичу математичку писменост и компетенције, упознају свакодневну стварност и окружење у којем живе и раде, а њиховом примјеном се остварују сљедећи васпитно-образовни циљеви почетне наставе математике:

1. рјешавањем проблемских задатака математичка знања се брже и лакше усвајају, развија се математичко мишљење и математичке способности, провјерава ниво овладаности математичким знањима и вјештинама, развија интересовање за математику;
2. користећи се проблемским задацима, ученици доживљавају, дознају и посредно рјешавају проблеме из различитих подручја људске дјелатности;
3. њиховим рјешавањем ученици се оспособљавају за примјену математичких знања у практичним животним ситуацијама;
4. проблемски задаци доприносе развијању технике рачунања, повезујући је непосредно уз реалност живота.

”Прави природни” проблемски задаци, у цјелини посматрано, немају ”правила” за рјешавање, него се оно своди на познавање одређених правила рачунских операција и основних законитости математике. Ф. Зах (Zech) истиче да ученик, ”да би могао да ријеши неки проблем, мора да располаже одговарајућим појмовима и правилима. Он мора да је већ у стању да примијени извјесне когнитивне способности, нпр. да анализира околности, да упоређује, да успоставља односе. Мора бити у стању да примијени хеуристичка правила” (Zech, 1999: 208).

Метода модела у разредној настави

Проблем ефикасности наставе математике у млађим разредима основне школе најчешће се везује за избор и примјену метода рада. Ријеч *метода* потиче од грчке ријечи methodos и означава начин или поступак рада на остваривању постављених циљева и задатака у сваком организованом процесу и дјелатности. У почетној настави математике, методе представљају средство математичког образовања и изграђивања математичке културе ученика. Савремена методика математике за разредну наставу посебан акценат ставља на тзв. *савремене методе наставе и учења*, међу којима је, у оквиру *система метода кибернетике* (Mayer, 1968), и *метода модела*, која своју пуну примјену налази у рјешавању реалних животних проблема. Основна улога модела је, без обзира на подручје стварности коју представља, да замијени предмет истраживања на основу кога је пројектован и да даје нове информације о њему.

За рјешавање проблема у почетној настави математике значајни су *математичко-кибернетички* модели, као подврста апстрактних модела, који, помоћу математичких и логичких симбола и релација, представљају *оригинал* са датих аспеката и служе његовом схватању и даљем проучавању. Математичко-кибернетичким моделима сматрају се и разне логичке структуре, алгоритми и поступци рјешавања проблемских задатака. Према томе, математичко-кибернетички модели су појмови, операције, релације, једначине, неједначине, алгоритми и др, који нам служе као средство индиректног изучавања објективне стварности. У настави ма-

тематике у млађим разредима основне школе, у рјешавању проблемских задатака, као једна од геометријских метода, примјењује се и метода фокусног дијаграма.

Метода фокусног дијаграма

У почетној настави математике се, веома често, при рјешавању проблемских задатака, „захтева да се по неком правилу поређају елементи неког скупа; одреди укупан број свих могућих распореда неких предмета; утврди да ли постоји тражени распоред елемената неког скупа и пронађе поступак да се одреди тражени распоред елемената итд.“ (Дејић & Егерић, 2010: 262). Такви тзв. комбинаторни задаци доприносе развијању комбинаторног мишљења и најлакше се рјешавају примјеном математичких модела комбинаторике.

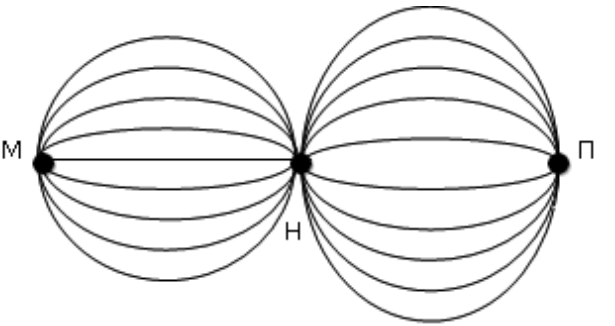
Како се ти појмови не изучавају у млађим разредима основне школе, у рјешавању наведене групе задатака на том узрасном нивоу, може се користити фокусни дијаграм. Према њему, објекти, подаци и услови из проблемског задатка приказују се графички, дужима и кривим линијама, које имају заједнички почетак и крај.

Примјер 1:

Колико се двоцифрених бројева може написати цифрама из скупа N_0?

Рјешење:

Према услову задатка, цифру десетица можемо написати на 9 начина (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), а цифру јединица на 10 начина (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9). Графички ћемо то илустровати сљедећим дијаграмом:



Линије од М до Н представљају цифру десетица, а од Н до П цифру јединица. Према томе, за цифру десетица имамо 9 могућности, а за цифру јединица 10 могућности, што значи да се цифрама из скупа N_0 може написати 90 ($9 \cdot 10 = 90$) двоцифрених бројева.

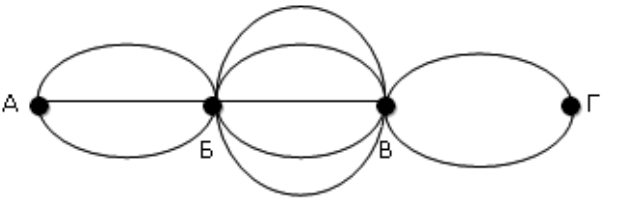
Примјер 2:

Илијани је данас рођендан и она жели изгледати много љепше него претходних дана. Мама јој је припремила 3 сукње, 5 блуза, ципеле и сандале чије

се боје слажу. На колико различитих начина Илијана може комбиновати наведене одјевне предмете и обућу?

Рјешење:

Из садржаја задатка је видљиво да Илијана у спремању може користити 3 сукње, 5 блуза и 2 модела обуће. Наведене податке графички представљамо на сљедећи начин:



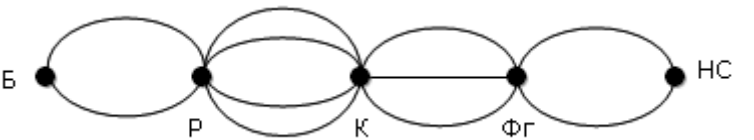
Линије од А до Б представљају Илијанине сукње, од Б до В Илијанине блузе и од В до Г Илијанину обућу. Са слике је видљиво да Илијана може комбиновати своју одјећу и обућу на 30 начина ($3 \times 5 \times 2 = 30$).

Примјер 3:

Мики сваки викенд путује код своје баке у Нови Сад. Од Бијељине до Раче може користити 2 пута, од Раче до Кузмина 4 пута, од Кузмина до Фрушке горе 3 пута и од Фрушке горе до Новог Сада 2 пута. На колико различитих начина Мики може допутовати код своје баке пролазећи кроз сва наведена мјеста?

Рјешење:

Означимо са Б Бијељину, са Р Рачу, са К Кузмин, са Фг Фрушку гору и са НС Нови Сад. Према постојећим односима, графичка илустрација била би:



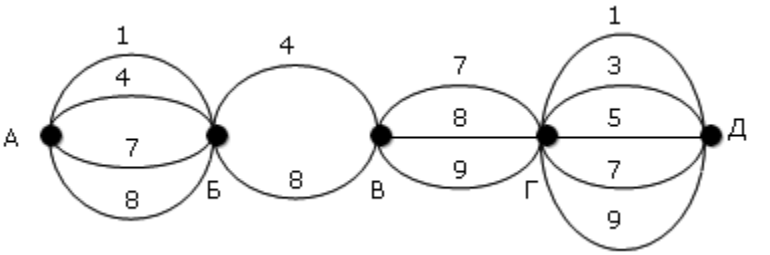
Са слике уочавамо да је сваки пут који води од Бијељине до Раче повезан са сваким путем који води од Раче до Кузмина, те са сваким путем од Кузмина до Фрушке горе и сваким путем од Фрушке горе до Новог Сада. Видљиво је да Мики може допутовати код своје баке пролазећи кроз сва наведена мјеста на 48 различитих начина ($2 \cdot 4 \cdot 3 \cdot 2 = 48$).

Примјер 4:

Колико се четвороцифрених бројева може написати ако је цифра хиљада елемент скупа $C = \{0, 1, 4, 7, 8\}$, цифра стотина паран природан број дјељив са 4, цифра десетица већа од 6, а цифра јединица непаран број?

Рјешење:

Према услову задатка, на мјесту цифре хиљада могу бити бројеви 1, 4, 7 и 8, на мјесту цифре стотина бројеви 4 и 8, на мјесту цифре десетица бројеви 7, 8 и 9, а на мјесту цифре јединица бројеви 1, 3, 5, 7, 9. Услове из задатка графички ћемо представити на сљедећи начин:



Линије од А до Б представљају цифру хиљада, од Б до В цифру стотина, од В до Г цифру десетица и од Г до Д цифру јединица. Видљиво је да за цифру хиљада постоје 4, за цифру стотина 2, цифру десетица 3, а за цифру јединица 5 могућности, што значи да постоји 120 ($4 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 5$) четвороцифрених бројева који испуњавају дати услов.

Методолошки приступ проблему истраживања

У наведеним теоријским разматрањима наставе математике у млађима разредима основне школе наглашава се улога моделско-проблемског приступа којим се, на најефикаснији начин, остварују циљеви, задаци и очекивани исходи, посебно у области развијања математичког мишљења. Теоретичари и практичари посебан значај дају геометријском моделовању, с обзиром на то да графички прикази проблемских ситуација представљају веома важно средство у сагледавању рјешења проблема. Како метода фокусног дијаграма представља један од могућих начина геометријског моделовања реалних животних проблема, неопходно је испитати њене ефекте у стицању општих математичких компетенција. Из наведених аспеката произилазе *предмет* и *циљ* истраживања, који се односе на утицај методе фокусног дијаграма на развијање логичког мишљења и расуђивања.

У оквиру дефинисаног предмета и циља истраживања могу се, као релевантни, поставити сљедећи *задаци* истраживања:

1. утврдити утицај методе фокусног дијаграма на успјешност рјешавања логичко- комбинаторних задатака;
2. сагледати разлике у оствареним резултатима Е и К групе на једноставнијим и сложенијим логичко-комбинаторним задацима;

3. Испитати ниво примјенљивости знања стечених у трансмисивној и моделско-проблемској настави.

На основу изнијетих теоријских поставки, те предмета, циља и задатака истраживања, могу се поставити *општа* и *помоћне хипотезе*:

– X_O – Метода фокусног дијаграма у значајној мјери доприноси развијању логичког мишљења и расуђивања.
– $X_{П1}$ – Метода фокусног дијаграма доприноси ефикасности рјешавања логичко-комбинаторних задатака.
– $X_{П2}$ – Разлике у оствареним резултатима Е и К групе на финалном тесту биће знатно израженије код логичко-комбинаторних задатака већег нивоа сложености.
– $X_{П3}$ – Знања стечена у моделско-проблемској настави ће бити знатно примјенљивија од знања која су ученици стекли у трансмисивној настави.

У складу са природом проблема истраживања, при проучавању референтне литературе и одређивању теоријских поставки користили смо методу теоријске анализе, а за испитивање ефеката моделско-проблемске наставе методу експеримента с паралелним групама. Сходно томе, примијенили смо тестирање као истраживачку технику, те неформалне тестове знања као мјерне инструменте. Иницијални тест се састојао од пет текстуалних задатака који су, нивоом тежине, усклађени са програмским садржајима петог разреда. Остварени резултати су нам послужили као критеријум за уједначавање група, односно одређивање ”експерименталних” и ”контролних” одјељења, те за констатацију иницијалних математичких знања и способности. Финални тест, посебно припремљен у циљу провјеравања логичког мишљења ученика, састојао се од пет логичко-комбинаторних задатака различитих нивоа сложености, пореданих према растућем аспекту.

Истраживање је реализовано у осам одјељења у двије основне школе у Бијељини. Узорком је било обухваћено 195 ученика петог разреда, при чему су четири одјељења са 98 ученика сачињавала експерименталну групу, а четири одјељења са 97 ученика контролну групу.

Организација истраживања

Истраживање је трајало три мјесеца, са по 15 часова у сваком одјељењу. У реализацији програмских садржаја, у експерименталној групи коришћени су адекватни логичко-комбинаторни задаци које су ученици рјешавали методом фокусног дијаграма. У контролној групи је, у реализацији истих програмских садржаја, примијењен стандардни фактор, тј. фронтални облик рада у трансмисивној настави.

У првој фази смо, на основу резултата добијених на иницијалном испитивању (Табела 1), извршили уједначавање група. Евидентно је приближно уједначавање с обзиром да не постоји статистички значајна разлика у аритметичким срединама и осталим квантитативним показатељима.

Табела 1 – Остварени резултати Е и К групе на иницијалном тесту

Група	N	M	SD	t	df	p
Е	98	6,1224	2,7964	0,146	193	0,884
К	97	6,0619	2,9784			

У другој фази смо реализовали наведени експериментални програм, а у трећој извршили финално испитивање.

Статистичка обрада података

Сходно циљним и хипотетичким методолошким одредницама, обрада нумеричких података добијених истраживањем је извршена уз коришћење статистичког софтверског пакета SPSS на персоналном рачунару, а потом извршена је дескриптивна статистичка анализа. Примијењен је статистички поступак који омогућава најпотпуније тестирање постављених хипотеза, тј. *t-тест*, као мјера статистичке значајности разлика између средњих вриједности укупног броја успјешно ријешених задатака експерименталне и контролне групе на финалном тесту, те између сваког задатка појединачно;

Резултати истраживања и њихова интерпретација

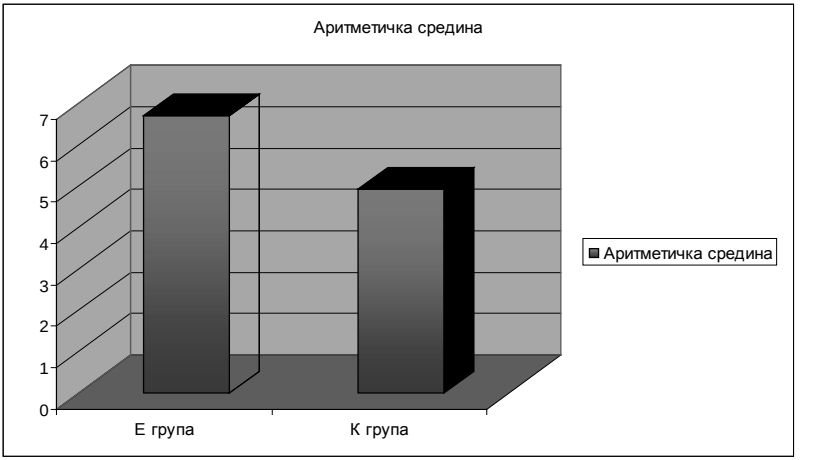
Анализу резултата истраживања усмјерили смо на издвојену и упоредну квантитативну и квалитативну интерпретацију резултата експерименталне и контролне групе, како бисмо сагледали ефекте методе фокусног дијаграма на напредовање ученика у рјешавању логичко-комбинаторних задатака и развијање логичког мишљења и расуђивања.

Сумарни резултати Е и К групе на финалном тесту приказани су у Табели 2 и Графикону 1.

Табела 2 – Збирни резултати Е и К групе на финалном тесту

Група	N	M	SD	t	df	p
Е	98	6,6939	2,8876	4,392	193	0,000
К	97	4,9278	2,7243			

Графикон 1 – Збирни резултати Е и К групе на финалном тесту



Упоређивањем аритметичких средина с иницијалног (Табела 1) и финалног испитивања (Табела 2), уочавамо да су ученици експерименталне групе знатно напредовали, за разлику од контролне групе, која је остварила боље резултате на иницијалном тесту.

Резултати упоредне дескриптивне статистике показују да су ученици експерименталне групе, под утицајем експерименталног фактора, на финалном тесту постигли значајно боље резултате у поређењу с контролном групом, што се може видјети из постигнутих средњих вриједности (Е = 6,6939; К = 4,9278), док стандардна девијација потврђује да постоји веће одступање у броју ријешених задатака између 1, 2, 3, 4. и 5. задатка у експерименталној (2,8876), у односу на контролну групу (2,7243).

Наведену констатацију потврђује и разлика аритметичких средина, исказана t-тестом, која показује да постоји статистички значајна разлика између средњих вриједности у експерименталној и контролној групи (t = 4,392) на нивоу значајности p = 0,000 за df = 193 у корист експерименталне групе. Овакви показатељи потврђују *општу, прву* и *трећу помоћну хипотезу*.

Значајан елеменат у интерпретацији резултата је и квалитативна анализа, помоћу које можемо сагледати број и проценат освојених бодова ученика експерименталне и контролне групе на финалном тесту (Табела 3).

Табела 3 – Збирни резултати Е и К групе на финалном тесту (Σ и %)

Група	N	Могући бодови		Освојени бодови	
		Σ	%	Σ	%
Е	98	980	100,000	656	66,9388
К	97	970	100,000	478	49,2783

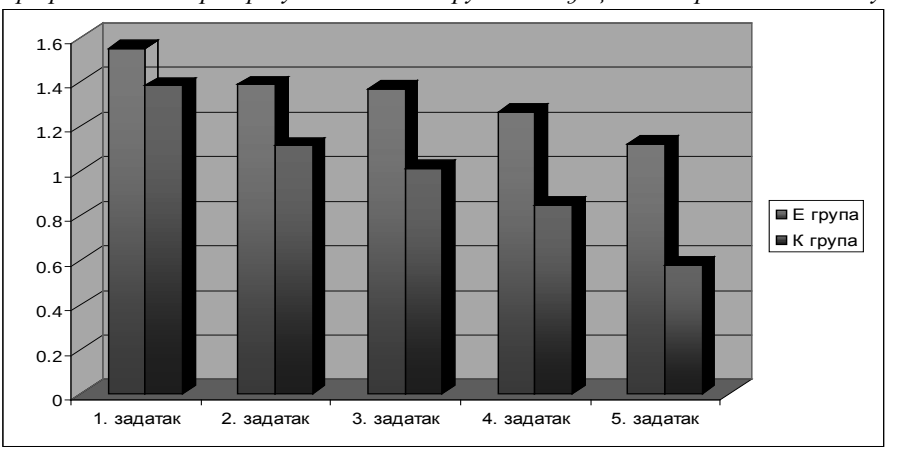
Подаци из табеле престављају значајан индикатор ефикасности методе фокусног дијаграма, односно њеног утицаја на остварене резултате у рјешавању проблемских задатака логичко-комбинаторне природе, развијању логичког мишљења и расуђивања, стицању примјенљивих математичких знања и још једну потврду опште, прве и треће помоћне хипотезе.

Значајан показатељ у квантитативној и квалитативној анализи јесу и остварени резултати експерименталне и контролне групе по задацима на финалном тесту, чији је преглед дат у Табелама 4 и 5 и Графикону 2.

Табела 4 – Збирни резултати Е и К групе по задацима на финалном тесту

Задатак	Група	N	M	SD	t	df	p
1.	Е	98	1,5510	0,8388	1,338	193	0,182
	К	97	1,3814	0,9292			
2.	Е	98	1,3878	0,9265	1,989	193	0,048
	К	97	1,1134	0,9987			
3.	Е	98	1,3673	0,9349	2,569	193	0,011
	К	97	1,0103	1,0051			
4.	Е	98	1,2653	0,9691	2,988	193	0,003
	К	97	0,8454	0,9931			
5.	Е	98	1,1224	0,9976	3,983	193	0,000
	К	97	0,5773	0,9110			

Графикон 2 – Збирни резултати Е и К групе по задацима на финалном тесту



Из презентованих података видљиво је да су остварени резултати, редослиједом од првог до петог задатка, у обје групе, с тенденцијом опадања. Евидентно је да су ученици експерименталне групе остварили боље резултате у средњим вриједностима, фреквенцијама и постотку код сваког задатка, у

поређењу са контролном групом, док су одступања, у прва четири задатка, већа код контролне, а у петом задатку код експерименталне групе. Резултати испитивања t-тестом показују да разлика није статистички значајна у првом задатку, док је код остала четири задатка на различитим нивоима значајности: у петом задатку на нивоу 0,001 (p_5 = 0,000), четвртом задатку на нивоу 0,01 (p_4 = 0,003), док је у другом и трећем задатку на нивоу 0,05 ((p_2 = 0,048; p_3 = 0,011). Наведени показатељи упућују на тенденцију раста разлика између Е и К групе од првог ка петом задатку, односно од једноставнијих ка задацима већег нивоа сложености, што представља потврду *друге помоћне хипотезе*.

Табела 5 – *Збирни резултати Е и К групе по задацима на финалном тесту(Σ и %)*

Задатак	Група	N	Могући бодови		Освојени бодови	
			Σ	%	Σ	%
1.	Е	98	196	100,000	152	77,5510
	К	97	194	100,000	134	69,0720
2.	Е	98	196	100,000	136	69,3878
	К	97	194	100,000	108	55,6700
3.	Е	98	196	100,000	134	68,3670
	К	97	194	100,000	98	50,5154
4.	Е	98	196	100,000	124	63,2653
	К	97	194	100,000	82	42,2680
5.	Е	98	196	100,000	110	56,1224
	К	97	194	100,000	56	28,8660

Презентовани резултати истраживања представљају значајан индикатор ефеката методе фокусног дијаграма на напредовање ученика у рјешавању логичко-комбинаторних задатака, стицање примјенљивијих знања и развијање логичког мишљења и расуђивања.

Закључак

Методичку интерпретацију програмских садржаја савремена настава математике ставља у функцију стицања ”употребљивих” математичких знања. У том смислу, пројектују се, испитују и примјењују наставни модели који су првенствено усмјерени на промјене у погледу начина стицања знања и оспособљавања ученика за његову стваралачку примјену. Један од њих је и проблемско-моделски приступ, испитан примјеном методе фокусног дијаграма, чија је ефикасност у погледу развијања логичког мишљења и расуђивања потврђена. Добијени нумерички показатељи представљају допринос спознаји квалитета оваквог приступа почетној настави математике и указују на неопходност његове примјене у млађим разредима основне школе.

Литература

1. Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckinhan: Open University Press SRHE.
2. Дејић, М. (2000). *Методика наставе математике (разредна настава)*. Јагодина: Учитељски факултет.
3. Дејић, М. & Егерић, М. (2010). *Методика наставе математике*. Београд: Учитељски факултет.
4. Mayer, G. (1968). *Кибернетика и наставни процес*. Загреб> Школска књига.
5. OECD (2006). *Assesing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. Paris: OECD.
6. OECD (2009). *PISA Results: What Students Know and Can Do* (Volume I). Paris: OECD.
7. Пинтер, J. (1997). *Математичко моделовање у почетној настави математике*. Сомбор: Учитељски факултет.
8. Zech, F. (1999): *Grundkurs Mathematikdidaktik - Theoretische und praktische Anleitungen für das Lehren und Lernen von Mathematik*. Beltz Verlag – Weinheim und Basel.
9. http://www.eobrazovanje.com/Osnovno/Pages/NastavniPlanIProgramOsnovnoObrazovanje.aspx

Примљено: 05.06.2013.
Одобрено: 20.06.2013.

Summary: The problems of insufficient effect of mathematical education in lower grades of elementary school are predominantly inadequate methodological approaches to the organization of teaching, primarily inadequate teaching and learning methods, and discontinuity in school and after-school learning. Within this context, the emphasis lies in active and creative problem-model approach to teaching which leads to gaining productive knowledge, skills and habits that can be employed in real-life situations and contribute to developing mathematical skills and creative thinking. Theorists and practitioners consider geometric modeling as particularly important, as graphic models of problem situations represent a very important tool in assessing the problem solution. As the focal method diagram represents one of the possible geometric modelling of real life problems, the research was focused on testing its effects in acquiring applicable mathematical knowledge and developing logical thinking and reasoning.

The first part of the paper presents a theoretical postulates of problem solving, modelling methods and focal diagram methods in class teaching and examples of problem solving that have been modelled and solved using the focal pattern.

The second part contains the relevant methodological aspects, while the third refers to the research results, to quantitative and qualitative indicators that are an important representation of the effects of the focal diagram method on students' progress in resolving the logical-combinatorial tasks, acquiring applicable knowledge and developing logical thinking and reasoning. They also point to the necessity of its application in teaching mathematics in lower grades of elementary school.

Keywords: focal diagram method, logical thinking and reasoning, problem-model approach, applicable mathematical knowledge, skills and habits.

МИРЈАНА ЋЕТКОВИЋ
Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER
UDK: 811.163.41+821:371.214
BIBLID: 0353-7129,18(2013)1,p.23–32

НАСТАВНИ САДРЖАЈИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У ЕГЗЕМПЛАРНОЈ НАСТАВИ

Резиме: Један од савремених наставних система, насталих као одговор на традиционалну наставу, засигурно јесте и егземпларна настава о којој ће у овом раду бити реч. Иако настала средином двадесетог века, егземпларна настава још увек није довољно заступљена у наставној пракси, посебно на часовима Српског језика и књижевности. Циљ овог рада је приближити егземпларну наставу наставницима нижих разреда основне школе издвајањем наставних садржаја поменутог предмета.
Овај рад указује на могућности употребе егземпларне наставе на часовима Српског језика и књижевности, како при обради језичких, тако и при обради књижевних садржаја. Притом, наведене су и неке наставне јединице приликом чије обраде би се могла употребити ова врста наставе.
Кључне речи: српски језик и књижевност, егземпларна настава, наставни садржаји.

Осавремењивање наставног процеса је у сталном току. Међутим, иако превазиђена, традиционална настава се у неким школама још увек практикује. Она се укоренила у наш образовни систем и тешко ју је у потпуности заменити иновативним начином едукације. Традиционалној настави „недостаје радозналост, иницијатива, самопоуздање, спонтаност, толеранција, критичко просуђивање, склоност ризику, храброст, стрпљење, флексибилност, широки и различити путеви у размишљању“ (Маринковић, 2000: 11). Са друге стране, савремена настава нуди широк дијапазон нових наставних система који, за разлику од традиционалне наставе, сагледавају ученика као индивидуу, са способностима, интересовањима, потребама и жељама својственим само њему.

Не постоји један универзални наставни систем који би у сваком погледу припремио ученика на изазове модерног света, као ни оспособио га за живот и

рад у том свету. Савремену наставу карактерише мноштво иновативних наставних система који, сваки на свој начин, уз помоћ нових метода и облика рада активирају ученика и стављају га у позицију субјекта у настави, притом чинећи наставу занимљивијом, па самим тим и ефикаснијом.

Један од савремених наставних система је засигурно и егземпларна настава. Она представља такав вид наставе у којој се ученици упознају са неким типичним, репрезентативним примером издвојеним из целокупног градива, на основу којег они, аналогно претходно приказаном начину обраде, сами усвајају ново градиво. У складу са тим, постоје две врсте садржаја који се обрађују на часу организованом кроз егземпларну наставу: *еīземīларни садржаји* (ужи, битни, основни, типични садржаји) и *аналоīни садржаји* (шири, слични садржаји).

Име *еīземīларна насīава*, чији је творац Мартин Вагеншајн (Martin Wagenschein), изведено је из латинске речи exemplum, што у преводу значи пример, примерак, узорак. „Према томе, егземпларна настава је узорна настава, настава за пример, за углед“ (Вилотијевић, 1999: 303). У литератури се ова врста наставе може наћи и под именом парадигматска настава, што преводом са грчког језика такође значи примерна, односно узорна настава.

Све су бројнији разлози који говоре у прилог употребе егземпларне наставе. Развој технике и технологије, па самим тим и развој науке утиче на стално повећавање обима знања којима ученици треба да располажу након одређеног нивоа школовања. Издвајањем типичних садржаја и обрадом истих знатно се штеди на времену. При томе се слични садржаји не занемарују, већ се дају ученицима да их они обраде самостално или у оквиру групе. На тај начин ученици се оспособљавају за самообразовање које је императив савременог друштва.

Вилотијевић истиче да се обрадом градива егземпларном наставом остварују два основна задатка:

а) омогућавање потпуне обраде садржаја који су предвиђени наставним програмом на високом дидактичко-методичком нивоу и

б) оспособљавање ученика за самостално стицање знања (Вилотијевић, 1999: 302).

Осамостаљивање ученика при обради новог градива егземпларном наставом приписује се великој ученичкој активности при савладавању аналогних садржаја. Пољак (1977) је табеларно приказао улогу ученика и наставника у традиционалном, али и савременим наставним системима, а затим их и упоредио. Активности је поделио на пет фаза у наставном процесу: припремање, обрада садржаја, вежбање, понављање и проверавање.

Како се овај рад односи на егземпларну наставу као један од савремених наставних система, само део Пољакове табеле биће приказан. Ево како је он представио егземпларну у односу на предавачку наставу:

	припремање	обрада садржаја	вежбање	понављање	проверавање
предавачка настава	–	Н	–	–	Н
егземпларна настава	Н У	Н У	Н У	Н У	Н у/н

Н – доминантна улога наставника
У – доминантна улога ученика
н – смањена улога наставника
у – смањена улога ученика

У овој табели се јасно види да је у првом делу часа организованог егземпларном наставом, то јест при обради егземпларних садржаја, улога наставника изузетно важна, те да се за ову фазу наставног процеса може рећи да умногоме личи на традиционалну наставу. Међутим, при обради аналогних садржаја, улоге наставника и ученика се знатно мењају, ученици се активирају у великој мери, те постају субјекти наставног процеса. Такође, њихова је улога у прве четири фазе доминантна, што доказује њихову самосталност.

Веома је битно нагласити да обрада егземпларних садржаја не подразумева само једну фазу у ученичком савладавању градива. Узорни садржај није само један део, корак или увод, већ „центар гравитације“, како га је назвао Вагеншајн. Наставник мора имати у виду да егземплар, иако јесте само један, у себи неминовно мора да носи целину, као и да увек мора да упућује на све аналогне садржаје.

Могућности примене егземпларне наставе

Сагледавањем примера употребе егземпларне наставе у основношколској пракси, може се донети погрешан закључак да је егземпларна настава погодна само за наставне предмете у којима се обрађују садржаји природних наука као што су Математика, Свет око нас и Познавање природе. Међутим, неоспорна је чињеница да је егземпларну наставу могуће веома успешно користити и у свим осталим наставним предметима, па је то случај и са предметом Српски језик и књижевност. Иако је најлакше примењлива на садржајима из језика (граматике и правописа), могуће ју је користити и на садржајима из књижевности.

Да ли је егземпларну наставу могуће користити на часовима српског језика и књижевности зависи од више фактора: од наставних садржаја предвиђених наставним планом и програмом за тај предмет, од могућности постизања циљева и задатака које та настава поставља, од узраста ученика, типа часа предвиђеног

за одређену наставну јединицу на основу наставног плана и програма и облика рада. Ипак, као најбитнији предуслов примене егземпларне наставе засигурно је избор наставних садржаја који ће се на тим часовима обрадити.

Оно што је другачије код егземпларне наставе у односу на друге наставне системе, јесте да садржаји који се планирају обрадити путем егземпларне наставе морају бити унапред одабрани, односно, не могу бити бирани „у ходу“. Све наставне теме нису погодне за обраду путем егземпларне наставе, већ само оне чији се садржаји могу поделити на егземпларне и аналогне. Ако нешто треба да представља пример (егземплар), оно мора бити „извађено“ из целине која се састоји из мноштва међусобно сличних или истих делова. Наставници, већ приликом осмишљавања годишњег плана рада, морају имати у виду наставне теме или наставне јединице које је, пре свега, могуће обрадити овом врстом наставе. Још у овом раном периоду њихове припреме за наставну праксу, они би требало да групишу наставне јединице за чију ће обраду користити егземпларну наставу. Такође је битно нагласити да при избору садржаја за обраду путем егземпларне наставе треба пронаћи оне садржаје који ученицима намећу релативно комплексан проблем који они треба да реше, а са којим се први пут сусрећу.

Језички садржаји

Настава граматике представља најсувопарније и најапстрактније градиво које ученици треба да савладају током свог основношколског образовања на часовима Српског језика и књижевности. Управо због тога, за обраду језичких садржаја требало би употребити неки од савремених наставних система који, за разлику од традиционалне наставе, воде рачуна о мотивацији ученика, њиховој активној улози у настави, њиховим интересовањима и индивидуалним разликама. Који ће савремени наставни систем за коју наставну јединицу наставник употребити зависи, пре свега, од самих садржаја, али и од његових личних аспирација, могућности ученика и др. Једно је сигурно: не треба форсирати ни један наставни систем, већ их треба комбиновати. Егземпларна настава због својих карактеристика засигурно треба да се нађе на листи пожељних наставних система када је у питању обрада језичких садржаја.

Јасно је да се егземпларна настава не може применити на свим часовима на којима се обрађује граматика или правопис. Избор градива које ће послужити за обраду овом врстом наставе зависи, најпре, од могућности поделе садржаја на целине које ће се моћи обрадити употребом аналогије. Такође, кад су садржаји из области језика у питању, онда егземпларне и аналогне садржаје треба да повезују иста или слична правила, дефиниције, законитости до којих ученици треба да дођу при самој обради градива.

Као један пример из наставе граматике у трећем разреду могла би се узети наставна јединица *Комуникативне функције независних реченица (Врсте реченица по значењу: обавештајне, упитне, узвичне и заповедне)*. При обради реченица

по значењу градиво које ученици треба да савладају на том часу би се могло поделити на четири дела: обавештајне реченице, упитне реченице, узвичне реченице и заповедне реченице. Од ових делова наставник бира један део (логичан избор би био да се као полазиште узме обрада обавештајних реченица) и обрађује га као егземпларни садржај. Преостале садржаје ученици обрађују као аналогне (сличне) садржаје у оквиру група. Ученици ће бити подељени у онолико група колико има аналогних садржаја (у овом случају колико има врста реченица по значењу не рачунајући егземпларни садржај).

При обради наставне јединице *Глаголска времена – прошло, садашње и будуће време* која је наставним планом и програмом (Службени гласник, 2005) предвиђена за обраду у трећем разреду, с обзиром да ученици у трећем разреду не обрађују глаголска времена опширно, већ се задржавају на нивоу препознавања времена у којем се десила радња, могућа је употреба егземпларне наставе. Као егземпларни садржај требало би обрадити садашње време, да би ученици прошло и будуће време обрадили на аналоган начин.

Настава граматике у четвртом разреду такође пружа могућности употребе егземпларне наставе. На пример, наставна јединица *Променљиве и непроменљиве врсте речи* могла би бити обрађена овим наставним системом. При томе, егземпларни садржај би могао бити именице као променљива врста речи, а аналогни садржаји преостале променљиве врсте речи (заменице, придеви, бројеви, глаголи). С обзиром да ученици четвртог разреда не именују непроменљиве врсте речи, једна група може добити непроменљиве врсте речи као аналогни садржај.

На часовима обраде правописних садржаја, ученици усвајају законитости, правила и норме српског језика. Због саме природе ових садржаја, часови правописа често су мање интересантни ученицима, те их је неопходно освежити савременијим приступом. При томе, повољно је користити занимљив књижевноуметнички текст, стрип или, пак, образовни софтвер који ће држати ученичку пажњу. Поред тога, да би усвојена знања прешла у навику, ученицима је потребно показати што више примера, указати на већи број изузетака.

Егземпларна настава, у већој мери него други наставни системи, уважава принцип економичности. Поделом градива на егземпларне и аналогне садржаје, добија се на наставном времену, што даје простора за указивање на више примера. Такође, усвајањем правописних норми по моделу кроз аналогне садржаје, ученици самостално усвајају правила писања. На тај начин, сазнања до којих су дошли су трајнија, а сама настава правописа ефикаснија.

Као пример из наставе правописа у трећем разреду може да се наведе наставна јединица *Употреба великог слова у писању наслова књига, часописа и новина*. У самом имену ове наставне јединице се види да се садржаји које ученици треба да савладају на часу могу поделити на три целине. Приликом обраде ове наставне јединице наставник као егземпларни садржај може обрадити било који од та три садржаја, а преостале садржаје препустити ученицима да их обраде употребом аналогије. По истом принципу егземпларна настава би се могла упот-

ребити и у четвртом разреду када се обрађује наставна јединица из правописа *Употреба великог слова у писању: имена држава и покрајина и њихових становника; имена насеља (градова, села) и њихових становника* са разликом да се градиво ове наставне јединице дели на егземпларни и три аналогна садржаја.

На сличан начин егземпларном наставом би се могла обрадити и наставна јединица *Писање речце НЕ уз глаголе, именице и придеве* (наставна јединица предвиђена за обраду у трећем разреду), при чему би наставник као егземпларни садржај могао обрадити писање речце НЕ уз глаголе, а ученици на аналоган начин писање речце НЕ уз именице и придеве.

Наведене наставне јединице нису једине које би се могле обрадити егземпларном наставом, већ су само узете као пример (Службени гласник, 2005; 2006).

Књижевни садржаји

Када су садржаји из књижевности упитању, за обраду путем егземпларне наставе најчешће се бира обрада лирске песме, а не неког прозног дела. Наиме, ученици кроз обраду једне строфе врло лако могу да доживе целину, поистовете се са песником, поделе његово осећање, што није случај са приповетком или другим прозним делом. Сведена на радњу и њен ток, епику је много теже обрађивати путем егземпларне наставе, јер би се тада обрада свела на обраду по деловима, односно тематским целинама. Напред је већ речено да је смисао егземпларне наставе да сваки сличан садржај личи на егземплар. „Одређени егземпларни садржај мора имати својства цјелине скупине. Егземпларна настава, дакле, подразумева садржаје између којих постоји очигледна аналогија“ (Милијевић, 1999: 136). Технички, при обради епског дела, то би било могуће извести. Али пошто у егземпларном, као и у аналогним садржајима, увек морамо имати у виду целину, редослед обраде аналогних садржаја не би требало да буде битан. При обради епског дела врло често је разумевање нове тематске целине условљено разумевањем претходне. Управо због тога, веома је тешко унети осећај целине у егземплар при обради приповетке, одломка из романа или епске песме. Ипак, уколико рад по узору желимо да употребимо у једном сегменту анализе дела, онда егземпларни садржаји могу да се проналазе у каратеристикама ликова или у дескрипцији крајолика .

Такође, ако је прозни текст краћег обима (као што су, на пример, шаљиве приче и басне), он би се могао обрадити путем егземпларне наставе, уколико се, као егземпларни садржај узме други прозни текст који садржи исту или бар сличну поруку.

Из ових разлога, када су садржаји из књижевности у питању, најједноставније је и најпримереније изабрати лирску песму (егземпларни садржај би могао да буде једна строфа) или, чак, неколико лирских песама под условом да имају заједнички главни мотив (егземпларни садржај би могла бити једна од песама).

Међутим, није ни свака лирска песма погодна за обраду путем егземпларне наставе. У избору би требало да пресуди могућност поделе песме на егземпларни и аналогне садржаје, јер лирска песма погодна за обраду путем егземпларне наставе је, пре свега, она чије строфе могу да се анализирају самостално, издвојене из целине.

Неке од наставних јединица из књижевности (Службени гласник, 2005) које су погодне за обраду путем егземпларне наставе у трећем разреду основне школе су:

- Душан Костић: *Сеп̄тембар*,
- Владимир Андрић: *Тражим п̄ошт̄овање*,
- Душан Васиљев: *Зима*,
- Војислав Илић: *Први снег̄*,
- Јован Јовановић Змај: *Пролећница*,
- Љубивоје Ршумовић: *Домовина се брани лепот̄ом*,
- Бранко Миљковић: *Песма о цвет̄у*,
- Григор Витез: *Какве је боје п̄от̄ок*,
- Лафонтен: *Цврчак и мрави*,
- *Вук и јаг̄ње* – народна басна,
- Езоп: *Корњача и зец*.

Наставне јединице из књижевности (Службени гласник, 2006) које су погодне за обраду путем егземпларне наставе у четвртом разреду основне школе су:

- Стеван Раичковић: *Ко да т̄о буде*,
- Федерико Гарсија Лорка: *Луцкаст̄а п̄есма*,
- Милован Данојлић: *Трешња у цвет̄у*,
- Војислав Илић: *Јесен*.

Већ је речено да нам егземпларна настава даје могућност обраде више наставних јединица на једном часу. Међутим, с обзиром на то да ученици млађих разреда још нису потпуно самостални, односно да се они на том узрасту оспособљавају за самосталан рад, обрада књижевног дела у потпуности као аналогни садржај, посебно за ученике трећег разреда основне школе, није ни мало лак задатак. Ипак, уколико способности и интересовања ученика, као и знање и вештина наставника то дозвољавају, оваква организација часа егземпларном наставом могла би бити спроведена у дело у наставној пракси. Међутим, треба нагласити да се не могу насумице узети две лирске песме (или две басне, два књижевна лика, две шаљиве приче и слично) које ће послужити за огранизацију часа егземпларном наставом. При избору два (или више) књижевна дела за обраду егземпларном наставом, треба водити рачуна о постојању заједничког главног мотива, о постојању истоветне идеје или поруке, о подударању у споредним мотивима, понављању стилских фигура и другом. Тек извесна количина подударања у одабраним књижевним делима дозволиће употребу овог савременог наставног система при њиховој обради. Тако би се, на пример, у трећем разреду

могле обрадити песме *Зима* Душана Васиљеваи *Први снеī* Војислава Илића где би се једна од ових песама узела за егземпларни, а друга за аналогни садржај.

И садржаји из теорије књижевности, као што су, на пример, књижевни родови, веома су погодни за обраду егземпларном наставом. С обзиром да ученици четвртог разреда основне школе не залазе дубоко у проблематику књижевних родова, већ само дефинишу њихове карактеристике, расподела садржаја из теорије књижевности на егземпларни и аналогне могао би да изгледа овако:

Егземпларни садржај	**Аналогни садржаји**
Упознавање ученика са карактеристикама прозног дела	• Упознавање ученика са особинама поезије • Упознавање ученика са особинама драмских дела

Такође, подела књижевности на народну и ауторску књижевност могла би се обрадити на исти начин.

Култура изражавања

Подручје културе изражавања до сада није довољно истражено. Садржаји из ове области обрађене егземпларном наставом ретко могу да се нађу у литератури најпре из следећих разлога:

– обрада садржаја из ове области захтева највиши ниво креативности код ученика, који се, ипак, не може досегнути употребом егземпларне наставе,
– код културе изражавања најбитнији тип часа је вежбање.

Милија Николић наводи четири подручја писменог и усменог изражавања: практично усвајање и богаћење језика, савлађивање правописа, примењивање изражајне моћи језика и стварање целовитих текстова. Рад ова четири подручја остварује се језичким вежбама, правописним вежбама, стилским вежбама и писменим саставима. Све ове вежбе изводе се на основу целокупног обрађеног градива из области језика и књижевности, те би се могло рећи да су оне, у неку руку, примена стечених знања.

Рад по узору за садржаје из области културе изражавања је веома важан. Међутим, како се егземпларном наставом првенствено обрађује ново градиво, организација часа поменутим наставним системом је отежана. Ипак, и поред тога што је вежбање основни тип часа културе изражавања, приликом говорних и писмених вежби се усваја одређено градиво. Тако, на пример, на часовима говорно-писмених вежби, приликом говорног дела часа, ученицима се дају примери на којима се заснивају писмене вежбе. На тај начин, први део часа говорно-писмене вежбе могао би се означити као егземпларни садржај, док би сама израда писмених састава представљала аналогне садржаје.

Из досада наведеног, када је избор садржаја у питању, може се закључити да настава Српског језика и књижевности у трећем и четвртом разреду основне школе пружа велике могућности за примену егземпларне наставе, и то како из области језика, тако и из области књижевности.

Закључак

Осавремењивање наставе се у данашње време сагледава као императив образовног процеса. Како би се школа прилагодила владајућим вредностима, ставовима и потребама, традиционална настава несумњиво мора сузити своје дејство увођењем разноврсних савремених наставних система.

Како је свака врста наставе добра на свој начин, јер све имају своје предности, а исто тако, и своје недостатке, ни једна не би требало да се користи као једина и основна. Најефикасније решење је, свакако, њихова комбинација, односно правилна расподела.

Егземпларна настава је један од савремених наставних система који никако не би смео бити изостављен у наставној пракси. Њена највећа предност је у томе што њеном употребом обрађује иста количина градива, али на много бржи и ефикаснији начин. Правилан избор наставних тема, које је могуће обрадити кроз ову врсту наставе, као и подела тих тема на егземпларне и аналогне садржаје, није једноставно одабрати. За тај посао је неопходно добро познавање педагогије, дидактике и методике од стране наставника, а и то је тек први корак ка успеху. То не сме да нас обесхрабри, јер егземпларну наставу, пре свега, не треба занемарити из разлога што научно-техничка револуција напредује све брже, и сваком новом деценијом у школским уџбеницима наилазимо на све већи обим знања које ученици треба да савладају. У овим ситуацијама, егземпларна настава је незаменљива. „Егземпларна настава не представља никакав нови излаз у случају нужде, већ повратак ономе што настава једино и може да буде“, тврди Вагеншајн (Westbury, I., Hopmann, S., Riquarts, K., 2000:173).

Егземпларна настава се неоправдано ретко користи на часовима Српског језика и књижевности приликом обраде новог градива. Као што се могло видети из претходног текста, језички садржаји подједнако као и књижевни садржаји поменутог предмета нуде велике могућности за употребу парадигматске наставе.

Литература

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика*, Београд: Научна књига.

Вилотијевић, М. (2009). *Променама до ефикасније школе будућности, Нова парадигма за организацију будуће школе*, у: Будућа школа: зборник радова са научног скупа II, Београд: Српска академија образовања.

Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.

Маринковић, С. (2010). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.

Милијевић, С. (1999). *Интерактивно учење у егземпларној или парадигматској настави*, у Интерактивно учење, Бања Лука: Министарство просвјете РС.

Николић, М. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пољак, В. (1965). *Рад по узору: Пут до самосталног рада ученика*, Загреб: Педагошко-књижевни збор.

Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања (2005). Београд: Службени гласник РС.

Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања (2006). Београд: Службени гласник РС.

Стевановић, М. (2003). *Модели креативне наставе*, Ријека: Андромеда.

Сузић, Н. и група аутора (1999). *Интерактивно учење,* Бањалука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци.

Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition / edited by Westbury, I., Hopmann, S., Riquarts, K. (2000), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Wagenschein, M. (1997). *Teaching to Understand: On the Concept of the Exemplary in teaching* (http://www.natureinstitute.org/txt/mw/exemplary_full.htm).

Примљено: 22.03.2013.
Одобрено за штампу: 05.04.2013.

Summary: One of the modern teaching systems, developed as a reply to traditional teaching, is certainly exemplar teaching that will be addressed in this paper. Although it was developed in the middle of the twentieth century, exemplar teaching has still not been present enough in teaching practice, particularly not in Serbian language and literature classes. The aim of this paper is to present exemplar teaching to lower grade teachers in elementary school by extracting teaching contents of the subject mentioned.

The paper suggests the potentials of implementing exemplar teaching in Serbian language and literature classes, not only in processing linguistic, but also in processing literary contents. In doing so, the paper presents some of the teaching units which could employ such a teaching mode while being processed.

Key words: Serbian language and literature, exemplar teaching, teaching contents.

MAKSUDA MURATOVIĆ
JU Gimnazija Živinice
Živinice
BiH

ORIGINALNI NAUČNI ČLANAK
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER
UDK: 371.3:539.1-057.87
BIBLID: 0353-7129,18(2013)1,p.33–48

MISKONCEPCIJE UČENIKA I STUDENATA O POJEDINIM POJMOVIMA NUKLEARNE FIZIKE I FIZIKE ČESTICA

Rezime: Kako je prethodnih godina prepoznat značaj učeničkih miskoncepcija, širok dijapazon istraživanja je sproveden kako bi se ispitala njihova zastupljenost, kao i uticaj na razumijevanje fundamentalnih koncepata u fizici, a takođe i kako bi se razvile strategije za njihovo prevazilaženje. Cilj ovog istraživanja bio je analizirati zastupljenost miskoncepcija u nuklearnoj fizici i fizici čestica, kao i njihov uticaj na učeničko razumijevanje fundamentalnih pojmova u ovim područjima. U istraživanju je korišćen test s konceptualnim pitanjima koja se odnose na radioaktivnost, jezgre i čestice. Istraživanje je sprovedeno ne samo kako bi se stekao uvid u učeničko razumijevanje tih područja fizike, već i kako bi se pomoglo da se razviju novi ili mijenjaju već postojeći pristupi u nastavi koji se odnose na pomenuta područja. Rezultati istraživanja pokazuju da je razumijevanje temeljnih koncepata u nuklearnoj fizici i fizici čestica kod učenika uglavnom na nezadovoljavajućem nivou.
Ključne riječi: fizika, koncept, pretkoncepcije, student, učenik.

Uvod

Kada počnu učiti fiziku u školi, učenici već imaju mnoge intuitivne ideje koje se odnose na fiziku, formirane na osnovu ličnog iskustva. Takve ideje nazivamo pretkoncepcijama. Kako su mnogi kocepti u fizici kontraintuitivni, pretkoncepcije su često u sukobu s njima, te, kao takve, predstavljaju prepreku usvajanju prave prirode koncepata u fizici. Pogrešne koncepcije, zasnovane na pogrešnom promišljanju svijeta (tj. odsustvu kritičkog mišljenja i eksperimentalnog provjeravanja ideja), i koje nisu u skladu s naučnim teorijama nazivamo *miskoncepcijama*. Učeničke pretkoncepcije su učenicima jednostavne i razumljive u objašnjavanju svakodnevnih situacija ‘zdravim razumom’, te ih oni neće lako napustiti u korist ideja fizike, koje su kontraintuitivne i

često teško razumljive (Halloun i Hestenes, 1985). Ausubel (Ausubel i sar., 1978) je među prvima ukazivao na važnost znanja koje učenici posjeduju i s kojim dolaze na časove. To znanje ima veliki uticaj na to kako i šta učenici uče kao rezultat iskustava u učionici.

Rezultati istraživanja dosljedno pokazuju da su miskoncepcije duboko ukorijenjene i da će vjerojatno ostati nakon nastave u učeničkoj kognitivnoj strukturi, ili čak ponovo isplivati na površinu nakon nekoliko nedjelja, pošto su učenici pokazali neko početno razumijevanje po odslušanoj nastavi (Clement, 1982; Halloun i Hestenes, 1985). Posljednje dvije decenije sprovedeno je mnoštvo istraživanja učeničkih pretkoncepcija i učeničkog konceptualnog razvoja. Takođe, činjeni su pokušaji konstrukcije nastavnih strategija koje su bazirane na gledištu da je učenje konceptualni razvoj.

Koncepti

Koncepti su paketi značenja; oni obuhvataju sličnosti i razlike, uzorke ili veze među objektima, događajima i drugim konceptima (Novak, 1996). Formiranje koncepata je intelektualna operacija u kojoj učestvuju mentalne funkcije pamćenja, opažanja i zaključivanja i u kojoj je vodič jezik. Označavanje stvari i pojava riječima je od esencijalne važnosti pri učenju i taj proces zavisi od interakcije nastavnik-učenik, jer učenik ne može sam otkriti vokabular koji se koristi u nauci. Učenik formira pojam (koncept) kroz interakciju govora i stvarnog iskustva, ali ne samo na spontan način, već i uz pomoć nastavnika. Koncepti mogu imati mnogostruka značenja i mogu se upotrebljavati u različite svrhe (Kršnik, 2001). Zbog njihove kompleksnosti, proces njihovog usvajanja je dugotrajan i ne može se završiti – ne postoji konačno usvajanje koncepta (Pines, 1985). Postoji samo mijenjanje značenja koncepata kako se usvajaju nove relacije.

Proces konceptualne promjene

Miskoncepcije ometaju strukturiranje stečenog znanja. Da bi se to izbjeglo, treba revidirati stare podatke i zamijeniti pogrešne ispravnim. To se zove "proces konceptualne promjene." (Smith i sar., 1993). Model konceptualne promjene je razvijen od strane Posnera i njegovih saradnika (1982). Ovaj pristup je utemeljen na gledištima Piageta i Zeitgeista**.** Opisuje učenje kao proces u kojem učenik mijenja svoje koncepte usvajanjem novih koncepcija ili ih zamjenjuje novim. Svrha ovog pristupa, koji je alternativna strategija, bazirana na Piagetovim principima asimilacije, akomodacije i protivtеže, jeste da ohrabri učenike da uklone miskoncepcije i, umjesto njih, usvoje naučno znanje (Wang i Andre, 1991; Chambers i Andre, 1997). Asimilacija je prepoznavanje da se događaj uklapa u postojeću koncepciju. Ovaj proces prepoznavanja je takođe selektivno ignorisanje razlika koje se smatraju nedovoljno istaknutim. Asimi-

lacija jača postojeća uvjerenja ili ubjeđenja. Akomodacija je promjena u uvjerenju o tome kako svijet funkcioniše, tj., promjena u koncepciji koja omogućuje da događaj bude asimilovan, što nije bilo moguće s prethodnim konceptom. Akomodacija se može posmatrati kao takmičenje između koncepata (Posner i sar. 1982). Da bi se dogodila akomodacija, učenik mora postati motivisan za promjenu što se postiže ulaskom u stanje kognitivne neuravnoteženosti. Neuravnoteženost se može javiti kada učenička očekivanja nisu ispunjena, tj., događaj se ne uklapa u postojeća učenička uvjerenja.

Određeni koncepti se ne mijenjaju pod uticajem tradicionalne nastave jer takva nastava nema potencijal da izbaci iz ravnoteže koncepte koje učenici imaju. Ako učenici mogu asimilovati događaje, prikazane u toku nastave, onda nema neuravnoteženosti i konceptualne promjene. Neuravnoteženost nije kontradikcija. Kontradikcija se odnosi na logičku nedosljednost, dok je neuravnoteženost konceptualna neprimjerenost. Neuravnoteženost nije posljedica formalnih, istinitih izjava, nego iznenađenja nastalog kada se očekivani događaj ne dogodi. "Pristup konceptualne promjene" koji su uspostavili Posner i sar. (1982), temelji se na četiri uslova:

- Učenik mora biti svjestan da je stari koncept neadekvatan, da njegova shvatanja nisu u saglasju sa fizikalnom realnošću (nezadovoljstvo);
- Novi koncept mora biti razumljiv (razumljivost);
- Novi koncept mora imati smisla za učenika. On mora vjerovati da je novi koncept istinit (vjerodostojnost);
- Novi koncept mora biti koristan za njega, to jest, on bi trebalo da bude u mogućnosti da riješi slične probleme u budućnosti oslanjajući se na novi koncept (plodnost);

Osoba postaje privržena koncepciji jer joj pomaže interpretirati iskustva, riješiti probleme i suočiti se s emocionalnim potrebama. Nova koncepcija trebalo bi bi da učini više za osobu nego prethodna, ali bez žrtvovanja bilo kog benefita koji osoba ima od prethodnog koncepta (White i Gunstone, 1989).

U istraživanjima koja imaju za cilj da prevedu učeničke miskoncepcije u naučno razumijevanje kako bi se razvile osobne konceptualne sheme, istraživači uglavnom koriste tekstove koji provociraju konceptualnu promjenu, konceptualno mapiranje, analogije i dodatne materijale (Stavy, 1991). Ono na čemu počiva "konstruktivizam" je učeničko sopstveno strukturiranje informacija koje učenje čini smislenim kroz pristup konceptualne promjene. Ovaj pristup, koji ima za cilj da ispravi učeničke miskoncepcije vezane za načela i pojave u fizici, materijalizuje se kroz brojne strategije. Istraživači konceptualne promjene, kumulativno, savjetuju nastavnicima da dijagnostikuju ili se upoznaju s gledištima njihovih učenika (znanjem, pretkoncepcijama, naivnim koncepcijama, miskoncepcijama ili alternativnim okvirima), a zatim da izazovu kognitivni sukob kako bi promijenili ove okvire u naučno prihvaćene (Hewson i Thorley, 1989).

Konceptualno razumijevanje je ključno i to bi trebalo da bude fokus interesovanja nastavnika. Potrebno je promovisati konceptualno učenje, a ne puko memorisanje. Nastavnici bi trebalo da skrenu pažnju na proces nauke, a ne samo na njen sadržaj,

jer učenici koji razumiju proces bolje su pripremljeni za usvajanje naučnog sadržaja (Basili i Sanford, 1991). Današnji nastavnici ne bi trebalo da se smatraju samo nastavnicima, već i i učenicima kada je u pitanju proces učenja.

Problem i predmet istraživanja

Problem istraživanja je da li su i u kojoj mjeri kod učenika i studenata prisutne miskoncepcije u razumijevanju osnovnih pojmova nuklerane fizike i fizike čestica. Imajući u vidu ovako apostrofiran problem, predmet istraživanja je ispitati razumijevanje nekih osnovnih pojmova nuklearne fizike i fizike čestica kod učenika i studenata.

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi kod učenika i studenata nivo zastupljenosti miskoncepcija pri razumijevanju pojmova iz nuklearne fizike i fizike čestica, kao i identifikacija najčešćih miskoncepcija koje bi morale imati poseban akcenat u nastavnom planu i programu fizike.

Istraživačka hipoteza

Na osnovu definisanog cilja istraživanja moguće je postaviti sljedeću glavnu hipotezu: Pretpostavlja se da su miskoncepcije pri razumijevanju pojmova nuklearne fizike i fizike čestica veoma zastupljene kod učenika i studenata.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

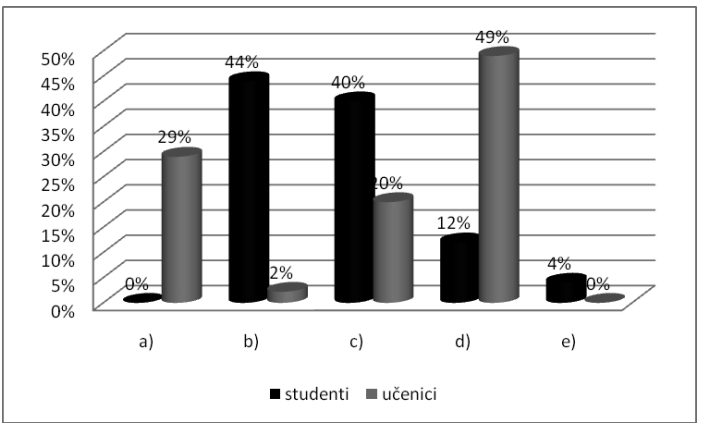
Polazeći od definisanog problema, predmeta i cilja, u ovom istraživanju korišćena je deskriptivna metoda. Pomoću nje utvdili smo najčešće miskoncepcije kod učenika i studenata. Tom prilikom, korišćeno je, od istraživačka tehnika, testiranje, a od instrumenata konceptualni test. Test je napravljen odabirom pitanja iz testa kojeg su sastavili profesori Mirko Planinić i Nikola Poljak sa Sveučilišta u Zagrebu. Test sadrži 10 pitanja koja pokrivaju područja jezgara, radioaktivnosti i čestica. To su pitanja tipa višestrukog izbora s 5 ponuđenih odgovora od kojih je 1 odgovor tačan. Tačni odgovori su podvučeni i boldirani. Ponuđeni pogrešni odgovori predstavljaju najzastupljenije miskoncepcije. Sva pitanja su konceptualnog karaktera, ispituju razumijevanje određenih pojmova i koncepata, te ne zahtijevaju nikakav oblik računanja. Rješavanju testa je pristupilo 25 studenata fizike profesorskog smjera i 45 učenika četvrtog razreda gimnazije.

Rezultati istraživanja i njihova interpretacija

Analizirajući odgovore studenata i učenika koji su bili testirani ovim konceptualnim testom, pokušaćemo vidjeti koje su najčešće miskoncepcije, te koja su područja nuklearne fizike i fizike čestica najlošije savladana i predstavljaju najveći problem.

1. Da li su sve jezgre jednako guste?
   a) Gustina većih jezgara je manja zbog većih sila odbijanja protona.
   b) Sve jezgre su jednako guste zbog kratkog dosega sile koja ih drži na okupu.
   c) Veće jezgre su gušće zbog većeg broja čestica na relativno istom prostoru.
   d) Ne, jer gustina jezgre raste s povećanjem broja protona i neutrona u jezgru.
   e) Ne, jer gustina jezgre opada s povećanjem broja protona i neutrona u jezgri.

Slično pitanje se nalazilo u konceptualnom istraživanju koje je 2010. godine sprovedeno nad studentima nuklearne fizike u St. Andrjusu i Edinburgu.

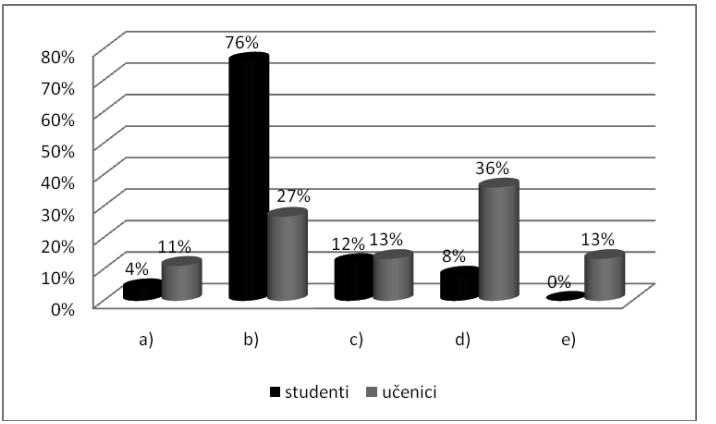


Grafikon 1. Odgovori studenata i učenika na pitanje 1.

S grafikona vidimo da su studenti u približno jednakom procentu birali odgovore b) i c). Tačno je odgovorilo 44% studenata, dok je samo 2% učenika dalo tačan odgovor. Učenici su u najvećem procentu birali odgovor d), pogrešno rezonujući da gustina jezgre raste s povećanjem broja protona i neutrona u jezgri. Što se tiče škotskog istraživanja, znatan udio studenata (preko 50%) je tvrdio da gustina raste s nukleonskim brojem. Glavni razlog koji su studenti navodili je da „više nukleona znači tjesnije stanje“, odnosno „povećanje masenog broja znači da je jezgra sve gušća i gušća“.

2. Kako objašnjavate to da su jezgre stabilne ako se protoni elektrostatički odbijaju?

a) Elektrostatička Kulombova sila ne djeluje unutar jezgre.
b) Elektrostatička sila je uravnotežena nuklearnom silom privlačenja.
c) Jezgro sadrži jednak broj elektrona i protona pa se njihovo međudjelovanje neutrališe.
d) Neutroni u jezgri sprečavaju direktno međudjelovanje protona jednih na druge.
e) Moguće je ako se neutroni postave tačno između protona kako bi neutralisali njihovu silu odbijanja.

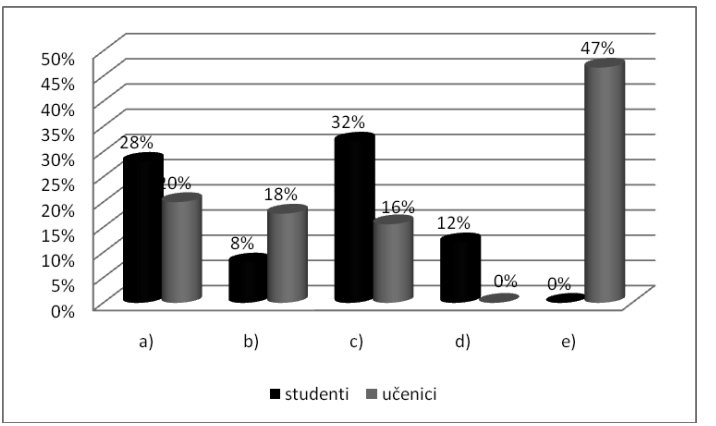


Grafikon 2. Odgovori studenata i učenika na pitanje 2.

Stabilnost jezgara većine atoma, uprkos djelovanju snažnih odbojnih elektrostatičkih sila između protona, znak je da u jezgru postoji i posebno, tzv. nuklearno međudjelovanje, koje drži nukleone na okupu unutar jezgra. Elektrostatička odbojna sila je značajna na rastojanjima većim od $2\cdot10^{-15}$m, ali već na rastojanju $1{,}9\cdot10^{-15}$m iznosi svega 1% od privlačne nuklearne sile, tj. elektrostatička sila je uravnotežena nukelarnom silom privlačenja. Na ovo pitanje studenti su tačno odgovorili u visokom procentu, 76% studenata zna da nuklearna sila privlačenja uravnotežuje elektrostatičku silu odbijanja među protonima, tako da je ukupna sila na svaki nukleon u jezgri jednaka nuli. Međutim, najveći broj učenika 36% smatra da neutroni u jezgri sprečavaju direktno međudjelovanje protona jednih na druge. Neutroni imaju ulogu u uravnotežavanju jezgra jer predstavljaju nuklearnu komponentu sile, no oni ne sprečavaju međudjelovanje protona, koji predstavljaju komponentu i nuklearne i elektrostatske sile.

3. Da li je moguće da elektron vezan uz jezgro s puno naboja u njega uđe?
   a) Nije moguće. Elektron ima samo dozvoljena stanja van jezgra.
   b) Nije moguće zbog jakih nuklearnih sila koje odbijaju elektron.

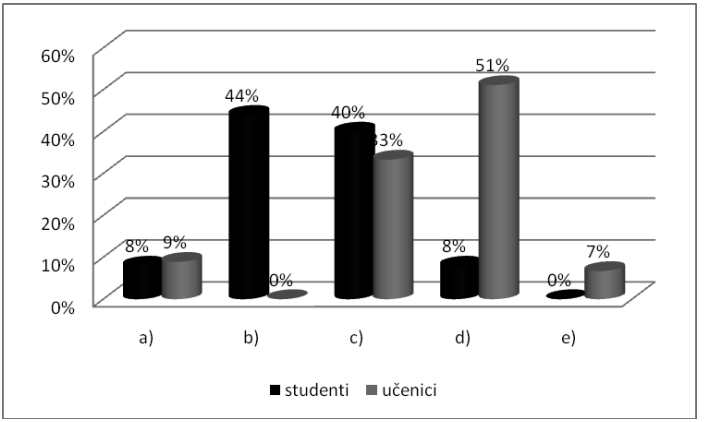
c) Nije moguće. Elektron se može nalaziti samo oko jezgra, kako god blizu ili daleko.
d) Moguće je. Elektron se može naći u jezgru iako je vjerovatnoća za to mala.
e) Moguće je zbog jakih nuklearnih sila koje privlače elektron.



Grafikon 3. Odgovori studenata i učenika na pitanje 3.

Elektroni se kreću oko jezgre i privlačna Kulombova sila uzrokuje centripetalno ubrzanje elektrona; prema klasičnoj Maksvelovoj teoriji elektromagnetizma, svaki naboj koji ubrzava (rotira fekvencijom f) trebalo bi da zrači elektromagnetni talas te iste frekvencije; to bi za atom značilo da elektroni koji se kreću oko jezgre gube svoju energiju, radijus putanje im se smanjuje i, po spirali, padaju na jezgro, zračeći pri tome elektromagnetne talase sve većih frekvencija. Birajući odgovore a), b), c) i e), vidimo da svi učenici pogrešno smatraju da se elektron ne može naći u jezgru, dok 12% studenata zna da je elektron opisan oblakom vjerovatnoće koji se prostire od centra djelovanja sile, koji se nalazi u jezgru, pa do beskonačnosti. Stoga, najveća vjerovatnoća jest da se elektron nalazi na udaljenosti poluprečnika atoma, ali ipak postoji mala vjerovatnoća da se on nađe u jezgru.

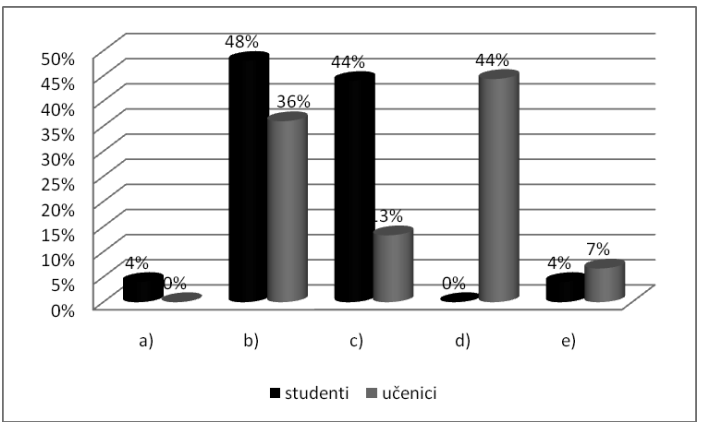
4. Da li su svi atomi jednako gusti?
   a) Gustoća atoma s većim rednim brojem je manja zbog većih sila odbijanja protona.
   b) Svi su atomi jednako gusti jer su oni većinom prazan prostor.
   c) Atomi s većim rednim brojem su gušći jer masa atoma raste linearno s rednim brojem, a zapremina opada.
   d) Ne, jer gustoća atoma raste s ukupnim brojem nukleona sadržanih u atomskoj jezgri.
   e) Nijedan odgovor nije tačan.



Grafikon 4. Odgovori studenata i učenika na pitanje 4.

Preko 50% učenika je odgovorilo pogrešno – da gustoća atoma raste s ukupnim brojem nukleona sadržanih u atomskoj jezgri. No, 40% studenata i 33% učenika je tačno odgovorilo –da su atomi s većim rednim brojem gušći jer masa atoma raste linearno s rednim brojem, a zapremina opada.

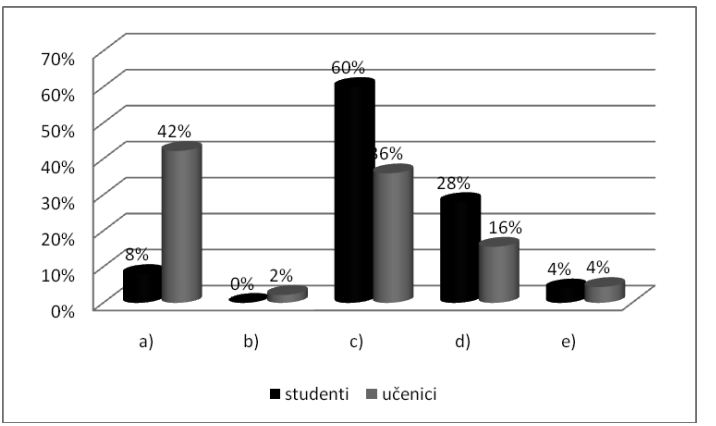
5. Zamislite sistem od 1000 radioaktivnih atoma. Koliko vremena poluraspada je prošlo kad se raspalo 750 atoma?
   a) Pola vremena poluraspada.
   b) Jedno i pol vrijeme poluraspada.
   c) Dva vremena poluraspada.
   d) Između dva i tri vremena poluraspada.
   e) Četiri vremena poluraspada.



Grafikon 5. Odgovori studenata i učenika na pitanje 5.

S grafikona vidimo da ni studenti niti učenici nisu dobro usvojili koncept vremena poluraspada. Vrijeme poluraspada je vrijeme potrebno da se broj neraspadnutih jezgara smanji na polovinu. Blizu polovine studenata je odgovorilo pogrešno, tj. da je potrebno jedno i pol vrijeme poluraspada, i 44% učenika je odgovorilo pogrešno – da su potrebna dva ili tri vremena poluraspada.

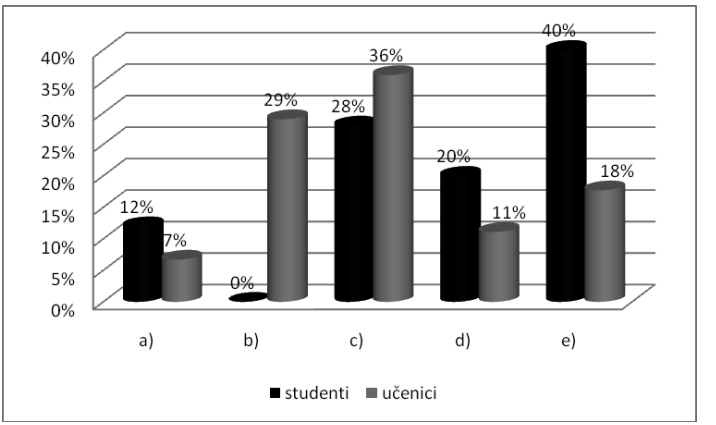
6. Zašto se prilikom raspada jezgre produkti raziđu sa velikom kinetičkom energijom?
   a) Jer ukupna energija prilikom raspada nije očuvana.
   b) Jer masa pojedinih nukleona nije očuvana.
   c) Ta energija je došla od energije vezivanja.
   d) Ta energija je došla od energije mirovanja.
   e) Ne raziđu se s velikom kinetičkom energijom ako sama jezgra prije raspada miruje.



Grafikon 6. Odgovori studenata i učenika na pitanje 6.

Prema Ajnštajnovoj teoriji, masa i energija povezane su relacijom $E=mc^2$. Promjena mase, koja se pojavljuje u različitim procesima, odražava se na promjenu energije i obrnuto. Ako se u nekom procesu oslobodi energija, tada će se masa smanjiti i obrnuto. S Grafikona 6. možemo vidjeti da su studenti dali 60% tačnih odgovora, a 36% tačnih odgovora učenici. Zastupljeni pogrešni odgovori pokazuju da učenici ne primjenjuju zakon očuvanja energije i nije im jasno odakle produktima kinetička energija, odnosno nije im jasan sam pojam energije vezivanja. Energija veze jezgra jednaka je radu koji treba izvršiti da se jezgro razloži na nukleone, ne uključujući tu njihovu kinetičku energiju. Prema tome, pri spajanju protona i neutrona u jezgru oslobodi se energija vezivanja. Obrnuto tome, da bismo jezgro rastavili na sastavne delove – protone i neutrone, trebalo bi utrošiti energiju vezivanja.

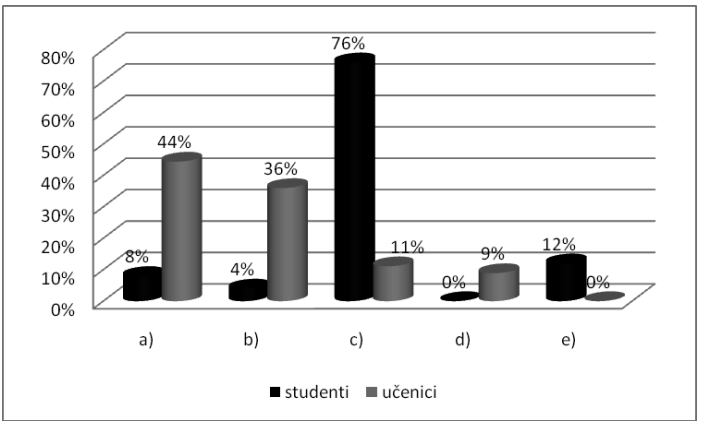
7. Ako bi postojao dio Svemira koji se sastoji od antičestica, kako bi tamo izgledao vodonikov atom i kako bi se ponašao?
   a) Izgledao bi jednako kao i vodonikov atom i imao bi ista svojstva.
   b) Izgledao bi jednako kao i vodonikov atom, ali ne bi imao ista svojstva.
   c) Sastojao bi se od antiprotona i pozitrona, i imao bi ista svojstva.
   d) Sastojao bi se od antiprotona i pozitrona, i ne bi imao ista svojstva.
   e) Nemoguće je sastaviti takav antiatom.



Grafikon 7. Odgovori studenata i učenika na pitanje 7.

Antičestice su fizička realnost i, kao takve, ravnopravne su česticama. Naprimjer, pozitron i antiproton mogu graditi antivodonik, u mnogo čemu sličan vodoniku. Moguće je zamisliti i složenije oblike antimaterije. Ali, pri susretu antimaterije i materije, došlo bi do njihove anhilacije. Zašto u našem kosmosu dominiraju čestice i postoji li negdje antisvemir, pitanja su bez jasnog odgovora. Studenti su s 28% tačnih odgovora i učenici s 36% tačnih odgovora pokazali da im je jasan koncept materije i antimaterije.

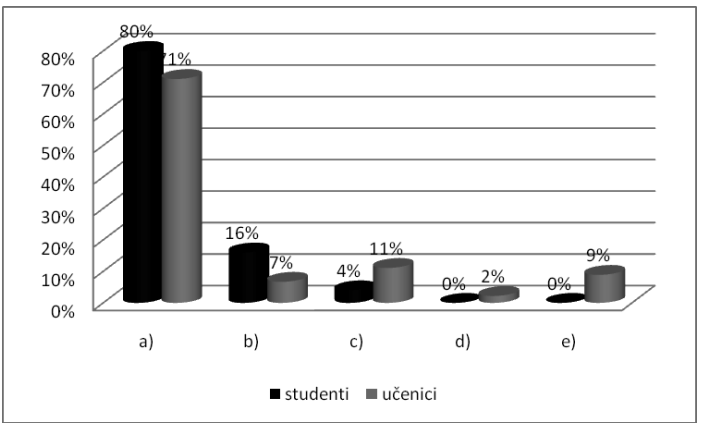
8. Čemu služe jaka i slaba sila?
   a) Jaka sila drži jezgro na okupu, a slaba nukleone.
   b) Slaba sila drži jezgro na okupu, a jaka nukleone.
   c) Jaka sila drži na okupu i jezgro i nukleone, a slaba služi za nešto drugo.
   d) Slaba sila drži na okupu i jezgro i nukleone, a jaka služi za nešto drugo.
   e) Nijedan od odgovora nije tačan.



Grafikon 8. Odgovori studenata i učenika na pitanje 8.

S Grafikona 8. vidimo da je 76% studenata tačno odgovorilo čemu služe jaka i slaba sila, dok 89% učenika to ne zna. Slaba sila je sila radioaktivnog raspada. Jaka sila održava cjelovitost jezgra atoma i drži na okupu protone i neutrone u jezgru atoma.

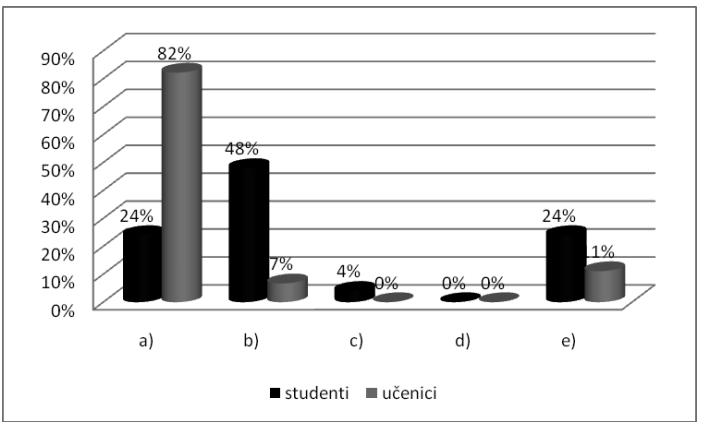
9. Da li čestice bez naboja (npr. neutron) imaju antičestice?
   a) Da, svaka čestica ima antičesticu.
   b) Ne, jer nemaju naboj, pa nema što biti „anti-“.
   c) Da, jer iako nemaju naboj, sve su čestice sastavljene od manjih naboja.
   d) Ne, jer samo elektroni i protoni imaju antičestice.
   e) Ne, zato što antičestice ne postoje.



Grafikon 9. Odgovori studenata i učenika na pitanje 9.

Treba istaknuti da 80% studenata i 71% učenika ispravno smatra da svaka čestica ima antičesticu. Antičestice, koje također ulaze u sastav elementarnih čestica, imaju iste vrijednosti mase i spina kao i odgovarajuće čestice, a razlikuju se po znaku veličina koje karakterišu električna i magnetna svojstva. Tako je 1955. godine eksperimentalno dobijen antiproton, čestica iste mase i naelektrisanja kao proton, samo se razlikuje od protona po znaku električnog naboja i barionskom broju. Godine 1956. dobijen je i antineutron. On se razlikuje od neutrona po znaku sopstvenog magnetnog momenta i barionskom broju.

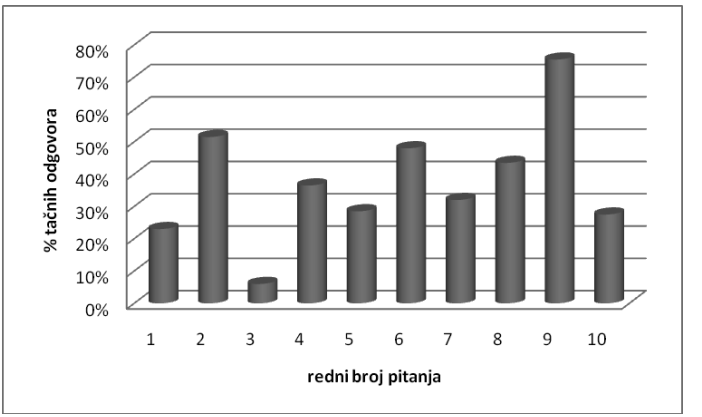
10. Koja od fundamentalnih sila je zaslužna za trenje?
    a) Gravitaciona.
    b) Elektromagnetna.
    c) Jaka.
    d) Slaba.
    e) Nijedna, jer je trenje nekonzervativna sila.



Grafikon 10. Odgovori studenata i učenika na pitanje 10.

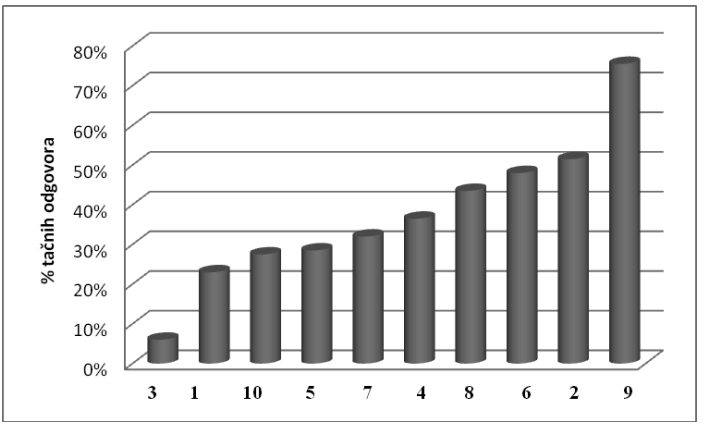
Elektromagnetna sila je jedna od četiri fundamentalne sile. Ovo je bilo još jedno pitanje u kojem su studenti s 48% tačnih odgovora pokazali bolje znanje od učenika. Učenici su u 82% slučajeva zaokruživali a) kao tačan odgovor, smatrajući kako trenje spada u gravitacijsku silu, iako sve kontaktne sile spadaju u elektromagnetni spektar sila. Elektromagnetna sila je odgovorna za praktično sve događaje koji se zbivaju u svakodnevnom životu, uz jedan izuzetak – gravitaciju.

Na Grafikonu 11. poređana su pitanja od prvog do poslednjeg, te je svakom pitanju pridružen procenat tačnih odgovora. Uočavamo kako najuspješnije riješeno pitanje ima 75,5% tačnih odgovora, dok je najlošiji uspjeh ostvaren u rasponu od 6% do 32% tačnih odgovora. Istraživanje pokazuje da loš uspjeh ostvaren na datim pitanjima ukazuje na koncepte koji predstavljaju problem studentima i učenicima.



Grafikon 11. Prikaz procenata tačnih odgovora po pitanjima

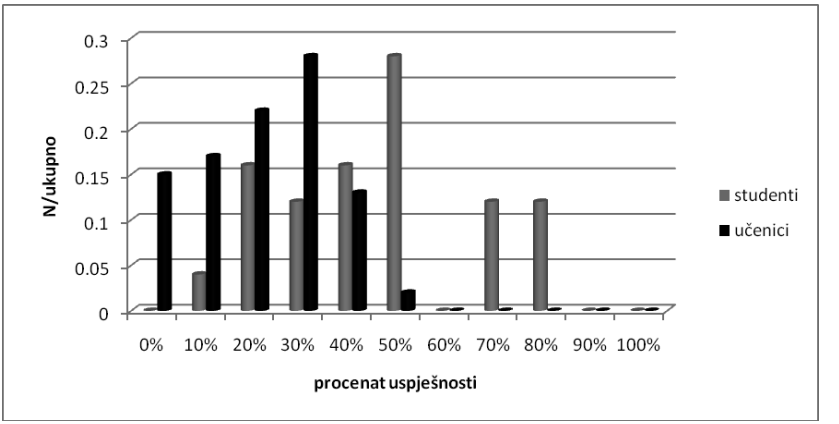
Vidljivo je kako se procenat tačnosti razlikuje od pitanja do pitanja pa ih, radi bolje preglednosti i lakše analize, možemo poredati po procentima tačnosti, te Grafikonom 12 prikazati njihov redoslijed po težini.



Grafikon 12. Redoslijed pitanja po težini

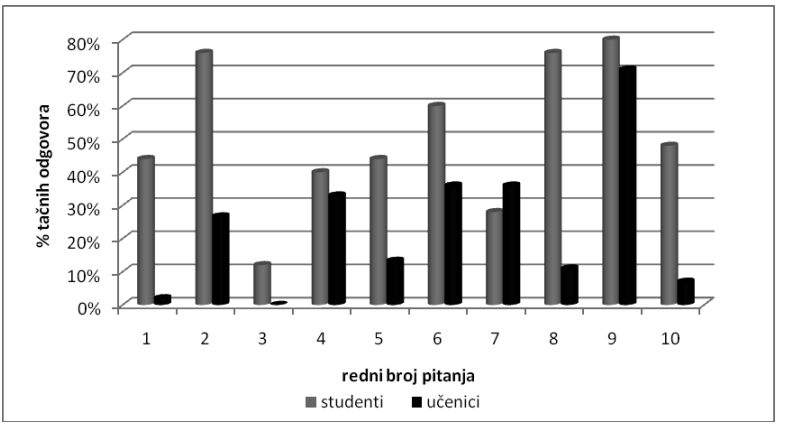
Poređenje rezultata testiranja

Testirani uzorak se sastojao od studenata i učenika. Broj ispitanika nije bio velik. Međutim, čak i na manjem broju ispitanika mogu se uočiti neke razlike u razumijevanju ovog područja fizike. Obradom rezultata koje su u sprovedenom testiranju ostvarili studenti i učenici, dobija se Grafikon 13, na kojem možemo vidjeti raspodjelu učenika i studenata po uspjehu.



Grafikon 13. Raspodjela studenata i učenika po uspjehu ostvarenom na testu

Na Grafikonu 14 poređana su pitanja od prvog do poslednjeg, te je svakom pitanju pridružen procenat tačnosti, posebno za studente, a posebno za učenike.



Grafikon 14. Prikaz procenata tačnih odgovora studenata i učenika

S Grafikona 14. se može vidjeti kako su studenti ostvarili bolji uspjeh od učenika. Prvih 6 pitanja su iz područja jezgara i radioaktivnosti, te 4 pitanja iz čestica. Ipak, tolika razlika u uspjehu nije tako iznenađujuća ako znamo da studenti imaju posebni predmet *Nuklearna fizika* i *Fizika elementarnih čestica*, dok učenici samo u četvrtom razredu gimnazije imaju po nastavnom planu i programu 10 časova nuklearne fizike i fizike čestica. Kada je reč o pitanjima koja su se pokazala težima, ona su najčešće bila problematična za obje grupe ispitanika, iz čega se može vidjeti kako studenti i učenici

imaju konceptualnih problema s istim područjima, ali ipak studenti, po pravilu, i na svakom od tih zadataka ostvaruju bolji uspjeh.

Zaključak

Konceptualni testovi iz područja nuklearne fizike i fizike čestica nisu tako brojni i ne sprovode se često poput, na primjer, konceptualnih testova iz mehanike, te je iz tog razloga još zanimljivije vidjeti ostvareni uspjeh. Koncept antičestice se pokazao kao najbolje usvojeni koncept od strane studenata i učenika. Vjerovatno se studentima i učenicima urezala u pamćenje rečenica koja se često čuje na predavanjima i na časovima fizike, kako svaka čestica ima svoju antičesticu, ali ipak postoji problem u shvatanju zašto to vrijedi i za čestice bez naboja. Koncept elektrona se pokazao kao najlošije usvojeni koncept od strane studenata, kao i učenika. Studenti su samo s 12% usvojili da je moguće da elektron vezan uz jezgru s mnogo naboja u nju uđe, dok niti jedan učenik nije usvojio koncept elektrona. Iako su i studenti i učenici najbolje usvojili koncept antičestice, ipak nisu sigurni kako bi izgledao vodonikov atom i kako bi se ponašao ako bi postojao dio Svemira koji se sastoji od antičestica. Koncept elektrostatičke sile i koncept jake i slabe sile se pokazao kao najbolje usvojen koncept od strane studenata. Kod radioaktivnosti, najveći problem čini osnovni koncept – vrijeme poluraspada. Većina učenika smatra da će se atom sigurno raspasti nakon dva ili tri vremena poluraspada. Konceptualno razumijevanje se smatra najvažnijim nivoom dostignuća u učenju fizike jer je ono nužno za ostvarivanje viših kognitivnih nivoa dostignuća. Iz tog razloga, postoji veliko interesovanje za unapređivanjem konceptualnog razumijevanja fizike na svim nivoima školstva, a konceptualni test iz nuklearne fizike i fizike elementarnih čestica mogao bi pomoći u unaprjeđenju konceptualnog razumijevanja tog područja.

Literatura

Ausubel, D.P., Novak, J.D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Basili, P. A., & Sanford, J. P. (1991). Conceptual change strategies and cooperative group work in chemistry. Journal of Research in Science Teaching, 28(4), 293–304.

Clement, J. J. (1982). Students' preconceptions in introductory mechanics. *American Journal of Physics*, 50, 66–71.

Chambers, S. K. ve Andre, T. (1997). Gender, Prior Konuwledge, Interest and Experience in Electricity and Conceptual Change Text Manipulations in Learning About Direct Current. *Journal of Research in Science Teaching,* 34 (2), 107–123.

Haullon, I. A. & Hestenes, D. (1985). Common sense concepts about motion, *American Journal of Physics*. 53 (11), 1056–1065.

Hewson, P. W., & Thorley, N. R. (1989). The conditions of conceptual change in the classroom. *International Journal of Science Education,* 11 (5), 541–553.

Kršnik, R. (2001): *Fizika 1*, Metodički priručnik za nastavnike. Zagreb: Školska knjiga.

Novak, J. D. (1996). Concept mapping: A tool for improving science teaching and learning. In D. F. Treagust, R.

Pines, A. L. (1985). Toward a taxonomy of conceptual relations and the implications for the evaluation of cognitive structures. In L. H. T. West and A. L. Pines (Eds.). *Cognitive Structure and Conceptual Change*. New York: Academic Press, Inc.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), 211–227.

Smith, E. L.,Blakeslee, T. D. & Anderson, C. W. (1993). Teaching Strategies Associated with Conceptual Change Learning in Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (2), 111–126.

Stavy, R. (1991). Using Analogy to Overcome About Conservation of Matter, *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (4), 305–313.

White, R.T., & Gunstone, R.F. (1989). Metalearning and conceptual change. *International Journal of Science Education,* 11 (5), 577–586.

Wang, T. ve Andre, T. (1991). Conceptual Change Text Versus Traditional Text Application Questions Versus No Questions in Learning About Electricity. *Contemporary Educational Psychology*, (16), 103–116.

Primljeno: 21.11.2012.
Odobreno za štampu: 17.04.2013.

Summary: As in recent years it has been recognized how important students' misconceptions are, a wide range of researches have been done in order to examine the prevalence of misconceptions, their impact on understanding fundamental concepts in physics, and to develop strategies for overcoming them. The aim of this study was to analyze the prevalence of misconceptions in nuclear physics and particle physics, and their impact on students' understanding of fundamental concepts in these fields. The study used a test with conceptual questions related to radioactivity, nuclei and particles. The study was made not only to get an insight into the students' understanding of the addressed fields of physics, but also to assist in developing new or in modifying the existing approaches in teaching related to the fields mentioned. The research results show that the students' understanding of fundamental concepts in nuclear physics and particle physics is mostly unsatisfactory.
Key words: physics, concept, preconceptions, student, pupil.

НАДА ЏАМИЋ ШЕПА
Гимназија, Инђија
ТОМКА МИЉАНОВИЋ
ПМФ, Нови Сад

СТРУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER
UDK: 371.214:57
006.44:373.3 (083.74) (497.11)
BIBLID: 0353-7129,18(2013)1,p.49–56

ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВЕ БИОЛОГИЈЕ У ОСНОВНОМ И ОБАВЕЗНОМ ОБРАЗОВАЊУ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Резиме: У раду су анализирани важећи Наставни програм биологије у основном (обавезном) образовању у Републици Србији и његова реализација у наставној пракси. Биологија је као посебан предмет заступљена у V, VI, VII и VIII разреду с 2 часа недељно. Основне карактеристике важећих програма биологије у свим разредима су: њихова предимензионираност и њихов, за ученике тежак, академски приказ у важећим уџбеницима, као и непостојање корелације с програмима осталих предмета у оквиру природних наука. У реализацији програма биологије у наставној пракси још увек доминантно место имају традиционалне (вербално-текстуалне и илустративно-демонстративне) наставне методе, док су практичне вежбе и огледи недовољно заступљени, иако би се цео наставни процес биологије на њима могао заснивати. Разлози за то су многобројни, а пре свега недовољна опремљеност школа и одсуство мотивације и креативности наставника, потребне за унапређење наставног процеса. Саставни део наставног програма чине Образовни стандарди за крај обавезног образовања у којима су дефинисана три нивоа постигнућа (основни, средњи и напредни). Стандардизацијом програмских захтева и садржаја, који су засновани на образовним циљевима, тежиште образовања померено је с наставних програма и наставника ка резултатима учења и ученицима.
Кључне речи: Република Србија, Основна школа, Наставни програм биологије, реализација програма, образовни стандарди.

Увод

Основно образовање у Републици Србији траје осам година и остварује се у два образовна циклуса. Први циклус обухвата прва четири разреда, у коме се одвија разредна настава коју изводе учитељи. Други циклус обухвата период од V до VIII разреда, у коме се одвија предметна настава коју изводе наставници

различитих струка. Поред тога, сви предшколци пролазе обавезну припрему за полазак у I разред у трајању од 6 месеци (такозвани нулти разред).

Биологија се као посебан предмет изучава у V, VI, VII и VIII разреду с 2 часа недељно. Настава природних наука, укључујући и биологију, била је, у дугом временском периоду, неефикасна, с доминацијом вербалних и дескриптивних метода и фронталног облика рада. То је, по правилу, водило формализму у настави, који се огледао у форсирању чињеничког знања ученика, док је примена знања у реалним животним ситуацијама била минорна. Због недовољног улагања у образовање, наставни рад карактерисали су одсуство креативности у раду наставника и лоша опремљеност школа савременом опремом и наставним средствима. У таквим условима инсистирало се на репродуктивном знању ученика. Зато су постигнућа наших ученика на међународним тестирањима PISA и TIMSS из биологије била испод просека, нарочито на вишим когнитивним доменима, као што су разумевање појмова, анализа и резоновање (Шевкушић и сар. 2005). Слична су била постигнућа наших ученика и у осталим природним наукама.

Када је Република Србија постала самостална држава, с променом друштвеног система, настала је и потреба за променама и у образовном систему. Тако је 2000. године у Србији започела реформа образовања која још увек траје. Она је подразумевала и промене у Наставним плановима и програмима. На самом почетку није било јасне стратегије шта се реформом жели постићи, тако да у њеном спровођењу није било континуитета, већ се лутало између мишљења да у ранијем систему образовања ништа није ваљало и да све треба променити, до тога да су потребне поступне промене, које би уважиле вредности образовања из претходног периода. Зато је тек од школске 2003/2004. године спроведен концепт поступне реформе основне школе (реформа је сваке године обухватала по један разред), тако да је школске 2010/2011. године прва генерација основаца завршила целокупно основношколско образовање по новом Наставном плану и програму. Реформа је завршена и у вишем и високом образовању, док у средњошколском образовању она тек предстоји.

Организација и структура наставног програма биологије у основној школи

У обавезном основном образовању у Србији биологија се, као самосталан предмет, изучава у V, VI, VII и VIII разреду с 2 часа недељно. Међутим, с биолошким садржајима ученици се срећу већ у I и II разреду у наставном предмету Свет око нас (са 2 часа недељно или 72 часа годишње) као и у III и IV разреду кроз предмет Природа и друштво (с 2 часа недељно, односно 72 часа на годишњем нивоу). Поред тога ученици, од IV до VI разреда имају изборни предмет Чувари природе (1 час недељно, тј. 36 часова годишње).

Циљ наставе биологије у основној школи је да ученици, усвајањем образовно-васпитних садржаја, упознају основне појмове о живом свету, његовом историјском развоју, природним појавама и законитостима које у њему владају. Изучавањем биологије код ученика треба развијати основну научну писменост, логичко расуђивање, способност критичког мишљења, свест о властитом положају у природи, објективност и логичко расуђивање, љубав према природи и осећање дужности да чувају и заштите природу, да развијају хигијенске навике и здравствену културу (Службени гласник РС – Просветни гласник, 6, 2007).

Васпитно-образовни циљеви Биологије као наставног предмета током основног образовања обавезују наставника да утиче на развој целокупне личности ученика. У настави биологије ученик стиче нова знања и вештине која га мотивишу на: изграђивање животних и научних ставова, исправно формирање научног погледа на свет, развијање способности посматрања, логичког мишљења и позитивних моралних вредности. Образовна компонента програма биологије омогућује ученицима упознавање с основним феноменима и појмовима о живом свету, његовом историјском развоју, природним појавама и законитостима које у њему владају, као и њихово разумевање (Распоред наставних тема у важећем Наставном програму биологије од V до VIII разреда основне школе у Републици Србији приказан је у Табели 1).

Садржаји програма Биологије у V разреду (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 6, 2007) су искључиво биолошки уз незнатну интердисциплинарну повезаност са садржајима других природних наука. Наставне теме су логично распоређене, а обрађују се основе морфологије, анатомије, физиологије и систематике биљака и гљива. Програмом је предвиђен одлазак с ученицима у природу (на терен у близини школе), с циљем посматрања и праћења природних појава и процеса и прикупљања биљака за „заједнички хербар“. Програмом биологије у овом разреду предвиђено је 15 практичних вежби, што је веома добро. Њихова реализација доприноси квалитету знања ученика и има и друге позитивне ефекте (доприноси њиховом позитивном односу према природи и њеним вредностима). У реализацији програма биологије у V разреду, због његове обимности, треба имати у виду узраст ученика и њихове могућности да савладају предвиђене садржаје. Отуда је веома важно да наставници током њихове обраде, као и при њиховом понављању и утврђивању, инсистирају на суштини садржаја, без детаља којима програм биологије за овај разред обилује.

Биологија у V разреду – 72 часа		
Број	**Наставне теме**	**Број часова**
1.	Увод у биологију	6
2.	Особине живих бића и разноврсност живог света	13
3.	Царство биљака – грађа и животни процеси биљака	32
4.	Разноврсност биљака, значај и заштита	16
5.	Царство гљива	5

Биологија у VI разреду – 72 часа		
1.	Увод	3
2.	Праживотиње	9
3.	Царство животиња	48
4.	Угроженост и заштита животиња	6
5.	Увод у еволуцију живог света	6
Биологија у VII разреду – 72 часа		
1.	Порекло и развој људске врсте	4
2.	Грађа човечијег тела	59
3.	Репродуктивно здравље	9
Биологија у VIII разреду – 68 часова		
1.	Увод	5
2.	Екологија и животнасредина	16
3.	Угрожавање, заштита и унапређивање екосистема – животне средине	21
4.	Глобалне последице загађивања животне средине	9
5.	Животна средина и одрживи развој	10
6.	Животна средина, здравље и култура живљења	7

Табела 1. Распоред наставних тема у Наставном програму биологије у основној школи у Републици Србији

Након ботаничких садржаја у V разреду, у VI разреду се из биологије изучавају зоолошки садржаји (основе морфологије, анатомије, физиологије и систематике животиња) и увод у органску еволуцију (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 5, 2008). Садржаји програма обухватају грађу и функцију тела бескичмењака и хордата кроз упознавање грађе њихових типичних представника. Истовремено, упознаје се њихов систематски положај и еволутивни развој. Када се детаљније анализирају садржаји програма биологије у VI разреду, показује се да је његова основна карактеристика – преопширност. Доследним поштовањем програма ученици се затрпавају обиљем појмова и чињеница, због чега им је веома тешко да схвате њихову суштину. Зато и у реализацији наставног програма биологије у VI разреду треба инсистирати на суштини садржаја и на еволутивном приступу током њихове обраде (при обради појединих група животиња нарочито истицати њихове одлике, битне за даљи еволутивни ток). У овом разреду заступљена је и наставна тема *Увод у еволуцију живог света*, чији су садржаји крајње редуковани. „Поставља се питање шта и колико из еволуције ученици VI разреда могу разумети из преостале 4 наставне јединице у оквиру ове теме. У даљним променама програма, садржаје из еволуције треба потпуно искључити из програма биологије за VI разред, јер су они тешки за ученике овог узраста“ (Миливојевић и Миљановић, 2005). У програму, заступљене су само четири вежбе, што је недовољно и неприхватљиво, јер је у овом разреду могуће реализовати знатно већи број вежби. Такав приступ у реализацији програма у

наставној пракси даје више простора вербализму и традиционалној настави, што је непримерено настави биологије, која, по својој природи, почива на огледима и вежбама, а то значи на максималној очигледности и практичности која се ученицима веома допада.

Према Наставном програму Биологије, у VII разреду изучавају се анатомија и физиологија човека с основама хигијене и прве помоћи, као и основама репродуктивног здравља (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 6, 2009). У поређењу с програмима у осталим разредима основне школе, програм биологије у овом разреду је и по садржају и по обиму најприхватљивији и најприступачнији ученицима овог узраста. Програмом је предвиђен велики број вежби, које ученици могу реализовати на часовима у школи или код куће, што је веома значајно за остваривање циљева и задатака наставе биологије у овом разреду. Због померања узрасне границе наниже, те појаве и учесталости малолетничке делинквенције и болести зависности, као и раног ступања младих у полне односе, садржаје о делинквенцији малолетника, болестима зависности и репродуктивном здрављу у овом разреду треба детаљније обрадити.

Садржаји Наставног програма Биологије у VIII разреду припадају области екологије и заштите природе и обухватају: основне појмове екологије, преглед свих екосистема, њихову поделу, заштиту и унапређивање животне средине и заштиту природе (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2, 2010). У многим европским земљама еколошки садржаји се, под различитим називима (*Наука о животној средини*, *Заштита животне средине и одрживи развој, Рециклирање)*, изучавају као посебан (обавезни или изборни) наставни предмет у вишим разредима основне школе. Због актуелности еколошких садржаја, неопходно је увођење екологије као посебног предмета и у Наставни план основне школе у свим разредима и у Републици Србији. За сада је то делимично остварено кроз изборни предмет Чувари природе од IV до VI разреда заступљеним само са једним часом недељно.

Раније су дуги низ година садржаји из екологије проучавани у VII разреду, а наука о човеку у VIII разреду, тако да је замена ових садржаја највећа промена у новом, реформисаном програму биологије у основној школи. Друга важна карактеристика текуће реформе с којом се у Републици Србији први пут срећемо јесте могућност коришћења више уџбеника различитих издавача, које је за употребу одобрило Министарство просвете. У ранијим уџбеницима биологије „превасходно се инсистирало на теоријском приступу у реализацији наставних садржаја, који је за ученике био тежак, уместо да су уџбеници били радног карактера и да су упућивали ученике на посматрање, праћање и описивање појава и процеса у природи, сакупљање природног материјала и сл. чиме би се допринело лакшем и бољем разумевању биолошких појава, процеса и законитости у природи“ (Миливојевић и Миљановић, 2002). У новим уџбеницима биологије појединих издавача има више елемената активације ученика, нарочито оних који су заинтересовани за биологију.

Садржаји Наставног програма биологије у свим разредима су подељени на наставне теме с прецизно наведеним бројем часова за њихову реализацију: за обраду новог градива, понављање и вежбе. У оквиру укупног броја, око 60% часова је предвиђено за обраду новог градива, а 40% за друге типове часова, укључујући и излазак у природу.

У реформисаном Наставном програму биологије редослед васпитно-образовних садржаја кроз хоризонталну организацију (V разред – ботаника, VI разред – зоологија, VII разред – антропологија, VIII разред – екологија) ни у једном разреду не укључује концепт интегрисане наставе природних наука. Добро познавање садржаја природних наука потребно је нарочито за реализацију програмских садржаја у VII и VIII разреду због њихове интердисциплинарности, а непостојање корелације у настави природних наука представља додатни проблем за њихову успешну реализацију (Миљановић, 2004).

Веома значајан сегмент у наставном процесу представља вредновање рада и знања ученика. Зато су 2010. године у Републици Србији први пут уведени *образовни стандарди* за крај обавезног образовања за све предмете. У оквиру наставног предмета Биологија стандарди су дефинисани за следеће области: *Особине живих бића, Јединство грађе и функције као основа живота, Наслеђивање и еволуција, Живот у екосистему, Човек и здравље, Посматрање, мерење и експерименти*. Образовни стандарди за крај обавезног образовања за биологију постављени су и организовани вертикално, тако да се, у (скоро) свим областима, њихово излагање и провера могу обавити у сваком разреду. На пример, градиво из области *Особине живих бића* се може наћи у свим разредима – од V до VIII. То оставља могућност да се целина стандарда покрије у више наставних година, по нивоима, узимајући у обзир узраст ученика и сложеност тема. Образовни стандарди формулисани су на три нивоа постигнућа, у којима се описују захтеви различите тежине, когнитивне комплексности и обима знања, од једноставнијих ка сложеним. *Основни* или *базични ниво* знања, вештина и умења, очекује да ће скоро сви, а најмање 80% ученика постићи тај ниво. На базичном нивоу налазе се темељна предметна знања и умења, то су функционална и трансферна знања и умења, неопходна како за сналажење у животу, тако и за наставак учења. *Средњи ниво* описује оно што просечан ученик може да достигне. Очекује се да ће око 50% ученика постићи или превазићи тај ниво. *Напредни ниво* од 25% ученика очекује трансферна знања и умења, потребна пре свега за наставак школовања. Компетенције са напредног нивоа су по правилу и когнитивно сложеније од оних с базичног и средњег нивоа. То значи да се од ученика очекује да анализира, упоређује, разликује, критички суди, износи лични став, повезује различита знања, примењује их и сналази се и у новим и нестандардним ситуацијама (*Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет биологија,* 2011). Оваква поставка и структура стандарда из биологије је истовремено и активна и проактивна, а тиме и одржива на дужи рок.

Концепција програма Биологије у свим разредима пружа широке могућности за примену различитих наставних метода и облика рада, као и употребу различитих наставних средстава. Њихов избор зависи од циљева и задатака конкретног наставног часа и опремљености кабинета за биологију. Избор метода и облика рада препушта се наставнику.

За успешну реализацију наставних програма појединих предмета и остваривање њихових циљева и задатака неопходан је систем обавезног перманентног усавршавања наставника, општег, ужестручног и дидактичко-методичког, како би они били оспособљени да компетентно одговоре на све захтеве и изазове нових друштвених околности и све сложенијих прилика у свим друштвеним структурама, почевши од породице, школе и дешавања на глобалном плану. Професионална обавеза и одговорност наставника је да у свему томе оријентишу своје ученике, остварујући притом пројектоване циљеве националне образовне стратегије у новој, реформисаној школи.

Закључна разматрања

Најновији пројекат реформе образовања у Републици Србији након 2000. године није био резултат унапред осмишљене националне стратегије промена на темељу стручних и научних сазнања и стварних потреба земље у транзицији. Зато су остварени резултати мањи од онога што је у протеклом периоду било реално могуће остварити како би наш образовни систем у целости био усклађен са потребама образовања савременог доба. Анализом новог програма биологије у основној школи, његове концепције и карактеристика, уочава се следеће:

Програм је заснован на савременим научним достигнућима биологије. Изменама наставног програма биологије у основној школи извршена је редукција садржаја, што је довело до извесног растерећења ученика, али нису остварене његове суштинске промене. Још увек су програми у свим разредима веома захтевни, а садржаји у појединим разредима недовољно међусобно повезани.

Саставни део наставног програма је *Образовни стандард за крај обавезног образовања*, у коме су дефинисана карактеристична знања, вештине и појмови који се желе постићи одређеном структуром садржаја, а предвиђена су и три нивоа захтевности (основни, средњи и напредни ниво).

У реализацији програма напуштају се традиционални облици, методе и технике рада у настави биологије. Уместо њих, присутан је савремени дидактичко-методички приступ интерактивном учењу. Овакав приступ захтева многобројне ученичке активности и креативнији приступ у раду наставника. Модеран концепт наставе биологије захтева уз то и добру опремљеност кабинета за биологију савременом опремом и наставним средствима, као и перманентно стручно и дидактичко-методичко усавршавање наставника биологије.

Литература

Закон о основама система образовања и васпитања. (2009). *Просветни преглед*, Београд.

Миливојевић, В. и Миљановић, Т. (2002). Предлог растерећења наставних програма биологије за основну школу, *Педагошка стварност*, 1–2, 137–152.

Миљановић, Т. (2004). Корелација програма биологије за основну школу са програмима географије, хемије и физике, *Педагошка стварност*, 1–2, 48–62.

Миљановић, Т. и Миливојевић, В. (2005). Реформа наставних програма биологије у основношколском васпитању и образовању. у Каменов, Е. (ур.) *Реформа школског система у условима транзиције*. Нови Сад: Филозофски факултет: Природно-математички факултет – Сомбор: Учитељски факултет, 141–153.

Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Биологија, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2011.

Службени гласник РС – Просветни гласник, 6, 2007, Београд.

Службени гласник РС – Просветни гласник, 5, 2008, Београд.

Службени гласник РС – Просветни гласник, 6, 2009, Београд.

Службени гласник РС – Просветни гласник, 2, 2010, Београд.

Шевкушић, С., Миљановић, Т., Дракулић, В. (2005). Постигнућа ученика из биологије, *TIMSS 2003 у Србији*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Примљено: 16.04.2013.
Одобрено за штампу: 25.04.2013.

Summary: The paper analyses the present Biology curriculum in elementary and compulsory education in the Republic of Serbia and its implementation in practice. Biology, as an individual subject in the 5th, 6th, 7th and 8th grades of elementary school, is taught twice a week. The main characteristics of the present Biology curricula in all the grades are the following: in relevant course books they are over-dimensioned and academically approached and too difficult for students; there is also no correlation with curricula of other natural sciences. When implementing Biology curriculum in teaching practice, traditional teaching methods (verbal-textual and demonstration and illustrative method) are still dominant. Practice classes and experiments are not present in sufficient number, although the entire process of teaching Biology may be based on them. The reasons are numerous, primarily inadequately equipped schools and lack of teachers' motivation and creativity to reform the teaching process. Educational standards for completion of compulsory education, with three levels of accomplishment defined (elementary, intermediate and advanced), represent an integral part of the curriculum. Standardizing the curriculum demands and contents, which are based on educational aims, the focus of education is shifted from curricula and teachers to learning outcomes and to students.

Key words: the Republic of Serbia, elementary school, Biology curriculum, implementation of programs, educational standards.

САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА

НЕДЕЉКО РОДИЋ
СВЕТЛАНА БУИШИЋ
Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER
UDK: 796.012.1-053.5
BIBLID: 0353-7129,18(2013)1,p.57–66

КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА СТРУКТУРЕ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ С ОБЗИРОМ НА ПОЛ И ПРЕБИВАЛИШТЕ УЧЕНИКА ЧЕТВРТИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: На узорку од 318 ученика четвртог разреда основне школе, који чине 157 дечака и 161 девојчица из Западнобачког и Севернобачког округа извршено је истраживање структуре моторичких способности с циљем да се утврди да ли постоји њена диференцијација с обзиром на пол и пребивалиште ученика у овом узрасном периоду. Разлика у броју изолованих латентних моторичких димензија, шест у Западнобачком округу и седам у Севернобачком округу, може се приписати различитој примени стандардизованих моторичких тестова и примењеном критеријуму који доводи до хиперфакторизације. У оба округа није изолован претпостављени моторички фактор експлозивна снага код ученика оба пола, уз тополошку диференцијацију опште снаге, што указује да ученици узраста од 10 до 11 година немају изражену општу способност енергетске регулације кретања као део моторичких способности. Уочена разлика између полова је да се код дечака појављује општа координација (односно способност за структурирање кретања), а уместо тог моторичког фактора, код девојчица уочава се тополошки диференцирана снага горњих екстремитета (односно способност регулације трајања ексцитације неуромишићног система). У целости, може се прихватити нулта хипотеза да не постоји разлика у структури моторичких способности с обзиром на пол и пребивалиште ученика четвртог разреда основне школе.
Кључне речи: структура, моторичке способности, пол, пребивалиште, развој деце.

Увод

Деца су највеће и најмоћније богатство сваког друштва. Она су мање или више способна да обављају неку конкретну моторичку активност. Кретна способност и моторни развој деце мења се у раном детињству, уз велико присуство рефлексних и предвидивих образаца кретања и развоја (цефалокаудални и проксимодистални), представљају веома добру основу спретним и вољним карактe-

ристикама покрета и кретања у каснијем детињству и адолесценцији. Моторичке способности су врло значајне за моторику детета, његов апарат за кретање (тзв. локомоторни апарат), као извршни подсистем, у коме се оне и испољавају. Притом, оне су само део општих способности, под којима се подразумева скуп урођених и стечених услова који омогућавају извођење неке активности. Због тога је и развој моторичких способности постављен као приоритетни и основни циљ наставе физичког васпитања у нашем образовно-васпитном систему.

Моторичке способности наше младе популације не прате у довољној мери њихов телесни развој, односно процес растења, диференцијације ткива и функционалног дозревања, тј. повећања која настају умножавањем ћелија и међућелијских супстанци младог организма. У дугогодишњим истраживањима потврђена је тенденција константне стагнације и/или инволуције моторичких способности наше млађе популације већ у еволутивном периоду касне адолесценције, делимично због начина живота и рада, али пре свега због неадекватног основношколског и средњешколског програма физичког васпитања.

Досадашња истраживања моторичких способности деце од раног детињства до адолесценције имала су комплексан приступ, с обзиром на теорију интегралног развоја (Исмаил & Грубер, 1971). С једне стране, постоје схватања појединих аутора, у складу са студијом Лурије (1976), да друга и трећа зона коре великог мозга мале деце још увек није функционално формирана. Тако су и прва истраживања (нпр. Бала, 1981), указала да је моторни развој и моторичко понашање мале деце општег карактера, односно да се код предшколске деце не види посебно функционисање централног нервног система. У овим моторичким способностима постоји тенденција ка интеграцији и заједничком наступ у манифестацијама моторичких задатака. Тако су и каснија истраживања истог аутора (Бала, 2002), с једне стране, показала да су применом разних критеријума и анализа разлика и сличности матрица интеркорелација, као и компарацијом њихових структура, добијени резултати који указују на постојање генералног моторичког фактора, који је квалитативно исти за дечаке и девојчице предшколског узраста, али не по свим примењеним критеријумима.

С друге стране, постоје истраживања у свету која указују на значајну диференцијацију моторичких способности код деце. Прва истраживања (Крус и сар. 1981) на већем узорку деце узраста од 4,5 до 14,5 година указују на постојање две велике моторичке димензије, брзина-прецизност-снага и равнотежа-координација. Исто тако, на просторима бивше Југославије, постоји низ истраживања (почев од првих истраживања – в. Стрел & Штурм, 1981), која су потврдила да постоје разлике у моторичким способностима већ код деце предшколског доба, а затим и у млађем школском добу, као и статистички значајне разлике између дечака и девојчица. Најновија истраживања код нас и у свету потврђују ове констатације. Последња истраживања на узорку деце од десет до једанаест година доказала су основну претпоставку да постоји диференцијација структуре моторичких способности ученика четвртог разреда основне школе.

Применом батерије од 21 стандардног моторичког теста изоловано је у првом истраживању шест моторичких димензија како код дечака (Родић & Буишић 2011), тако и код девојчица четвртог разреда основне школе (Родић & Буишић 2012), док је у другом истраживању изоловано седам моторичких димензија код дечака и девојчица истог узраста (Лончаревић 2012). Факторском компонентном анализом матрица корелација моторичких фактора првог реда редукује се, у оба истраживања, на две латентне моторичке димензије. Тиме је доказана диференцијација моторичких фактора и у моторичком простору другог реда, што је и други услов у доказивању хипотезе да постоји диференцијација структуре моторичких способности ученика четвртог разреда основне школе.

Методе истраживања

Циљ рада је да се установи да ли постоји разлика у структури моторичких способности с обзиром на пол и пребивалиште ученика четвртог разреда основне школе.

Нулта хипотеза може се формулисати на следећи начин: не постоји разлика у структури моторичких способности с обзиром на пол и пребивалиште ученика четвртог разреда основне школе.

Узорак испитаника обухватио је 318 ученика четвртог разреда основне школе –157 дечака и 161 девојчица из Западнобачког и Севернобачког округа. У Западнобачком округу обухватио је 123 ученика – 63 дечака и 60 девојчица из урбане (Сомбор) и руралне средине (Кљајићево). У Севернобачком округу обухватио је 195 ученика – 94 дечака и 101 девојчицу из урбане (Суботица) и руралне средине (Бајмок, Нови Жедник).

Узорак варијабли: С обзиром на велики број могућности избора поступака процене моторичких способности, за потребе овог истраживања најповољнија процедура темељи се на компромисном, тзв. структурном тумачењу моторичких способности (Метикош и сар. 1982). Моторичке способности су процењене применом батерије од 21 стандардног моторичког теста (Метикош и сар. 1989; Бала и сар. 2007), којима су процењене: експлозивна снага, координација, општа снага, гипкост равнотежа, брзина фреквенције покрета и прецизност.

Тестови за процену силе (експлозивне снаге):

– скок у даљ из места (МЕССДМ),
– спринт 20 метара (МЕС20М) и
– бацање медицинке (МЕСБМЛ).

Тестови за процену координације:

– провлачење и прескакање (МКОПИП),
– полигон натрашке (МКОПОЛ) и
– осмица са сагињањем (МКООСС).

Тестови за процену опште снаге:

– издржај у згибу потхватом (МСНИЗГ),
– подизање трупа лежећи на леђима (МСНПТЛ) и
– згибови на вратилу потхватом (МСНЗВП).

Тестови за процену гипкости:
– дубоки претклон на клупи (МГПДПК),
– искрет палицом (МГПИСК) и
– претклон седећи разножно (МГППСР).

Тестови за процену равнотеже:
– стајање на једној нози попречно на клупици за равнотежу с отвореним очима (МРПООТ),
– стајање на једној нози уздужно на клупици за равнотежу с отвореним очима (МРУЗОТ) и
– стајање на једној нози попречно на клупици за равнотежу са затвореним очима (МРПОЗА).

Тестови за процену брзине фреквенције покрета:
– тапинг руком (МФПТАР),
– тапинг ногом (МФПТАН) и
– тапинг ногом о зид (МФПТАЗ).

Тестови за процену прецизности:
– гађање вертикалног циља руком (МПРВЦР),
– гађање хоризонталног циља руком (МПРХЦР) и
– гађање вертикалног циља ногом (МПРВЦН).

Тестови за процену опште снаге, равнотеже и прецизности кориговани су у складу с узрастом, како би се боље сагледавале моторичке способности у одређеним варијаблама.

Резултати и дискусија

Упоредном анализом добијених резултата структуре моторичких способности дечака (Табела 1) уочава се разлика у броју изолованих латентних моторичких димензија – шест код дечака у Западнобачком округу, које објашњавају око 68 одсто укупне варијансе система, и седам код дечака у Севернобачком округу, које објашњавају око 72 одсто укупне варијансе система. Истоветне изоловане моторичке димензије у оба истраживања су: општа координација, ефикасност руку, гипкост, прецизност и равнотежа с отвореним очима. У оба истраживања није изолован претпостављени моторички фактор експлозивна снага, а код дечака у Севернобачком округу ни моторички фактор фреквенција покрета, кога замењује брзинска координација (брзина извођења комплексних моторичких задатака и интензитет ексцитације, максимално могући број активираних моторичких јединица у јединици времена). За добијени седми моторички фак-

тор – равнотежу са затвореним очима, код дечака у Севернобачком округу објашњење треба тражити у нешто већој површини ослонца за стајну ногу, а тиме и различитој примени стандардизованих моторичких тестова. То је, очито, довело до хиперфакторизације у овом истраживању, а посебно имајући у виду и већи проценат објашњене укупне варијансе система од 4 одсто.

На основу тих чињеница, с обзиром на то да је преосталих пет од шест изолованих моторичких фактора истоветно у оба истраживања, може се прихватити нулта хипотеза да не постоји разлика у структури моторичких способности с обзиром на пребивалиште дечака четвртог разреда основне школе.

Табела 1

Матрица склопа (А) моторичких варијабли код дечака у Западнобачком (З) и Севернобачком (С) округу

Варијабле	А1З (КО)	А2З (ЕР)	А3З (ГП)	А4З (РО)	А5З *(ФП)*	А6З (ПР)	А1С (ЕР)	А2С (КО)	А3С (ПР)	А4С *(РЗ)*	А5С (ГП)	А6С *(БК)*	А7С (РО)
МЕССДМ (cm)	**0,56**	0,07	-0,01	0,26	0,35	-0,07	*-0,35*	**0,43**	0,16	0,21	-0,28	-0,28	-0,38
МЕС20М (sec)	**-0,67**	-0,09	-0,13	-0,13	-0,10	-0,08	-0,23	0,06	0,09	-0,04	-0,21	0,17	**-0,55**
МЕСБМЛ (cm)	-0,22	**0,48**	0,39	-0,13	0,35	0,23	0,00	-0,03	-0,03	-0,08	0,02	**0,78**	-0,23
МКОПИП (sec)	**-0,81**	-0,09	-0,11	-0,15	0,06	0,09	0,18	-0,28	-0,26	0,10	0,19	**-0,62**	-0,08
МКОПОЛ (sec)	**-0,74**	-0,01	-0,16	-0,04	-0,18	0,20	-0,03	**0,81**	-0,13	0,28	0,04	0,22	-0,04
МКООСС (sec)	**-0,52**	-0,33	0,08	-0,23	-0,03	-0,16	-0,28	**-0,78**	-0,24	0,11	0,15	0,00	-0,18
МСНИЗГ (sec)	**0,57**	-0,07	0,10	-0,08	0,31	0,15	**0,65**	-0,02	-0,16	-0,01	0,27	-0,27	0,10
МСНПТЛ (frek.)	0,23	0,08	*0,35*	0,07	*0,34*	0,09	0,32	-0,18	-0,07	**0,58**	0,05	0,18	0,29
МСНЗВП (frek.)	0,40	-0,07	0,54	-0,03	0,06	0,26	*0,38*	-0,34	0,23	0,23	0,14	-0,07	*0,36*
МГПДПК (cm)	0,12	0,14	**0,66**	0,18	0,10	0,02	-0,08	-0,16	0,03	-0,21	**0,85**	-0,10	0,04
МГПИСК (cm)	0,01	**0,81**	0,09	-0,12	-0,18	-0,12	**-0,87**	-0,12	0,03	0,05	0,24	0,03	0,15
МГППСР (cm)	0,03	-0,07	**0,90**	0,01	-0,09	0,10	0,03	0,26	-0,17	0,25	**0,71**	0,04	-0,02
МРПООТ (sec)	0,13	-0,10	-0,02	**0,79**	-0,06	-0,06	0,03	0,02	0,15	0,05	0,13	-0,11	**0,78**
МРУЗОТ (sec)	-0,03	-0,09	0,14	**0,82**	0,04	0,12	0,03	0,17	-0,03	0,17	0,12	-0,05	**0,72**
МРПОЗА (sec)	**0,58**	-0,30	-0,03	-0,28	-0,09	0,28	-0,03	-0,05	-0,03	**0,75**	-0,13	-0,31	-0,08
МФПТАР (frek.)	0,04	-0,05	-0,12	-0,04	**0,86**	-0,11	0,10	**-0,67**	0,08	0,28	-0,17	0,02	0,13
МФПТАН (frek.)	0,19	-0,20	0,06	0,12	**0,56**	-0,09	**0,50**	-0,02	-0,35	0,10	0,24	0,23	0,18
МФПТАЗ (frek.)	-0,08	0,06	0,13	-0,01	**0,85**	-0,06	-0,25	-0,17	-0,24	-0,18	-0,36	-0,02	**0,77**
МПРВЦР (bod)	0,27	**0,63**	-0,27	-0,03	0,13	0,26	0,11	-0,20	**-0,76**	0,29	-0,13	0,03	-0,10
МПРХЦР (bod)	0,03	-0,03	-0,02	-0,12	-0,07	**0,82**	0,01	0,16	**-0,82**	-0,19	0,09	-0,10	0,13
МПРВЦН (bod)	-0,13	0,08	0,01	0,41	0,08	**0,76**	-0,27	0,07	0,01	**0,45**	0,33	0,04	0,22
Eigenvalue	7,06	1,85	1,66	1,37	1,25	1,16	5,64	2,25	1,88	1,56	1,43	1,21	1,13
% of Varianse	33,61	8,79	7,91	6,51	5,95	5,52	26,85	10,73	8,94	7,41	6,82	5,76	5,36

При упоредној анализи добијених резултата структуре моторичких способности девојчица (Табела 2) такође се уочава разлика у броју изолованих латентних моторичких димензија – шест код девојчица у Западнобачком округу, што објашњавају око 68,5 одсто укупне варијансе система, и седам код девојчи-

ца у Севернобачком округу, што објашњава око 71 одсто укупне варијансе система. Истоветне изоловане моторичке димензије у оба истраживања су: снага руку, ефикасност руку, фреквенција покрета, гипкост, прецизност и равнотежа с отвореним очима. У оба истраживања такође није изолован претпостављени моторички фактор експлозивна снага ни код девојчица, уз тополошку диференцијацију опште снаге. Ово указује да ученици у овом узрасту не поседују општу способност енергетске регулације кретања као део моторичких способности. Посебно изолована равнотежа са затвореним очима и код девојчица у Севернобачком округу приписује се различитој примени стандардизованих моторичких тестова и хиперфакторизацији.

С обзиром да је шест од шест изолованих моторичких фактора истоветно у оба истраживања, може се прихватити нулта хипотеза да не постоји разлика у структури моторичких способности с обзиром на *пребивалиште* девојчица четвртог разреда основне школе.

Табела 2

Матрица склопа (А) моторичких варијабли код девојчица у Западнобачком (З) и Севернобачком (С) округу

Варијабле	А1З (ФП)	А2З (СР)	А3З (РО)	А4З (ПР)	А5З (ЕР)	А6З (ГП)	А1С (РО)	А2С (ФП)	А3С (ЕР)	А4С (ГП)	А5С (СР)	А6С (ПР)	А7С (РЗ)
МЕССДМ (cm)	0,27	**0,57**	-0,04	0,25	0,06	0,25	-0,31	0,33	0,22	-0,12	0,13	-0,15	**0,53**
МЕС20М (sec)	**-0,70**	-0,11	0,12	-0,04	-0,24	-0,02	**-0,66**	0,09	0,00	0,02	0,26	-0,20	0,16
МЕСБМЛ (cm)	0,04	0,07	-0,33	*-0,43*	0,41	**0,52**	-0,01	-0,04	-0,39	0,17	**0,60**	-0,03	-0,37
МКОПИП (sec)	*-0,45*	*-0,45*	-0,16	-0,18	0,03	-0,10	-0,13	-0,20	0,17	0,44	-0,46	-0,05	-0,12
МКОПОЛ (sec)	*-0,55*	-0,32	-0,10	0,03	-0,22	-0,20	-0,22	**0,57**	*-0,46*	0,17	0,17	0,04	0,22
МКООСС (sec)	-0,49	*-0,44*	0,20	0,17	0,09	-0,17	-0,32	-0,36	0,**53**	0,36	0,16	0,22	-0,02
МСНИЗГ (sec)	0,13	**0,75**	0,13	0,02	-0,14	-0,04	0,12	0,08	-0,17	0,07	**-0,83**	-0,01	-0,04
МСНПТЛ (freq.)	*0,42*	0,26	0,17	-0,34	0,12	0,09	*0,37*	-0,29	0,14	0,35	-0,12	0,23	0,18
МСНЗВП (freq.)	0,08	**0,62**	0,18	0,07	-0,14	0,28	0,11	-0,21	-0,24	-0,02	**-0,77**	0,07	0,04
МГПДПК (cm)	0,11	-0,07	0,26	0,17	0,07	**0,70**	0,29	0,16	0,00	**0,57**	-0,18	-0,01	-0,21
МГПИСК (cm)	-0,09	-0,16	0,04	0,12	**0,81**	-0,13	0,11	0,13	**0,75**	-0,13	0,16	-0,14	0,13
МГППСР (cm)	-0,11	-0,10	0,07	-0,01	-0,18	**0,96**	0,10	0,05	-0,22	**0,87**	0,08	0,02	0,16
МРПООТ (sec)	-0,03	0,19	**0,69**	0,10	-0,08	0,14	**0,84**	0,15	0,09	0,03	-0,07	-0,01	0,08
МРУЗОТ (sec)	0,21	0,09	**0,69**	-0,13	0,10	0,16	**0,75**	-0,16	0,05	0,20	0,10	0,03	0,15
МРПОЗА (sec)	-0,30	**0,83**	0,08	-0,01	0,02	-0,19	0,21	-0,17	-0,05	0,10	-0,12	0,08	**0,77**
МФПТАР (freq.)	**0,86**	-0,15	-0,02	-0,06	-0,25	-0,01	0,08	**-0,80**	0,07	0,00	0,00	0,05	0,21
МФПТАН (freq.)	**0,79**	-0,06	0,04	0,03	-0,29	0,01	-0,09	**-0,91**	-0,18	-0,03	-0,05	-0,12	-0,07
МФПТАЗ (freq.)	**0,86**	-0,05	0,17	0,11	0,22	0,02	0,35	-0,17	**0,53**	-0,05	-0,16	0,20	-0,20
МПРВЦР (bod)	0,25	**0,51**	-0,36	0,09	-0,01	0,09	0,07	0,15	0,04	0,18	0,05	**0,67**	-0,05
МПРХЦР (bod)	0,03	0,03	0,06	**0,75**	0,15	-0,01	-0,19	0,23	0,24	0,06	-0,33	**0,54**	0,05
МПРВЦН (bod)	0,04	0,17	-0,37	**0,51**	-0,10	0,26	0,07	-0,12	-0,23	-0,21	0,06	**0,80**	0,06
Eigenvalue	7,25	1,96	1,55	1,30	1,26	1,09	5,73	2,17	1,98	1,46	1,34	1,18	1,04
% of Varianse	34,51	9,36	7,36	6,17	5,98	5,21	27,30	10,35	9,41	6,95	6,37	5,63	4,94

Упоредном анализом добијених резултата структуре моторичких способности дечака и девојчица у Западнобачком округу (Табела 1 и 2) уочава се исти број изолованих латентних моторичких димензија. Код дечака су то моторички фактори: *општа координација*, ефикасност руку, фреквенција покрета, гипкост, прецизност и равнотежа с отвореним очима, а код девојчица: *снага руку*, ефикасност руку, фреквенција покрета, гипкост, прецизност и равнотежа са отвореним очима. С обзиром на то да је пет од шест изолованих моторичких фактора истоветно код оба пола, може се прихватити нулта хипотеза да не постоји разлика у структури моторичких способности с обзиром на пол ученика четвртог разреда основне школе.

Компаративном анализом добијених резултата структуре моторичких способности дечака и девојчица у Севернобачком округу (Табела 1 и 2) уочава се исти број изолованих латентних моторичких димензија. Код дечака су то моторички фактори: *општа координација*, ефикасност руку, фреквенција покрета, гипкост, прецизност и равнотежа с отвореним и затвореним очима, а код девојчица: *снага руку*, ефикасност руку, фреквенција покрета, гипкост, прецизност и равнотежа с отвореним и затвореним очима. С обзиром на то да је шест од седам изолованих моторичких фактора истоветно и код дечака и код девојчица, може се поново прихватити нулта хипотеза да не постоји разлика у структури моторичких способности с обзиром на *пол* ученика четвртог разреда основне школе.

Уочена разлика између полова је да се код дечака појављује општа координација (односно способност за структурирање кретања), а, уместо тог моторичког фактора, код девојчица – тополошки диференцирана снага горњих екстремитета (односно способност за регулацију трајања ексцитације неуромишићног система).

Упоредном анализом добијених резултата структуре моторичких фактора другог реда код дечака (Табела 3) уочава се исти број – две изоловане латентне димензије које чине око 49 одсто укупне варијансе система код дечака у Западнобачком округу, а око 40 одсто укупне варијансе система код дечака у Севернобачком округу. Први моторички фактор другог реда код дечака у Западнобачком округу дефинисан је општом координацијом, фреквенцијом покрета, гипкошћу и равнотежом с отвореним очима (претежно способношћу регулације тонуса и синергијске регулације), а други моторички фактор другог реда дефинисан је прецизношћу и ефикасношћу руку (тополошки диференцирана способност претежно горњих екстремитета). Први моторички фактор другог реда код дечака у Севернобачком округу дефинисан је гипкошћу, прецизношћу, ефикасношћу руку и равнотежом с отвореним и затвореним очима (претежно способношћу регулације тонуса и синергијске регулације), а други моторички фактор другог реда дефинисан је општом и брзинском координацијом (способношћу структурирања кретања). Истоветан је први моторички фактор другог реда код дечака у оба округа. Уочена разлика је код другог моторичког фактора другог реда с обзиром на пребивалиште, тако да је код дечака у Западнобачком округу то тополошки диференцирана способност претежно горњих екстремитета, а код дечака у Севернобачком округу способност структурирања кретања.

Табела 3

Склоп (А) моторичких фактора другог реда код дечака у Западнобачком (З) и Севернобачком (С) округу

Фактори (З/С)	А1З	А2З	А1С	А2С
1. Општа координација / Општа координација	**0,66**	0,09	-0,08	**0,73**
2. Ефикасност руку / Ефикасност руку	-0,13	**0,89**	**0,50**	-0,08
3. Гипкост / Гипкост	**0,63**	-0,02	**0,73**	0,23
4. Равнотежа отв. очима / Равнотежа отв. очима	**0,66**	-0,19	**0,54**	-0,28
5. Фреквенција покрета / Брзинска координација	**0,64**	0,29	0,06	**0,72**
6. Прецизност / Прецизност	0,17	**0,64**	**-0,52**	-0,03
7. .... / Равнотежа затв. очима	-	-	**0,47**	-0,02
Eigenvalue	1,91	1,01	1,71	1,06
% of Varianse	31,91	16,83	24,48	15,19
	p = 0,16		p = –0,17	

Упоредном анализом добијених резултата структуре моторичких фактора другог реда код девојчица (Табела 4) уочава се исти број – две изоловане латентне димензије, које објашњавају око 59,5 одсто укупне варијансе система код девојчица у Западнобачком округу, а око 41,5 одсто укупне варијансе система код девојчица у Севернобачком округу. Први моторички фактор другог реда девојчица Западнобачког округа дефинисан је фреквенцијом покрета, снагом руку и равнотежом с отвореним очима, а други моторички фактор другог реда дефинисан је гипкошћу, прецизношћу и ефикасношћу руку. Први моторички фактор другог реда код девојчица у Севернобачком округу дефинисан је фреквенцијом покрета, снагом руку, прецизношћу и равнотежом с отвореним очима, а други моторички фактор другог реда дефинисан је ефикасношћу руку и равнотежом са затвореним очима.

Истоветност моторичких фактора другог реда код девојчица у оба округа огледа се у сатурацији примарних моторичких фактора на први фактор другог реда: фреквенције покрета, снаге руку и равнотеже с отвореним очима, а на други фактор дргог реда код девојчица: ефикасност руку и равнотеже са затвореним очима. Уочава се различита сатурација примарних моторичких фактора: прецизности и гипкости с обзиром на пребивалиште девојчица.

Табела 4

Склоп (А) моторичких фактора другог реда код девојчица у Западнобачком (З) и Севернобачком (С) округу

Фактори (З/С)	А1З	А2З	А1С	А2С
1. фреквенција покрета / фреквенција покрета	**0,83**	0,02	**-0,49**	0,09
2. снага руку / снага руку	**0,82**	0,10	**-0,67**	-0,10
3. равнотежа с отв. очима / равн. с отв. очима	**0,84**	-0,12	**0,64**	0,01
4. прецизност / прецизност	0,05	**0,50**	**0,56**	0,29
5. ефикасност руку / ефикасност руку	0,06	**0,76**	0,13	**0,64**
6. гипкост / гипкост	0,14	**-0,75**	**0,54**	0,17

Фактори (З/С)	A13	A23	A1C	A2C
7. ..... / равнотежа са затвореним очима	-	-	-0,19	**0,76**
Eigenvalue	2,17	1,40	1,77	1,13
% of Varianse	36,14	23,34	25,35	16,10
	p = –0,03		p = 0,03	

Закључак

Деца млађег школског доба налазе се у осетљивом периоду развоја моторике, због чега развијање моторичких способности има примарни циљ у физичком васпитању ученика нижих разреда основне школе. Ради ефикасности наставе физичког васпитања неопходно је детаљно познавање структуре моторичких способности, посебно с обзиром на доб, пол и пребивалиште деце млађег школског доба. Остварење циља физичког васпитања директно зависи од правилне примене одговарајућих средстава (физичких вежби), одговарајућих метода и организационих облика рада у настави физичког васпитања деце млађег овог узраста.

Добијени резултати указују на могућност коедукације у настави физичког васпитања с аспекта структуре моторичких способности дечака и девојчица. Међутим, њихов ниво развоја моторичких способности указује на потребу за диференцираном наставом физичког васпитања. Ов би се посебно односило на примереност њиховом узрасту, субјективним потребама и реалним интересовањима и искуствима, без суштинског нарушавања основних програмских садржаја и моторичких активности, уз руковођење познатом изреком да „нема веће неједнакости од једнаког третирања неједнаких“.

Овај рад даје значајан теоријски допринос новим научним сазнањима с два аспекта: методолошког и методичког. Методолошки научни допринос огледа се у доказивању хипотезе о диференцијацији структуре моторичких способности деце на крају млађег школског доба, на нивоу моторике првог и другог реда и утврђивања разлика у структури моторичких способности с обзиром на пол и пребивалиште ученика четвртог разреда основне школе. Резултати и анализе ових истраживања значајно доприносе развоју дисциплина из подручја методологије истраживања у физичком васпитању. Методички научни допринос огледа се у утврђивању законитости планирања, програмирања и контроле васпитно-образовног процеса у целости. Добијени резултати доприносе диференцирању метода вежбања за развој сваке моторичке способности појединачно. То је теоријски значајан допринос Методици наставе физичког васпитања деце млађег школског доба, за шта се на бројним факултетима годинама оспособљавају учитељи, код нас и у свету.

Литература

Бала, Г. (1981). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија деце САП Војводине.* Нови Сад: Факултет физичке културе.

Бала, Г. (2002). Структуралне разлике моторичких способности дечака и девојчица у предшколском узрасту. *Педагошка стварност 48* (9–10): 744–751.

Бала, Г., Стојановић, М. и В. М. Стојановић (2007). *Мерење и дефинисање моторичких способности деце*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.

Crus, P. H., Bruininks, R.H. & Robertson, G. (1981). Structure of motor abilities in children. *Percept Mot Skills,* 1.

Ismail, A.H. & Gruber, J. J. (1971). *Integrated development – Motor aptitude and intellectual performance*. Charles E. Merrill Books, Columbus.

Лончаревић, М. (2012). *Структура моторичких способности деце узраста од десет година*. Магистарска теза, Сомбор: Педагошки факултет.

Луриа, А. Р. (1976). *Основи неуропсихологије*. Београд: Нолит.

Metikoš, D., Prot F., Horvat V., Kuleš B. & Hofman E. (1982). Bazične motoričke sposobnosti ispitanika natprosečnog statusa. *Kineziologija,* 14 (IB 5), 21–62.

Metikoš, D., E. Hofman, F. Prot, Ž. Pintar, G. Oreb, (1989): *Mjerenje bazičnih motoričkih dimenzija sportaša*. Zagreb: Fakultet fizičke kulture.

Родић, Н. & С. Буишић (2011). Латентна структура моторичких способности дечака од десет и по година. *Норма 16* (2): 241–254.

Родић, Н. & С. Буишић (2012). Латентна структура моторичких способности девојчица од десет и по година. *Норма 17* (1): 81–94.

Strel. J. & Šturm, J. (1981). *Zanesljivost in struktura nekaterih motoričnih sposobnosti in morfoloških značilnosti šest in pol letnih učencev in učenk.* Ljubljana: Institut za kinesiologiju fakulteta za telesnu kulturu.

Примљено: 24.10.2012.
Одобрено за штампу: 27.02.2013.

Summary: This paper presents a research on structure of motor abilities with the aim of identifying whether the structure can be differentiated and whether there is a difference in the structure of motor abilities regarding the sex and residence of pupils in elementary school at this age. The sample consisted of 318 fourth-grade pupils of elementary school, 157 boys and 161 girls in West Backa and North Backa Counties. The difference in the number of isolated latent motor dimensions, six of them in West Backa and seven in North Backa County, may be attributed to the different application of standardized motoric tests and to the criterion implemented that leads to hyperfactorization. Neither of the researches in the Counties isolated the supposed motoric factor of explosive strength at pupils of both sexes, with topological differentiation of general strength. This implies that pupils aged 10 to 11 do not possess general ability of energetic regulation of movement, as a part of motor skills. The difference noted between the sexes is that boys exibit general coordination (i.e. the ability of regulating the excitation longevity of neuromuscular system). The zero hypothesis that there is no difference in the structure of motor abilities regarding the sex and residence of fourth-grade pupils in elementary school may in general terms be accepted.

Key words: structure, motor abilities, sex, residence, children's development.

ВЛАТКА СПАСОЈЕВИЋ
ОШ "Свети Сава"
Бијељина
БиХ

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER
UDK: 371.212.7:371.385.53/.54
BIBLID: 0353-7129,18(2013)1,p.67–78

ДЈЕЛОТВОРНОСТ ПОХВАЛЕ И НАГРАДЕ У ШКОЛСКИМ ПОСТИГНУЋИМА ОСНОВНОШКОЛАЦА

Резиме: Како подстицати ученике на школски успјех, стално је питање којем се придаје важност у цјелокупној дјелатности савремене основне школе. Досадашњом школском праксом, очигледно, нису задовољни ни њени главни актери, а најчешће питање је да ли школа остварује пожељне компетенције ученика од значаја за будући живот? И док је неминован помак у општеваспитним методама, помјерању од педагогије поучавања ка педагогији учења, од пасивног ка активном положају ученика, још увијек недостају јасне визије како побољшати васпитно-образовни рад и прећи из још увијек дадактицизирано оријентисаних школа у савремену школу. Овај рад је истраживачка провјера утицаја општеваспитних метода подстицања и спречавања, тачније, похвале и казне као средстава, на школски успјех ученика, те у којим оквирима когнитивних, емоционалних и социјалних компетенција је ова узрочно-посљедична веза најизраженија, односно занемарљива. Добијени резултати да ставови ученика о похвали и казни немају утицаја на успјех, као и то да похвала највише утиче на успјех искључиво у когнитивним компетенцијама указују на нека објашњења – не само позиције ученика у школи и њихових ставова према раду и успјеху, него и на пожељне компетенције које треба развијати и јачати. Крајњи циљ ове провјере је допринос унапређењу квалитета цјелокупног васпитно-образовног рада, с акцентом на начинима припремања ученика за стицање знања, вјештина, навика и јачања компетенција за вријеме које долази.
Кључне ријечи: похвала, казна, компетенције ученика, успјех ученика.

Савремена схватања похвале и казне у настави

Похвала је традиционално средставо подстицања. Њена примјена у настави има значајне педагошке учинке. Превише похвале лако девалвира њен учинак, а формално изречена и незаслужена похвала може изазвати супротне ефекте.

Према дефиницији похвале, тачније, њеног дејства, указује се да њени ефекти нису исти за све ученике. Имплицитан закључак је да константно примењивана похвала има већи утицај на побољшање резултата рада код интровертних, сиромашних и млађих ученика, дјевојчица и ученика са недовољним самопоуздањем и сигурношћу у себе уопште. Екстровертна дјеца пречесто примењивану похвалу не доживљавају као подстицајно средство (*Педагошка енциклопедија* 2, 1989: 206).

У настави похвала је веома значајно подстицајно средство и неопходно ју је користити када се очекују позитивни педагошки ефекти, не изостављајући константно праћење њеног дејства. Похвале су изузетно корисна мотивациона и подстицајна средства на којима се у настави не би смјело нити шкртарити нити се њима разбацивати. Дјеци је потребно одати реално признање за труд, учење, извршавање школских обавеза и високе успјехе на пољу адекватног понашања. Веома је битно да похвала услиједи убрзо након заслуге јер, у противном, она губи свој педагошки ефекат.

Казна као средство спречавања користи се када васпитачу не преостаје ништа друго на располагању. Казна се дефинише као „средство које се примењује када васпитаници крше правила (норме) понашања, када не извршавају своје обавезе, када својим поступцима наносе штету другима – с циљем да се васпитаник поправи“ (*Педагошки лексикон*, 1996: 221). Кажњавање је веома тешка васпитна мјера и захтијева посебну опрезност и у правилу представља посебну корективну санкцију. Циљ кажњавања је мијењање понашања дјеце, поштивање реда, рада и свјесне дисциплине, а не слијепа послушност. Казна треба бити примјерена узрасту дјетета и прекршају, те врло дјелотворна у постизању крајњег циља како не би оставила негативне и штетне посљедице на ученика: “Истински педагошки проблем при примјени казне као мјере од које се очекује дјеловање на промјене у понашању је њено образлагање у погледу јасних узрока због којих је изречена, а затим промишљено освјешћивање дјетета о штетним посљедицама које би настале да није примијењена. У противном, суштински циљеви који се могу остварити казном остали би само у сфери освете за штету која је начињена јер је мало оних који су кажњени а да нису након истека казне чинили слична или иста дјела“ (Спасојевић, 2011: 214). Најбољи ефекти казне постижу се мудрим, добронамјерним, хуманим и благовременим дејством уз конкретно образложење, чврсте доказе и са пуно љубави. Веома је битно да казна не укључује вријеђање, омаловажавање, понижавање, тјелесно кажњавање или било који други облик насиља и повреде дјечије личности и достојанства.

Без обзира на неуспјех примијењених педагошких мјера, физичко кажњавање не смије се практиковати. Примјена силе и других облика физичког насиља су недозвољене методе јер свако насиље доприноси развоју новог насиља. Ако га дијете одмах не испољава, временом, акумулација бијеса и гњева искалит ће се на другој, физички слабијој, дјеци. Примјена казне у широком спектру њених начина код дјетета или младе особе уопште резултира низом негативних емо-

ционалних набоја (срџбом, бијесом, непријатељским расположењем, отпором, бунтом и сл.), који доприносе рушењу мостова сарадње између васпитача и васпитаника.

Проблем истраживања

Будући да је настава увијек била основни ослонац васпитно-образовног процеса у школи, у циљу њеног унапређења, неопходно је трагање за најбољим начинима да школска постигнућа постану што повољнија, а да се, при томе, не пренаглашава „нужност знања“, већ да школа, цјелокупним васпитно-образовним процесом, дјелује на компетенције за живот у условима револуције знања и битније животне функције човјека новог вијека. Па ипак, у општој мултидимензионалности метода и средстава, васпитних, образовних, функционалних поступака којима се користе наставници у школском раду било би занимљиво сазнати најважније ставове и мишљења ученика каква дејства се постижу и какав је њихов доживљај примјењених метода, будући да постоје многе класификације наставних и општеваспитних метода. Јасно је да због саме природе педагошке науке не може постојати универзална калсификација ових метода. Најчешће кориштене општеваспитне методе које се сусрећу у литератури су: 1) убјеђивање и увјеравање, 2) вјежбање и навикавање, 3) подстицање и 4) спречавање (Сузић, 2005: 428). Свака од ових метода има своја средства васпитног рада.

Посебна специфичност ових метода и њихове примјене у настави је да су оне у погледу дјеловања крајње усмјерене на индивидуалност, али се остварају првенствено у социјалном контексту, што је само привидна противрјечност, јер се методама, по правилу, граде интеракцијске везе и кооперативни односи субјеката васпитно-образовног процеса.

У теоријским изворима, поред општеваспитних метода, у традиционалној педагогији различито су посматрана и подручја васпитања, названа, у новије вријеме, аспектима развоја, на које се дјелује педагошким поступцима. Међу теоретичарима је изграђен јединствен теоријски концепт да су то: физичко, умно, морално и естетско васпитање (Крнета, 1981). Разумије се да постоје и друге подјеле, али је вијек у коме живимо условио и наметнуо потребу нових подручја васпитања, којима ће се успјешније дјеловати на развој компетенција, које се само дјелимично могу разврстати у једно од подручја. Зато је модел, дат у студији *Двадесет осам компетенција за XXI вијек* (Сузић, 2000) у основној намјени усмјерен на кључне компетенције за живот у XXI вијеку, које међусобно чврсто корелирају и конвергентне су (тј. узимају се заједно као чврст и јединствен приступ). Ријеч је о: когнитивним, социјалним, емоционалним и радно-акционим компетенцијама, за које је јасно да у себи садрже моралну и естетску димензију.

Примјена општеваспитних метода подстицања и спречавања у настави и њихови ефекти у односу на ставове ученика о школском успјеху у овом раду

биће посматрани у оквиру когнитивних, емоционалних и социјалних компетенција ученика. Основни проблем истраживања могао би се исказати питањем како ученици доживљавају методе, да ли се општеваспитним методама подстицања и спречавања дјелује на ставове ученика о успјеху у настави и у оквиру којих компетенција је тај утицај најизраженији, односно занемарљив.

У неким ранијим истраживањима закључено је да, при вредновању школских оцјена, ученици првенствено подлијежу перформативној, циљаној оријентацији, која у својој основи има надметање, искључивост, компетицију, суревњивост (Сузић, 2008). Питање је да ли су узроци, поново, у школском систему који подстиче компетиције које су ван животног контекста. Друго истраживање истог аутора долази до налаза да је успјех ученика у позитивној вези са самоцијењењем, гдје се не зна тачно да ли је самоцијењење резултат школског успјеха или је школски успјех резултат самоцијењења. Истраживања су показала и негативне исходе наставе као што су самохендикепирање, дефанзивна очекивања и избјегавање рада, који су обрнуто пропорционални интерактивном учењу (в. Сузић, 2005).

Циљ истраживања

Циљ истраживања био је да се утврди обим, структура и међусобна повезаност ученичког доживљаја похвале и казне с њиховим успјехом у оквиру когнитивних, емоционалних и социјалних компетенција ученика.

Хипотезе

Општа хипотеза

Претпоставља се да постоји статистички значајна повезаност у ставовима ученика о похвали и казни у оквиру когнитивних, емоционалних и социјалних компетенција у односу на успјех ученика.

Посебне хипотезе

Претпоставља се да постоји статистички значајна повезаност између успјеха ученика и ставова о похвали у оквиру когнитивних, емоционалних и социјалних компетенција.

Претпоставља се да постоји статистички значајна повезаност између успјеха ученика и ставова о казни у оквиру когнитивних, емоционалних и социјалних компетенција.

Узорак истраживања

Истраживање је обављено на популацији ученика основне школе узраста од 9 до 13 година на пригодном узорку од по два одјељења ученика четвртог, петог, шестог и седмог разреда основне школе „Свети Сава“ у Бијељини са укупно 184 испитаника (100 дјечака и 84 дјевојчице). Узорак је репрезентативан у

односу на популацију ученика ове школе, а с обзиром на то да је ова школа по многим значајним обиљежјима типична основна школа у Републици Српској и БиХ, реално је очекивати да резултати овог истраживања могу бити слични са ситуацијом уопште и да стога могу бити примијењени у другим школама широм Републике Српске и БиХ. Истраживање је обављено у другом тромјесјечју школске 2008/2009. године.

Инструмент истраживања

Скалер „Похвала и казна у настави (ПИК-УН)“ конструисан је из потребе да се евидентира и утврди лични доживљај ученика у односу на похвалу и казну као средства општеваспитних метода подстицања и спречавања у настави.

ПИК-УН: Примјена похвале и казне у настави, инструмент има 60 ставки у шест субтестова. Први субтест, *Похвала и когнитивне компетенције*, има 12 ајтема, а мјери како ученици процијењују наставникову примјену похвале у развијању њихових когнитивних компетенција. Други субтест, *Казна и когнитивне компетенције*, има 11 ајтема, а мјери како ученици оцјењују да наставникова казна дјелује на њихову когницију. Трећи субтест, *Похвала и емоционалне компетенције*, помоћу 12 ајтема мјери како ученици доживљавају похвалу наставника у односу на развијање њихових емоционалних компетенција. Четврти субтест, *Казна и емоционалне компетенције*, са 12 ајтема мјери како ученици доживљавају казну у односу на развијање њихове емоционалности. Пети субтест, *Похвала и социјалне компетенције*, има шест ајтема и мјери како ученици атрибуирају наставникове похвале у односу на развијање њихових социјалних компетенција. Шести субтест, *Казна и социјалне компетенције*, има шест ајтема и мјери како ученици атрибуирају казну с обзиром на развијање њихових социјалних компетенција. Сви ови субтестови су баждарени по критеријуму унутрашње конзистентности, мјерене Кронбах-алфа коефицијентом, а сумарни скорови су изведени посебно за похвалу, а посебно за казну.

Методе

У истраживању су кориштене метода теоријске анализе и сервеј истраживачки поступак. Метода теоријске анализе је метода у педагошким истраживањима којом се врши анализа схватања различитих појава које се истражују и околности настанка тих разлика. Овдје је кориштена за процјену разних извора о дефинисаном проблему истраживања, од теоретских до истраживачких радова који третирају опште методе и средства васпитања, комптенције ученика и ефикасност рада наставника.

Сервеј истраживачки поступак је кориштен за регистровање ставова и атрибуције ученика о раду наставника, колико их и како наставници уважавају, подстичу или спречавају у настави и школском раду уопште.

Статистички поступци

Статистички поступци при обради података истраживања су из статистичког пакета SPSS/10. for Windows. При утврђивању разлике у ставовима између успјеха ученика у односу на похвалу и казну користили смо статистички поступак једнофакторска униваријантна ANOVA за независне узорке. Ставове смо испитали у когнитивним, емоционалним и социјалним компетенцијама ученика.

Успјех ученика и ставови о похвали и казни према резултатима истраживања

Однос ученика према похвали и казни у настави посматрали смо с аспекта успјеха. Добијени резултати приказани су у Табели 1.

Табела 1 – Разлике у ставовима ученика у односу на похвалу и казну (успјех ученика)

Варијабле	У С П Ј Е Х У Ч Е Н И К А									
	Добар		Врло добар		Одличан		Тотал		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Похвала	123,42	28,19	127,39	15,62	129,86	16,36	128,47	17,69	0,84	0,47
Казна	95,05	34,34	93,14	37,79	95,69	38,53	94,71	37,73	0,36	0,78

Разлика у ставовима између успјеха ученика у односу на похвалу и казну није статистички значајна, чиме је наша основна хипотеза да *постоји статистички значајна повезаност у ставовима ученика о похвали и казни у оквиру когнитивних, емоционалних и социјалних компетенција у односу на успјех ученика одбачена.* Ниво сигнификантности је 0,47, односно 0,78. Добијене F вриједности (F = 0,84 и F = 0,36) такође не указују на разлике у погледу ставова код ученика различитог успјеха, тако да даље сагледавање кроз све компетенције није неопходно. У статистичкој обради занемарљив је број ученика с довољним успјехом (само један ученик), те из тог разлога овај податак није обрађен.

Ако се занемаре индивидуални приступи сваком ученику, ови статистички резултати указују да у нашим, како изгледа, још увијек традиционално оријентисаним школама, нису довољно узете у обзир похвала и казна као средства општеваспитних метода подстицања и спречавања. Проблем је могуће посматрати у оквирима наставног дидактицизма. Наставни дидактицизам је тренд који препознајемо још од Комненског и, касније, Хербарта, а који је доминантан у неким својим облицима и у данашњој настави. Може се говорити о доминацији дидактике у педагогији поучавања, гдје је дијете у школи подређено наставном плану и програму, наставнику, као и систему евалуације, у коме се оцјењује позитивно или негативно ако не задовољи критеријуме система. Наставни дидак-

тицизам не треба посматрати у овој стриктно огољеној форми. Он има и својих предности. Међутим, његов систем је базиран на поштовању форме више него на индивидуалним својствима и потребама дјетета. Управо такви облици наставног дидактицизма одржали су се и данас у настави, што је и у нашем истраживању имплицитно присутно.

Поред наставног дидактицизма, двадесети вијек донио је и друге педагошке трендове попут прагматичког утилитаризма, односно вођење уз методичке стратегије. Ниједан од трендова сам по себи није довољан, али не може бити у потпуности одбачен. У потрази за рјешењем проблема традиционалне наставе крај двадесетог вијека показује да је наставни дидактицизам преживио новине, а неке од иновација допринијеле су побољшању традиционалне наставе. Ипак, у одговорима на питања како мотивисати ученике и како учити учење одговори леже у помјерању од педагогије поучавања ка педагогији учења.

Премда се највећи дио интелектуалног развоја ученика одиграва унутар социјално проактивног простора разредне средине, пажња истраживача рјеђе је усмјерена на различите аспекте социјалне компетентности и спону социјалне и академске компетенције.

Педагошке импликације похвале и казне у настави

Интересантно је да законитости условљавања и поткрепљења све се више користе у школској пракси. „Ова техника нам омогућава да понашање организујемо готово по нашој вољи и да га прогресивно мијењамо у жељеном правцу. Умјесто тога, у традиционалној настави претјерано се употребљава обрнут поступак – принуде и казне, тј. аверзивна стимулација, која се заснива на страху, тако да највећи број ученика ради да би избјегао казне (у виду лоше оцјене, подсмјеха другова, пребацивања и незадовољства наставника. У таквим околностима тачан одговор губи од свог позитивног ефекта, јер не представља средство задовољства већ средство одбране“ (Панић, 1992). Највећи недостатак који се може приписати савременој настави с аспекта ове теорије јесте веома мали број поткрепљења у току учења.

Да ли се похвала и казна недовољно примијењују, или су превазиђене у ставовима ученика? Похвалу и казну у наставној пракси треба посматрати у ширем спектру њиховог дејства и прилагодити их сваком ученику индивидуално, како би се постигли очекивани васпитно-образовни домети.

Према мишљењу Миливојевића, поруке које шаљемо дјеци могу бити реалистичне или нереалистичне. Када поруком описујемо стварност, оне су реалистичне, а када садржај поруке не одговара стварности на коју се порука односи, без обзира да ли је позитивна или негативна, порука је нереалистична (Миливојевић, 2009): “Уколико нас занима да ли је у поруци изражен неки вредносни став, онда

се поруке могу поделити на позитивне, негативне и неутралне. Када је порука позитивна, онда ми у ствари похваљујемо оно што нам се код особе допада. С друге стране, када је порука негативна, тада критикујемо оно што нам се у понашању особе не допада. Неутралне поруке не носе никакав вредносни суд, ни позитиван ни негативан" (Миливојевић, 2009: 24). Будући да је похвала углавном позитиван вредносни став, а да је, према овом истраживању, занемарена, питање је шта, у ствари, дјетету поручујемо. Јесу ли школе предодређене да открију успјех или неуспјех? Да ли ученика поштујемо као личност уколико испољавамо више незадовољства или неутралности у вези с његовим школским постигнућима, или емитујемо поруку да то „за нас и није важно". Да ли, заправо, више „прижељкујемо или сачекујемо" његов неуспјех, што је врло честа и неразумљива логика значајног броја наставника кад процјењују школски успјех. Ријеч је најчешће о чудној логици наставника да далеко већи значај дају „открићу" кад дијете „нешто не зна", а да, у исто вријеме, остају незапажена „открића" кад дијете „нешто зна", кад је успјешно и показује до тада усвојене компетенције. Суштина је да, и кад се користимо негативним порукама, увијек критикујемо само понашање дјетета, а никада дијете као особу. С тим у вези исти аутор наглашава да, "ако желимо да дете одгојимо у самоувјерену особу која се поштује и верује у себе, употребљавамо само реалистичне похвале усмерене на особу, а избегавамо реалистичне критике детета као особе" (Миливојевић, 2009: 28).

Шта највише утиче на школски успјех?

Истраживања о узроцима школског неуспјеха најчешће су усмјерена на два базична аспекта школског живота и рада на: а) организацију наставног процеса и б) на однос између наставника и ученика (Rutter, 1983). Већина тих истраживања показала је да су ова два аспекта у значајној мјери повезана с мотивацијом за учење односно, да су аутономија, одговорност и контрола улоге ученика повезани с интернализованом академском мотивацијом.

Зато мотивациони, афективни и саморегулациони процеси имају значајну улогу у остваривању школског постигнућа. Ови процеси су међузависни и доприносе школском успјеху и као интерперсонални процеси и као бихевиоралне манифестације ученикових напора да оствари оптимално школско постигнуће. Посљедњих година истраживачи посвећују значајну пажњу питању да ли повећање аутономије ученика у обликовању наставних ситуација побољшава мотивацију за учење. Истраживања сугеришу да су ученици којима социоемоционална клима разреда обезбјеђује извјестан степен аутономије, интринизично мотивисанији него ученици који раде у претежно контролишућој ситуацији (Bru, 2002), што је у некој мјери обухваћено и овим истраживањем. Наиме, на почетку школовања ученици имају најнижи ниво компетенција за самостално савладавање садржаја, али је начин рада који наставници тада користе такав да учени-

ци имају релативно довољно аутономије у одлучивању о појединим елементима свога рада. У тој фази рада учитељи се труде да анимирају дјелатност ученика, тако да она буде усмјерена „ка зони наредног развоја", а да би то остварили, подстичу одређен степен ученичке аутономије. Како ученици постају старији, настава бива све више конципирана тако да их ставља у положај извршиоца налога, а начин рада се униформише. Овај несклад је вјероватно један од важних разлога за повећање негативних ставова и односа према школским активностима и учењу код старијих разреда (Хавелка, 2000 – нав. према: Павловић, 2010). Наше даље истраживање покушало је дати неке одговоре на питање шта највише утиче на школски успјех ученика.

Табела 3 – Мултипла регресија (Шта највише утиче на школски успјех ученика)

Варијабле		β	F	r	t	p
Похвала Казна		0,11 0,02	1,28	0,12	10,1	0,001
Похвала Казна	(когнитивне компетенције)	0,57 0,11	0,31	0,59	11,89	0,001
Похвала Казна	(емоционалне компетенције)	0,1 0,03	1,15	0,11	12,89	0,001
Похвала Казна	(социјалне компетенције)	0,15 –0,01	2,05	0,15	12,67	0,001

Посматрајући корелацију између похвале и казне у односу на успјех, уочавамо да она износи 0,12, док ове двије варијабле могу објаснити свега 2% варијансе у односу на успјех. F коефицијент није статистички значајан, а β коефицијент је значајан на нивоу 0,001 и детерминише похвалу као варијаблу која највише утиче на успјех ученика.

Посматрајући β коефицијенте у свим компетенцијама, уочавамо да су сви они статистички значајни на нивоу 0,01, чиме је наша прва посебна хипотеза о томе да *постоји статистички значајна повезаности између успјеха ученика и ставова о похвали у оквиру когнитивних, емоционалних и социјалних компетенција* потврђена. Похвала као варијабла знатније утиче на школски успјех ученика. Ипак, разлика је највише изражена у когнитивним, затим емоционалним и, на крају, социјалним компетенцијама.

Из тога се наслућује закључак да се настава, пренаглашено усмјерена на способности и постигнуће, често доживљава као немотивишућа, ненаграђујућа и психолошки исцрпљујућа за многе ученике. У школама са оваквом „елитистичком усмјереношћу" само мала група високо успјешних ученика је награђена. Оваква ситуација често је стресна за многе ученике, што је потврђено и у другим истраживањима, нпр. Ричовом (Rich), које наглашава да усмјереност на компетицију и социјално поређење негативно утиче на психолошку добробит ученика,

смањује школско постигнуће и самопоштовање, доводи до осјећања гнева или потиштености (Rich, 1988).

Ако пођемо од тога да је школа оно што у њој оцјењујемо, узроке поново морамо потражити у школском систему, конкретно – у наставном процесу. Да ли је случајно да похвала као варијабла доминира у когнитивним компетенцијама, док у емоционалним и социјалним није изражена? Ово иде у прилог чињеници да је васпитање емоционалности занемарено у традиционалном систему васпитања. Остаје отворено питање како развити васпитање емоционалности у школи и како ученике мотивисати за учење. Посматрати школски живот ученика и стриктно одредити чиниоце који утичу на успјех готово је немогуће. У компетенцијама ученика које су битне у школском животу, охрабрује чињеница да је похвала значајнија од казне када је у питању успјех. Добијени резултати буде наду и у том смислу да се у нашим школама васпитно-образовне функције наставника ипак темеље на похвали.

Зашто похвала у когнитивним компетенцијама ученика највише утиче на успјех? Вјероватно зато што ученици успјех првенствено везују за оцјену, а управо је она резултат когнитивних процеса, усвајања чињеница, закључивања, анализирања, активности на часу, практичног дјеловања и слично. Узроци оваквог погледа на успјех имају коријен, прије свега, у законима развојне психологије и психологије личности. Такмичење и поређење с другима не само да има експлицитну, него и имплицитну, тј. несвјесну димензију, тако да ученик чува своју позицију у одјељењу, природно желећи да буде једнако добар као други или бољи од њих. У школском животу ученик гради свој властити систем, али учествује у постојећим интерперсоналним мотивационим системима. Сродински фактори такође су веома битни, као и утицај породице, која често намеће питање успјеха, вреднује положај међу вршњацима и слично. У васпитном раду наставника који предност даје компетенцијама ученика, треба тежити похвали ученика, не само као награди за репродуковање чињеница, него пре свега као подршку личности и њеном понашању. Повратна информација путем похвале за успјех јача унутрашњу мотивацију, потребу за постигнућем, самопоштовањем и осталим пожељним особинама личности ученика, уз које школски и животни изазови постају лако савладиви.

Закључно разматрање

Истраживање је показало да ставови ученика о похвали и казни немају утицаја на успјех ученика ($F = 0,84$, $F = 0,36$), те да на успјех више утиче похвала него казна, и то највише у когнитивним компетенцијама ($\beta = 0,57$), док у емоционалним ($\beta = 0,1$) и социјалним ($\beta = 0,15$) знатно мање.

Теоријска упоришта о похвали и казни говоре о позитивним ефектима, али остаје под знаком питања начин њихове адекватне употребе скоро у свим под-

ручјима васпитног и образовног дјеловања савремене школе. Може ли актуелна наставна пракса дати вриједне импулсе за развој и одговорити на све образовне потребе и интересовања младих људи које су им за живот у XXI вијеку неопходне, јер се све више робује огољеној форми наставног дидактицизма, светости знања, док остала васпитна подручја иако врло битна у развоју личности, остају занемарена? У овом истраживању указујемо на скромна дејства на емоционалне и социјалне кометенције. Рјешења треба потражити у новијим вриједносним димензијама наставе, новим облицима рада, помјерању педагогије поучавања ка педагогији учења, стављању ученика у нови – активан – положај, који прелази из оквира компетиције у домен компетенција. Ис свега овог јасно је да постоји приоритетан циљ унапређења наставног процеса, у коме ће ученик наставне садржаје доживљавати као стања која му доносе слободу и могућност социјалне и емоционалне афирмације у колективу, како би се приступало учењу без самоодрицања, анимозитета и нелагодности.

Међутим, остаје отворено питање зашто се у школи не развијају подједнако све компетенције и зашто је развој когнитивних копмпетенција пренаглашен у односу на емоционалне и социјалне компетенције.

Литература

Bru, E. (2002). *Student's perceptions of class management and reports of their own misbehavior*. Journal of School Psychology. Vol. 40, N0. 4, 287–307.

Крнета, Љ. (1981). *Педагогија.* Београд: Научна књига.

Миливојевић, З., Билбан, и др., (2007). *Мала књига за велике родитеље*. Нови Сад: Психополис.

Павловић, З. (2010). *Мотивационе оријентације и школско учење.* Источно Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву Филозофски факултет.

Панић, В. (1992). *Развојно-динамичка психологија и психологија учења*. Београд: Научна књига.

Rich, J. M. (1988). *Competition in education.* Education Theory. Vol. 38. No2. 183–189.

Rutter, M. (1983). *School effects on pupil progress: research findings and policy implications*. Child Development. Vol. 54, No. 1, 1–29.

Спасојевић, П. (2011). *Породична педагогија и одговорно родитељство.* Лакташи: Нова школа плус, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини.

Сузић, Н. (2000). *Двадесет осам компетенција за XXI вијек*. Бања Лука: Републички педагошки завод.

Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ центар.

Сузић, Н. (2005). Како подстаћи учење учења у нашим школама? *Интерактивно учење IV – учење учења* (стр. 7–47). *Бања Лука: ТТ-Центар.*

Сузић, Н. (2008). Шта ученици желе постићи школском оцјеном? *Образовна технологија бр. 2/2008*, стр. 1–18.

Сузић, Н. (2009). Школа будућности у огледалу XIX и XX вијека. у *Зборник радова са научног скупа "Будућа школа*" (стр. 54–77). Београд: Српска академија образовања.

Педагошка енциклопедија 2 (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Педагошки лексикон (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Примљено: 09.01.2013.
Одобрено за штампу: 20.05.2013.

Summary: How to encourage children succeed in school? This is a constant issue which has been valued in all aspects of modern education process. The so far applied school practices have obviously not been satisfactory enough even for it's main actors, and the most frequently asked question is whether the school really provides children with skills and competencies of primary importance for their future? Although there's been a progress made within the general methods and techniques of teaching, in the sense of shifting from the pedagogy of teaching to the learning pedagogy, i.e. from passive to active learning, the vision is still not clear enough on how to improve the educational work and move forward from didactic methods of learning to modern school practices. This work is based on measuring the impact of the teaching methods utilizing encouragement and prevention as tools. To be more precise, it's about measuring the impact made by tools of praise and punishment on student success in school, and to what extent, within the framework of cognitive, emotional and social competencies of the students, the cause - effect relationship is most noticeable i.e. negligible. Results achieved that student attitude of appreciation and punishment have no impact on the success and appreciation more impact on the success of the sentences in cognitive competencies, through this work would lead us not only to an explanation of a student's position within the school and his/her attitude towards work and success, but also to a domain of building and strengthening desirable skills and competencies. The ultimate goal is improvement of quality of the entire educational process with an emphasis on methods for getting children ready to acquire right knowledge, skills, work habits as well as building and strengthening their competencies for the times to come.

Key words: appreciation, punishment, student competencies, student success.

ЈЕЛЕНА ПЕРУНОВИЋ САМАРЏИЋ
ЈПУ „Загорка Ивановић”, Цетиње
Црна Гора

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
REVIEW
UDK: 37.016:811.163.41
37.016:94
37.035 : 316.7
BIBLID: 0353-7129,18(2013)1,p.79–95

КА МУЛТИКУЛТУРАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ – СМИСАО, ВРИЈЕДНОСТ И ЊЕГОВАЊЕ МУЛТИКУЛТУРАЛНОСТИ У ШКОЛАМА ДАНАС

Резиме: Савремено друштво карактерише чињеница да оно постаје све више мултикултурално. Пораст и јачање мултикултурализма обиљежава 21. вијек. Сам појам мултикултурализам односи се на плуралитет култура на истом простору, на друштвени мозаик у којем групе и заједнице различитих језика и култура живе једне поред других. Данас је мултикултурализам једно од круцијалних питања развијених друштава, а основа сваког развијеног друштва је образовано становништво.
Циљ овог истраживања је да процијени ставове наставника и професора матерњег језика и историје основних и средњих школа о мултикултуралном образовању, тј. да ли је оно и колико је заступљено у важећим плановима и програмима, као и да се утврди и упореди однос тих ставова с оним што се спроводи у пракси, са годинама радног стажа у образовању испитаника, као са могућим разликама у односу на пол испитаника. Циљ је да се препознају најзначајније баријере када је у питању имплементација мултикултуралног образовања у настави и да се идентификују најефикасније методе и начини за реализацију овакве врсте образовања. Резултати овог истраживања могу бити добри показатељи обима и врсте подршке који су потребни наставницима и професорима за васпитање и образовање у процесу реорганизације система образовања и васпитања по начелима мултикултуралне политике и праксе.
Кључне ријечи: мултикултурално образовање, настава, школа, планови , програми.

Методологија истраживања

Према начину формирања, узорак припада прогодним, што значи да је критеријум одабира испитаника био њихова доступност и спремност на сарадњу. Истраживање је спроведено у мају 2012. године на територији Црне Горе и у њему је учествовало 210 наставника и професора матерњег језика и историје основних и средњих школа с територије 15 општина.

Циљ истраживања

Циљ овог истраживања је да процијени ставове наставника и професора матерњег језика и историје основних и средњих школа према мултикултуралном образовању, да ли је и колико заступљено у важећим плановима и програмима, као и да се утврди однос тих ставова с оним што се спроводи у пракси, на основу година радног стажа у образовању, као и пола испитаника. Његов циљ је, уз то, да се препознају најзначајније баријере када је у питању имплементација мултикултуралног образовања у настави и да се идентификују најефикасније методе и начини које наставници и професори сматрају најкориснијим за реализацију овакве врсте образовања.

Резултати овог истраживања могу бити добри показатељи обима и врсте подршке који су потребни наставницима и професорима за васпитање и образовање у процесу реорганизације редовног система образовања и васпитања по начелима мултикултуралне политике и праксе. Такође, они треба да омогуће праћење развоја ставова наставника и професора у установама за васпитање и образовање младих нараштаја, као и праћење саме имплементације овакве врсте образовања у наставним плановим и програмима матерњег језика и историје.

Задаци истраживања

На основу тако дефинисаног циља истраживања можемо дефинисати сљедеће задатке истраживања:

- Испитати колико је мултикултуралност присутна у наставном процесу;
- Утврдити да ли су у наставним предметима (у овом случају – матерњем језику и историји) довољно заступљени елементи мултикултуралног образовања;
- Испитати какви су ставови наставника о мултикултуралном образовању;
- Утврдити колико си наставници информисани о смислу и вриједности изграђивања мултикултуралног образовања;
- Испитати наставнике колико јаку посредничку улогу има школа између дјеце различитих култура.

Хипотезе истраживања

Из овако дефинисаног циља истраживања произилазе сљедеће хипотезе:

- Ставови наставника и професора матерњег језика и историје су позитивни када је у питању имплементација мултикултуралног образовања у њиховим предметима;

- Ставови наставника и професора матерњег језика и историје су негативни када се сагледају њихове година стажа проведене у васпитно-образовном раду када је ријеч о досадашњем искуству у погледу имплементације и спровођења у праксу овакве врсте образовања;
- Ставови наставника и професора матерњег језика и историје позитивни су када је је ријеч о увођењу мултикултуралног васпитања и образовања у млађим разредима школе;
- Наставници и професори матерњег језика и историје сматрају да имају недовољну подршку од стране управе школе и Министарства просвјете и спорта када је у питању овај вид васпитања и образовања, као и да су обуке из области спровођења овакве врсте васпитања и образовања (стручна усавршавања, семинари, радионице, дебате ученика) и преношење искуства најкорисније методе за унапређивање мултикултуралног образовања дјеце и омладине;
- Ставови наставника и професора матерњег језика и историје негативни су када је ријеч о томе да се у нашим школама довољно развија свијест о мултикултурализму;
- Ставови наставника и професора матерњег језика и историје позитивни су када је ријеч о томе да школа има веома снажну посредничку улогу између дјеце различитих култура;
- Ставови наставника и професора матерњег језика и историје позитивни су када говоримо о томе да образовни систем у мултикултуралном друштву треба да је флексибилан, прилагођен како индивидуалним, тако и културним разликама ученика.

Методе, технике и инструменти истраживања

У истраживању смо користили, прије свега, десктиптивну методу и то у процесу прикупљања, обраде и интерпретације података, као и извођења закључака.У току прикупљања података користили од **техника истраживања** анкетирање и скале процјене.[1]

Од инструмената истраживања користили смо **анкетни лист са скалама процјене** (в. прилоге), конструисан специјално за ово истраживање, а који су попунили наставници.

Резултати емпиријског истраживања

Резултати дескриптивне статистике

1 Ријеч је о скали Ликертовог типа, која се користи ступњевима од 1 до 5.

Истраживање обухвата узорак од 210 испитаника, професора матерњег језика и историје у 38 школа, средњим и основним.

Табела 1 – Пол испитаника

Пол	Фреквенција	%
Мушки	62	29.5
Женски	148	70.5
Укупно	210	100.0

Од укупног узорка, 62 особе су мушког, а 148 женског пола. У основним школама укупно има 97 професора матерњег језика, а 55 професора историје, док у средњим има 39 професора матерњег језика, а 19 историје.

Табела 2 – Старост испитаника

Старост	Фреквенција	%
< 30	13	6.2
31-40	76	36.2
41-50	72	34.3
> 50	49	23.3
Укупно	210	100.0

У оквиру целокупног узорка, највише има професора старости од 31 до 40 година, а најмање у категорији млађих од 30 година.

Према степену стручне спреме, највећи број професора има завршену високу школу, тј, факултет, док најмањи број њих има завршене магистарске студије.

Табела 3 – Радни стаж испитаника

Радни стаж	Фреквенција	%
< 1	4	1.9
1–5	25	11.9
5–10	29	13.8
10–15	42	20.0

> 15	110	52.4
Укупно	210	100.0

Највећи проценат испитаника има радни стаж од преко 15 година, док најмањи проценат обухвата професоре чији је радни стаж мањи од једне године.

Табела 4 – Степен стручне спреме испитаника

Стручна спрема	Фреквенција	%
виша школа	32	15.2
висока школа/факултет	173	82.4
магистарске студије	5	2.4
укупно	210	100.0

У категорији гдје се радни стаж креће преко 15 година, као и у оној до једне године, највише има професора матерњег језика у основним школама.

Табела 5 – Радни стаж и радно мјесто испитаника

РАДНО МЈЕСТО					
Радни стаж	ОШ Матерњи језик	ОШ Историја	СШ Матерњи језик	СШ Историја	Укупно
< 1	4	0	0	0	4
1–5	12	8	3	2	25
5–10	14	6	7	2	29
10–15	13	14	9	6	42
> 15	54	27	20	9	110
Укупно	97	55	39	19	210

Најдужи радни стаж присутан је код професора који имају завршену високу школу, тј. факултет.

Табела 6 – Степен стручне спреме и старост испитаника

СТАРОСТ					
Стручна спрема	<30	31–40	41–50	>50	Укупно
виша школа	0	0	3	29	32

висока школа/факултет	12	73	68	20	173
магистарске студије	1	3	1	0	5
укупно	13	76	72	49	210

Највећи степен стручне спреме биљежи се код професора матерњег језика у основним школама, а најмањи код професора матерњег језика у средњим школама.

Табела 7 – Радно мјесто и степен стручне спреме испитаника

РАДНО МЕСТО					
Стручна спрема	ОШ Матерњи језик	ОШ Историја	СШ Матерњи језик	СШ Историја	Укупно
виша школа	18	11	1	2	32
висока школа/факултет	75	44	37	17	173
магистарске студије	4	0	1	0	5
укупно	97	55	39	19	210

Дескриптивна статистика – тест први

А1

Шта за Вас значи мултикултуралност?

Највећи број професора изјашњава се да за њих мултикултуралност представља повезаност и прожимање различитих култура (206), при чему ту већину чине професори матерњег језика у основним школама (94), претежно женског пола (145), старосне категорије од 31 до 40 година (75) са подручја Подгорице (31). Такође, они који се изјашњавају тако, у највећем броју случајева су факултетски образовани професори (170), с радним стажом од преко 15 година (107).

А2

Шта спречава развијање мултикултурализма по школама?

Највећи проценат професора је става да мултикултурализам није нашао довољно мјеста у наставним програмима (132). У мањем броју, сматрају да је присутна недовољна обавештеност наставника о значају мултикултуралног образовања (42), док најмање њих сматра да је присутна неспремност школа за развијање такве образовне концепције (36). Највећи број професора који сматра да мултикултурализам није нашао довољно мјеста у наставним програмима је из Бара (18). Професори матерњег језика у основним школама (55), претежно женског пола (91), у највећој мјери тако се изјашњавају. То су професори старосне групе од 31 до 40 година (49) са завршеним факултетом (108) и радним стажом већим од 15 година (68).

А3

Да ли су наставници довољно упознати са значајем и потребама развијања мултикултурализма у школама?

Највећи број професора сматра да су осредње упознати са значајем и потребама развијања мултикултурализма у школама (126), нешто мањи број да су довољно (60), а најмањи да су недовољно упознати (24). Највећи проценат оних који сматрају да су осредње упознати је из Подгорице (24), у највећем броју случајева то су професори матерњег језика у основним школама (63), женског пола (87), старосне категорије од 31 до 40 година (50), факултетски образовани (107) са радним стажом од преко 15 година (65). Професори који сматрају да су довољно упознати са значајем и потребама развијања мултикултурализма у школама су професори историје у основним школама на подручју Никшића, старосне групе од преко 50 година, чији је радни стаж такође преко 15 година.

А4

Да ли сте у последњих 5 година присуствовали семинарима или предавањима на којима се говорило о мултикултуралном образовању?

Највећи број професора се изјашњава да није уопште присуствовао семинарима или предавањима која се баве мултикултуралним образовањем (149). Мањи број се изјашњава да повремено присуствује (54), а најмањи да стално присуствује (7). Професори који се изјашњавају да повремено или уопште не присуствују семинарима или предавањима која се баве овом темом углавном су из Подгорице, док су они који се изјашњавају позитивно бележе су из Никшића. У све три категорије учесталости присуствовања у најчешће су заступљени професори матерњег језика основних школа. Професори женског пола старосне групе од 31 до 40 година више се изјашњавају да повремено или никад не присуствују, док су професори мушког пола они који биљеже стално присуство, старосне доби од 41 до 50 и преко 50 година. У све три категорије најбројнији су професори са факултетским образовањем и радним стажом од преко 15 година.

А5

Ако сте довољно упознати са значајем и потребама развијања мултикултурализма, како сте стекли та знања?

Највећи број професора се изјашњава да је знање о потребама и значају развијања мултикултурализма стекао читањем педагошке литературе (174). У мањем броју се позивају на предавања (22), а у најмањем на семинаре (14). Професори који се позивају на педагошку литературу у највећем броју случајева су из школа с подручја Подгорице (27), старосне доби од 31 до 40 година (64). Они који истичу предавања претежно су са Цетиња (6), док су на семинарима знање из ове области углавном стекли професори старији од 50 година (7). У све три категорије најприсутнији су професори матерњег језика у основним школама, женског пола, факултетски образовани, с радним стажом од преко 15 година.

А6

Да ли сте сагласни са ставом да су главни фактори за развијање мултикултуралне свести школа и породица?

Највећи број професора је сагласан са ставом да су школа и породица главни фактори за развијање мултикултуралне свијести (130). У мањем броју су дјелимично сагласни (75), а само мали број се изјашњава да нису уопште сагласни с тим (5). Сва три става су најзаступљенија у основним школама у Подгорици, и то код професора матерњег језика, женског пола. У све три категорије сагласности најзаступљенији су професори са завршеним факултетом и радним стажом од преко 15 година.

А7

Утицај породице на образовање за мултикултурално друштво је веома важан зато што:

Највећи број професора сматра да породица врши снажан утицај на формирање ставова о другим културама (122). Мањи број њих има став да је породица чест извор предрасуда и да своје ставове преноси на дјецу (88), док нико од професора не сматра да породица нема никакав утицај на формирање ставова о другим културама. Професори који имају став да породица снажно утиче на формирање ставова о другим културама, претежно су из школа с подручја Никшића (19), док они који истичу улогу породице у формирању предрасуда највише припадају школама у Подгорици (16). У оба случаја доминирају професори матерњег језика који раде у основним школама, женског пола. Они професори који припадају старосној категорији од 31 до 40 година изражавају став о утицају породице на формирање предрасуда о другим културама (37). Они који истичу снажан утицај породице на формирање ставова о другим културама обично су старости од 41 до 50 година (47). У оба случаја доминирају професори са завршеним факултетом и радним стажом од преко 15 година.

А8

У нашем школском систему, наставни планови и програми су:

Највећи број професора сматра да су наставни планови и програми дјелимично прилагођени потребама мултикултуралног друштва (132), нешто мање њих сматра да су прилагођени (43), а најмање да нису уопште (35). Професори који сматрају да су дјелимично прилагођени, у најчешће су из школа у Подгорици (20), а они који сматрају да план и програм нису уопште прилагођени углавном су професори из Улциња и Никшића (7). У сва три случаја највише професора ради на месту професора матерњег језика у основној школи, при чему је бројнији женског пола. Професори који сматрају да су наставни планови и програми прилагођени махом припадају старосној групи од 31 до 40 година (16), док они који сматрају да није тако чине старосну групу од 41 до 50 година (14).

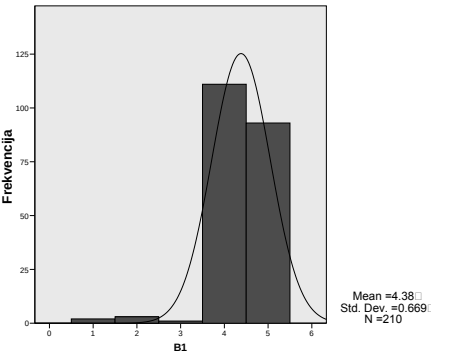
У све три категорије доминирају професори са завршеним факултетом и радним стажом од преко 15 година.

Дескриптивна статистика –тест други

Б1

Да ли сте сагласни са мишљењем да је обавеза школе да развија мултикултурално образовање?

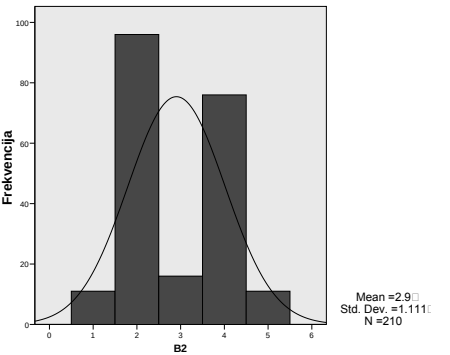
Крива изразито помјерена удесно указује да се професори већински слажу са ставом да је обавеза школе да развија мултикултурално образовање.



Б2

У нашим школама се довољно развија свијест о мултикултурализму.

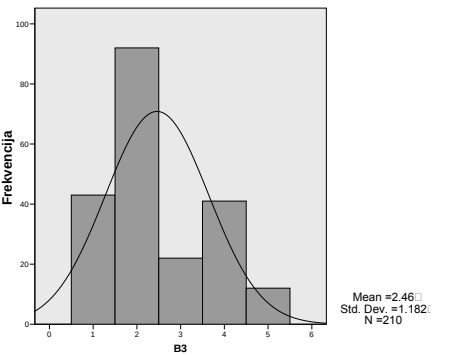
Крива показују нормалну расподјелу која говори о томе да су професори подјељених ставова.



Б3

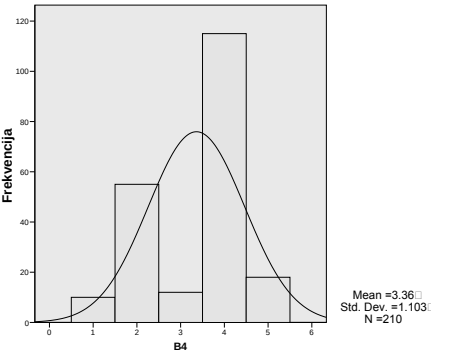
Наш образовни систем пружа довољно простора за додатну едукацију када је ријеч о мултикултуралном образовању путем семинара и предавања на ту тему.

И када је у питању став професора о овој теми, крива не показује тенденцију закривљености ни на једну страну, те се може рећи да професори не показују ни превелику сагласност, нити је негирају.



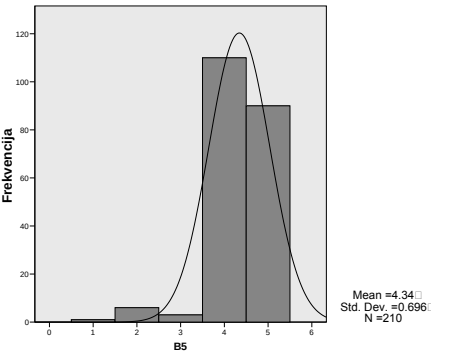
Б4
Наставни програми у нашим школама прожети су елементима мултикултурализма.

Крива је благо закривљена удесно, што говори у прилог томе да професори сматрају да су наставни програми прожети елементима мултикултурализма.



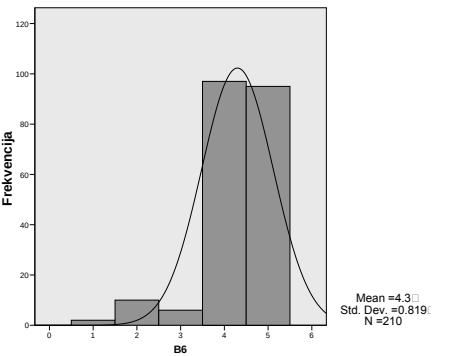
Б5
Улога наставника је да развија свијест о мултикултуралности.

Крива помјерена удесно односи се на изражену сагласност професора са ставом да је улога наставника да развија свијест о мултикултуралности.



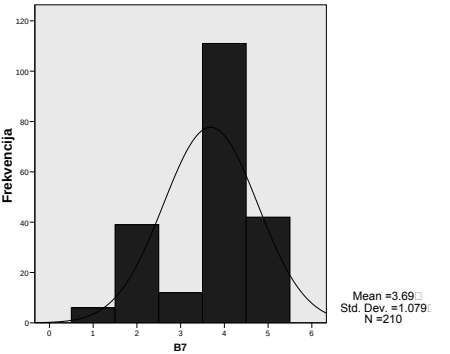
Б6
Мултикултурално образовање треба уводити у што млађим разредима.

Изразита закривљеност криве у десну страну указује на претежну сагласност професора са ставом да мултикултурално образовање треба уводити у што млађим разредима**.**



Б7

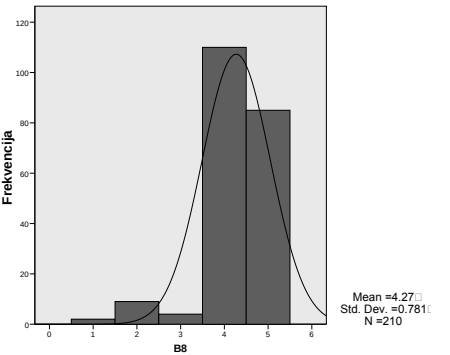
Школа се може схватити као најважнији чинилац у остваривању процеса преношења културних вриједности.



Благо померена крива удесно такође се односи на већинско слагање професора око тога да је школа најважнији чинилац у остваривању процеса преношења културних вриједности.

Б8

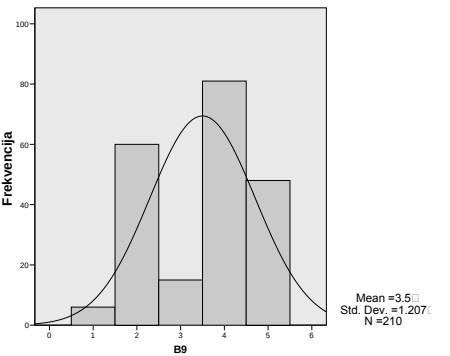
Школа има веома снажну посредничку улогу између дјеце различитих култура.



Закривљеност удесно указује на професоре који су претежно сагласни са ставом да школа има веома снажну посредничку улогу између дјеце различитих култура.

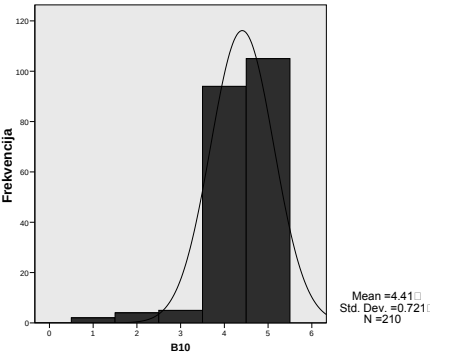
Б9

Школа је место гдје највише долазе до изражаја разлике међу нацијама због разноликости у стиловима, методама, програмима и садржајима различитих школских система.



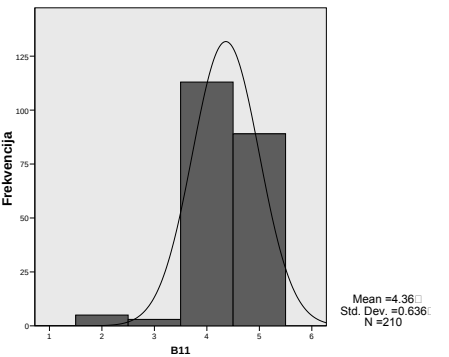
Блага закривљеност удесно указује да су професори већином сагласни с тим да у школи највише долази до изражаја различитост међу нацијама због разноликости у стиловима, методама, програмима, као и садржајима различитих школских система.

Б10
Образовни систем у мултикултуралном друштву треба да је флексибилан, прилагођен и индивидуалним и културним разликама ученика.



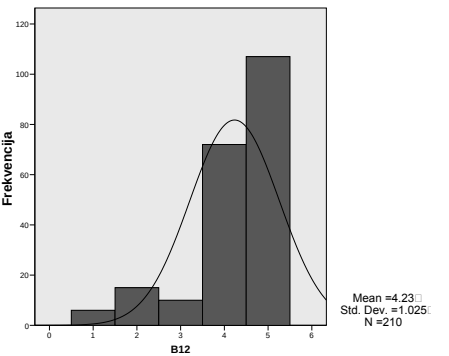
Закривљеност удесно показује изражено слагање професора у погледу тога да образовни систем у мултикултуралном друштву треба да буде прилагођен како индивидуалним, тако и културним разликама ученика.

Б11
Наставни програми треба да предвиде ситуације које ће ученике наводити да развијају сарадњу путем спортских и културних активности.



Крива померена удесно истиче сагласност професора да наставни програми треба да предвиде ситуације које ће ученике наводити да развијају сарадњу кроз спортске и културне активности.

Б12
Наставник својим личним примјером треба да дјелује на ученике да теже формирању и очувању националног идентитета.



Закривљеност удесно говори да професори претежно показују сагласност са ставом да наставник својим личним примјером треба да делује на ученике да теже формирању и очувању националног идентитета.

Закључак

Посматрањем дескриптивних резултата првог квалитативног дијела упитника можемо закључити да већина наставника и професора сматра да је *мултикултурализам* повезаност и прожимање различитих култура. Такође опажају и то да је развијање мултикултурализма у школама онемогућено, јер он не налази довољно мјеста у наставним програмима школа.

Велики дио испитаника сматра да су наставници осредње упознати са значајем и потребама развијања мултикултурализма у школама. Већина професора и наставника није уопште присуствовала семинарима или предавањима о мултикултурализму у школама у протеклих пет година, већ се образују читајући педагошку литературу. Као главни фактори за развијање мултикултуралне свијести опажају се школа и породица, која се истиче као најбитнији чинитељ на формирање ставова о другим културама. Наставни планови и програми су оцијењени као дјелимично прилагођени потребама муликултуралног друштва.

Дескриптивна статистика другог (квантитативног) дијела упитника даје нам увид у ставове професора и наставника, који мисле да је обавеза школе да развија мултикултурално образовање, док су релативно неодлучни у погледу тога да ли се у школама довољно развија свијест о мултикултурализму.

Када је ријеч и едукацији професора и наставника, као и у сродним ставкама у првом упитнику, наставници су негативно оцијенили труд школског система да организује радионице, предавања и семинаре на ту тему. Ипак, већина испитаних сагласна је да су наставни програми прожети елементима мултикулурализма, и да главну улогу у развијању свијести о мултикултуралности има сам наставник или професор, и око тога да се она треба уводити у што млађим разредима. Школа се перципира као најважнији чинилац у остваривању процеса преношења културних вриједности и има снажну посредничку улогу између дјеце различитих култура, будући да у њој највише долазе до изражаја разлике међу нацијама. Наставници су сагласни око тога да образовни систем треба да буде флексибилан и прилагођен и индивидуалним, као и културним разликама међу ученицима, а да наставни програми треба да предвиде ситуације које ће ученике наводити да развијају сарадњу путем спортских и културних активности. На крају, наставници се слажу да они сами, својим личним примјером, треба да дјелују на ученике тако да формирају и очувају национални идентитет.

Што се тиче разлика међу испитаним наставницима по полу, нађене су вишеструке, статистички значајне разлике. Уочено је да се мушки испитаници статистички значајно више слажу с тврдњом да се у школама довољно развија свијест о мултикултуралности, као и с тврдњом да су наставни програми прожети елементима мултикултурализма. Такође је уочено да мушки испитаници придају већи значај спортским и културним активностима у развијању сарадње међу ученицима. Те разлике се очитавају и на укупном скору у другом дела упитника. Разлике у односу на старосну доб професора говоре да старији испитаници

оцјењују да је мултикултуралност већ довољно присутна у школском систему у односу на млађе професоре и наставнике. Старији испитаници се такође слажу да је школа битан чинилац преношења културних вриједности. Професори и наставници који су завршили вишу школу сматрају да је школа најважнији фактор преношења културних вриједности, у односу на колеге које су завршиле факултет. Разлике по варијабли радног стажа и радног мјеста нису уочене.

На основу свега горе наведеног можемо закључити да је прва хипотеза да су ставови наставника према имплементацији мултикултуралног образовања у њиховим предметима позитивни потврђена. Друга хипотеза, која се односи на године радног стажа, претпостављајући да они с већим стажом имају негативније ставове према увођењу мултикултурализма у образовни систем, није потврђена. Хипотеза која претпоставља да наставници и професори мисле да мултикултурално васпитање треба уводити у што млађим разредима школе потврђена је. Четврта хипотеза је вишеструко потврђена, а претпоставља да наставници и професори мисле да немају довољно подршку у увођењу концепта мултикултурализма у наставу и да сматрају да је нема довољно организованих радионица, семинара и предавања које би се бавиле том темом. Пета хипотеза односи се на став да се свијест о мултикултурализму довољно развија и потврђена је на мушком дијелу испитаника, док су испитанице показале мање слагање. Утврђено је и да наставници и професори мисле да школа има значајну посредничку улогу међу дјецом различитих култура, те је тиме потврђена и шеста хипотеза. Посљедња хипотеза односи се на став наставника да образовни систем треба да је флексибилан, прилагођен и индивидуалним и културним разликама ученика, а одговори су је такође је потврдили.

Дискусија

Премда понегдје опречни, резултати ипак показују да наставници и професори средњих школа имају несумњиво позитиван став према концепту мултикултурализма. Школа и породица учене су као главни фактори и посредници у развијању свијести о мултикултурализму. Од та два фактора, очигледно је лакше и учинковитије деловати на први. Школски систем, иако демографским чинитељима окренут мултикултурализму, чини се да није оријентисан ка развијању системске обуке у том пољу, већ едукацију о индивидуалним културним и националним разликама препушта самим наставницима.

Наставник, већ довољно оптерећен масивним наставним планом, а малим бројем часова, обично нема времена да овој теми на часу посвети довољно времена. Податак да већина наставника није у последњих 5 година присуствовала ниједном предавању или семинару на тему мултикултурализма је алармантна. Наставници ову чињеницу надокнађују самообразовањем у овој области, али потребан је подстрек и подршка читавог система, како би се ова свијест раз-

вијала у добром правцу. Такође је круцијално да се развијање свијести ученика и наставника догоди хронолошки раније – код наставника у самом току њиховог образовања, а код дјеце у што је могуће млађим разредима.

Опажена разлика међу наставника и наставница говори да су наставници мишљења да је мултикултурализам већ довољно присутан у образовању. Иста разлика опажена је и међу старијим и млађим наставницима. Чини се да је то посљедица традиционалности и ригидности, присутних више код мушкараца и старијих људи с ових простора, који су затворенији за нова искуства у односу на млађе, тј. жене, које су, очигледно, толерантније и отворније. Демократски систем подразумева да је мишљење већине оно које се „броји". Међутим, теорија остаје на папиру, а пракса показује њене недостатке. Индивидуални приступ, за разлику од групног, може дати далеко боље резултате у обликовању савременог друштва. Прогрес неумитно поставља нове захтеве пред нас. Да бисмо били спремни да одговоримо на њих, морамо осећати сврху, што није могуће другачије него схватати задатак друштва, као свој сопствени.

Треба истаћи и то да је у Црној Гори, као мултикултуралној држави и у којој се много прича о мултикултуралности, до сада спроведено веома мало истраживања о овој теми, посебно када је ријеч о заступљености мултикултуралности у васпитно-образовном систему. Интегрисањем свакога појединца у систем који поштује различитости, индивидуалне, културне, националне разлике стварамо друштво за боље сјутра, а најбољи начин за то је почети од школске клупе.

Литература

Аврамовић З. (2003). Културни идентитет у образовању: неизбежност разлика, у *Уважавање различитости и образовања*, Београд: Институт за педагошка истраживања 143–150.

Banks J. (2008). An *Introduction to Multicultural Education*. 4th. Edition, Pearson, Allyn & Bacon.

Башић Г. & Црњански К. (2006) *Локална демократија и мултикултуралност.* Београд: Центар за истраживање етницитета.

Bennett C. (1995). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (3rd ed.). Massachusetts: Allen & Bacon.

Варади Т. (1997). *Границе – разлози за и против у које једнако вјерујем,* у књизи*: Границе – изазов интеркултуралности*. Београд: Форум за етничке односе.

Вермезовић А. (2003). Homi homini amicus est, у : *Уважавање различитости и образовање*, Београд, Институт за педагошка истраживања, 150–156.

Gollnick & Chinn. (1991). *Multicultural Education for Exceptional Children*

Gorski P. (2001). *Multicultural Teaching and Learning with the internet.* University of Maryland, College Park

Gottfried P. (2004). *Multiculturalism and the Politics of Guilt: Toward a Secular Theocracy*. University of Missouri Press.

Gooding-Williams R., Race, (1998) *and Democracy*, *Constellations* 5, 18–41.

Делор Ж., (1996) *Образовање - скривена ризница,* Београд, Министарство просвете РС,

Домбровска М. (1997). у *Границе – изазов интеркултуралности*, Београд: Форум за етничке односе.

Ђуришић-Бојанић М. (2003). Мултикултуралност и мултиперспективност у образовању. у *Уважавање различитости и образовања*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 137–143.

Кимлика В. (2003). *Мултикултурално грађанство*. Нови Сад: Центар за мултикултуралност.

Kincheloe J. & Shirley S. (1997). *Changing Multiculturalism*. London: Open University Press.

Кнежевић-Флорић О. (2005). Мултикултурализам као основа интеркултуралног образовања. Педагошка стварност, 5–6.

Kymlicka W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.

Kymlicka W. (2001). *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.

Лошонц А. *Мултикултуралност у европском заједничком простору: као извор мита*. Хабитус (интернет издање)

Матулић Т. (2008). *Метамотфозе културе*. Загреб: Глас Концила.

Министарство просвете Републике Србије. (1995). *Образовање на језицима националних мањина у Републици Србији*. Београд.

Министарство просвете Републике – Сектор за истраживање и развој. (1995). *Образовање у статистици*, Београд.

Министарство просвете Републике – Сектор за истраживање и развој, (1997) *Европска димензија образовања,* Београд

Михњик А. (1997). Сократова сенка. у *Границе – изазов интеркултуралности.* Београд: Форум за етничке односе.

Ставенхаген Р. (1998). *Образовање за мултикултурални свет*- у Жак Делор, *Учење – благо у нама*. Загреб: Едуца.

Taylor Ch. (2011). *Multiculturalism.* (Expanded Paperback Edition*)*

Fortier A. M. (2008). *Multicultural Horizons: Diversity and the Limits of the Civil Nation.*

http://www.edchange.org/multicultural/initial.html

http://wikipedia.org/wiki/Multicultural_education

http://plato.stanford.edu/entries/multiculturalism

http//curry.eduschool.virginia.edu/go/multicultural

http://www.wtamu.edu/journal/multiculturalism-in-education.aspx

http://www.library.csustan.edu/lboyer/multicultural/main.htm

http://cloudnet.com/~edrbsass/edmulticult.htm
http://www.goshen.edu/art/ed/multiculturalart.html

Примљено: 21.11.2012.
Одобрено за штампу: 17.04.2013.

Summary: The modern society we live in is characterized by the fact that it is becoming increasingly multicultural. Increase and strengthening of multiculturalism represent a landmark of the 21st century. The very notion of multiculturalism refers to the plurality of cultures within the same area, to the social mosaic in which groups and communities of different languages and cultures live side by side.

Multiculturalism today is one of the crucial issues in developed societies, while educated population represents the basis of any developed society.

The aim of this study was to assess the attitudes of primary and secondary school teachers of mother tongue and history towards multicultural education, to assess whether and to what extent they are present in current curricula, and to determine the relationship of the attitudes to what is being done in practice, to the years of service in education, and to the respondents' gender. The aim was to identify the most significant barriers when it comes to the actual implementation of multicultural education in a classroom and to identify the most effective methods and ways that teachers consider to be most useful in implementing this kind of education. The results of this study might represent proper indicators of the scope and the type of support essential to primary and secondary school teachers in education within the process of reorganizing the regular system of education according to the principles of multicultural policy and practice.

Keywords: multicultural education, teaching, schools, curricula.

МАЈА ПЕТАКОВ ВУЦЕЉА
ОШ „Жарко Зрењанин”
Нови Сад

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER
UDK: 373.3 : 159.955-057.874
BIBLID: 0353-7129,18(2013)1,p.97–113

ДОЖИВЉАЈ ШКОЛЕ ОД СТРАНЕ УЧЕНИКА ПРВОГ РАЗРЕДА

Резиме: Последњих десетак година врше се разне реформе у оквиру школског система. Циљ реформи је да се деци олакша савладавање школског градива и повећа заинтересованост за школу. Велике реформе рађене су нарочито у нижим разредима основне школе, с нагласком на први разред. Одговор на питање да ли су промене у оквиру школског система заиста олакшале школски живот и рад или не могу да дају једино најважнији актери школског система, а то су деца. Зато се у овом раду разматра како ученици првог разреда основне школе доживљавају захтеве које пред њих поставља школски систем. У истраживању је учествовало укупно 114 ученика, распоређених у четири одељења првог разреда. Приликом приказа резултата истраживања дата је дескриптивна статистика за компарацију дечије преференције школе или вртића, учесталости пружања помоћи деци од стране старијих приликом израде домаћих задатака и доживљаја првака добрих и лоших страна школе. На основу добијених резултата може се тврдити да су се прваци до краја првог полугодишта добро прилагодили захтевима које пред њих поставља школа, као и да постоји спремност родитеља да им олакшају ту адаптацију, пружањем подршке и помоћи приликом испуњавања школских обавеза. Међутим, резултати такође показују да пред школама је озбиљан задатак у раду на превенцији насиља у школи.
Кључне речи: школа, ученици првог разреда, адаптација на школску средину.

Увод

Зрелост детета за полазак у школу

У животу човека постоје одлучујући тренуци, значајни догађаји којих ће се увек сећати. Један од таквих преломних догађаја је свакако полазак у школу, којим започиње нова етапа у развоју детета (Каменов, 2002). Свима су познате Фројдове речи: “Дете је отац одрасле особе”. Ако се осврнемо на претходни ци-

тат, схватамо да је Фројд сматрао да каква ће неко бити личност највише зависи од детињства. Наравно, формирање личности не зависи само од детињства (човек се мења док је жив), али нема сумње да је утицај детињства на развијање здраве одрасле особе велики. Зато је улога свих актера школе, пре свега учитеља, али и родитеља, у адаптацији детета на школску средину веома озбиљна.

Полазак у први разред представља за дете прву велику **животну кризу**. Да би дете ту кризу успешно пребродило, потребно је да достигне: *телесну зрелост*, *личну зрелост* и *интелектуалну зрелост*.

Телесну зрелост детета за полазак у школу утврђује лекар. Међутим, многа деца буду телесно сасвим добро развијена, али том развоју не одговара увек и њихов душевни развој. Зато после здравственог прегледа мора да уследи и психолошко испитивање личне зрелости детета (Смиљанић & Толичич, 1985).

Под појмом *лична зрелост* подразумева се **емоционална** и **социјална зрелост** (Смиљанић, Толичич, 1985). Реч је о томе да ли је дете толико самостално да је спремно да се сваки дан одвоји од породице и да у школи слуша упутства учитеља. Социјално зрело дете показује интересовање за своје вршњаке, жели њихово друштво и спремно је да сарађује са њима. Дете које се научи носити са фрустрацијама и негативним осећајима лакше ће се прилагодити и околина ће га лакше прихватити. Претерано заштићена деца или деца која теже подносе фрустрације имаће више потешкоћа у прилагођавању. Родитељ може помоћи детету у решавању конфликата с вршњацима тако што ће разговарати с дететом о његовим потешкоћама упутити га у разликовање прихватљивог и неприхватљивог понашања, и подстицати га на самостално решавање проблема. Детету које није вешто у склапању пријатељства родитељ може саветовати како да придобије пажњу и задржи наклоност другог детета. Ако је дете често укључено у физичке сукобе с вршњацима, добро га је саветовати како да (не) реагује на провокације друге деце, како да се брани тако да не повреди другога, како да развија емпатију према другој деци (Радионице за усавршавање родитељских вештина, 2006).

Када је реч о **емоционалној зрелости детета**, од посебног значаја је да ли дете има жељу за учењем, да ли жели да игру замени радним задацима, и то не само онда када оно то жели, него и онда када му то не годи или кад то захтева учитељ. Нормалан школски рад захтева такву адаптацију (Смиљанић & Толичич, 1985). Међутим, да ли ће дете бити спремно да прихвати школске захтеве у великој мери, зависи и од начина презентовања градива од стране учитеља. Чињеница је да добар наставник у стању да, на први поглед незанимљиве садржаје представи на интересантан начин, а тиме и мотивише ученике за учење.

Интелектуалну зрелост испитује психолог или педагог школе стандардизованим тестовима (најчешће се користи ТИП-Тест за испитивање првака, а у последње време све више је у употреби Тест зрелости за школу). Помоћу њих добијају се информације о предзнању детета, његовој меморији, графомоторној спретности, вербалним способностима, визуо-моторној координацији и друго.

Од претходно наведеног у великој мери зависи како ће дете прихватити школу. Међутим, не треба заборавити да временски период адаптације код сваког детета је различит. Код неке деце траје месец дана, код друге цело прво полугодиште, док школска пракса показује да тај кризни период код неких ученика траје и до годину дана. Ову чињеницу је веома важно да познаје сваки учитељ, јер непрепознавање дечијих потреба и осећања у вези са школским обавезама и неизналажење правилног приступа у раду с конкретним учеником, може да прерасте у озбиљан проблем, односно да резултира тиме да дете не прихвати школу.

Знаци неприхватања школе

На основу неколико показатеља можемо приметити да дете не прихвата школске захтеве, учитеља и вршњаке. Једна од добрих пројективних техника уз помоћ које деца испољавају своја осећања, потребе, напетости и незадовољства је ***цртеж***. Уз помоћ цртежа може да се види како дете доживљава школску средину, јер посредством њега и игре оно испољава емоционалну напетост, своја осећања, конфликте и друге личне проблеме. На пример, када затражимо од детета да нацрта своју школу и себе у њој, ако је школа приказана тамним бојама, уколико себе стално ставља у последњу клупу, без друге деце у својој околини, ако је на цртежу константно само када је у школи – то могу бити неки од показатеља да нешто није у реду и да дете није срећно. Подразумева се да су за овакву тврдњу потребни и други подаци о детету (породични односи, карактеристике личности детета и друго).

Школска пракса је показала да своје незадовољство у нижим разредима основне школе, деца врло често изражавају ***рукописом лошег квалитета***. Два су основна разлога лошег рукописа: или детету нису понуђене адекватне вежбе за формирање квалитетног рукописа (оне су прелаке или претешке), или одрасле особе, како код куће тако и у школи, не пружају му подршку или неопходну помоћ током тих вежби, што је узрок лошег квалитета рукописа. Ово често доводи до школског неуспеха, осећаја незадовољства, ниског самопоуздања, и, на крају, негативног односа према школи и школским захтевима.

Постоје разни типови вежбања за превенцију лошег рукописа: *вежбање за развијање руке, шаке, прстију, вежбање за ослобађање руке, цртање једноставних ликова, слободно цртање, цртање фигура из народне орнаментике* итд. За сва ова вежбања ученици морају да поштују одређене захтеве, а наставник им даје упутства и исправља их. Ако су ова вежбања маштовита и методички добро доведена до краја, савладавање писања није тешко (Милатовић, 2005). Међутим, ако је дете имало релативно квалитетан рукопис, али у једном моменту квалитет писања се мења, односно постаје лошији у односу на претходни период, то може бити показатељ да детету школски захтеви постају тешки и кроз лош рукопис оно изражава незадовољство.

Дечија игра се користи као средство за упознавање детета и као терапеутско средство. Већ први резултати истраживања су показали да се у игри одражавају разне дечије тешкоће и сукоби, које дете доживљава у контакту с околином, разне емоционалне напрегнутости, страх итд (Смиљанић & Толичич, 1985).

Конфликти у школи испољавају се уколико је дете у сталном сукобу с другом децом, ако их удара, повређује вербално и невербално, што је то знак да га нешто узнемирава, а није безразложно „безобразно", како то одрасли често интерпретирају. Ово је обично показатељ постојања напетости, несигурности, усамљености, беспомоћности и осећаја неприхваћености од стране друге деце или учитеља. Деца такође често користе агресију када су спутана у својим жељама. Љубоморно дете може физички напасти друго дете, и то тако јако да га чак и повреди (Ђорђевић, 1972).

Повлачење у себе је сигуран знак да дете пати.

Разлози за ***изненадне лажи*** деце могу бити бројни. Ђорђевић (1972), наводи неколико разлога лажи деце: разлози из користољубља, страх од казне, заштита друга, лаж ради обезбеђења престижа, лагање да би се привукла пажња на себе, лагање због тога што тешко разликује истину од измишљеног. Врло често првак уз помоћ лажи покушава да промени реалност, јер се лоше осећа у школском окружењу. Лаж му помаже да сачува пољуљано самопоуздање јер је највероватније доживео неколико школских неуспеха. Истовремено, на овај начин дете покушава да избегне евентуалну казну коју очекује од родитеља.

Одбијање да иде у школу је сигуран показатељ да се дете не осећа добро у школи.

Ко су особе на које се деца ослањају у кризним ситуацијама

Има много дилема око тога како најбоље помоћи детету да се снађе у обавезама које га очекују у првом разреду. Једни уче дете да броји, други да чита и пише (унапред савлађују школски програм), док трећи сматрају да су довољно учинили ако су се побринули да буде здраво и сито, а остало ће учинити учитељи (Каменов, 2006). Како и Каменов тврди, многи родитељи образовну улогу у потпуности препуштају учитељима уз веома малу или никакву помоћ детету у образовном процесу. Може се поставити питање ко је од њих у праву. Да ли је помоћ од стране родитеља неопходна или дете треба да буде самостално приликом усвајања школског градива? Постоји више одговора на ова питања. Логично је да то зависи од зрелости и карактеристике личности појединачног детета. Каменов даље тврди (Каменов, 2006), да ако дете научи нешто погрешно, учитељ ће имати више мука да га од тога одучи него да га учи од почетка.

Слично томе, наметање да запамти нешто што га уопште не интересује, с једне стране, може изазвати отпор детета према књизи уопште. С друге стране,

дете које није припремано за школу вероватно ће заостајати за својим вршњацима. Из свега тога произилази да му треба помоћи, али на прави начин (Каменов, 2002). Вилис и Ходсон (Willis & Hodson, 2004), тврде да примарни учитељ детета су родитељи. Родитељи су први узор за понашање детета у свету. Када дете крене у школу, радиће тамо оно што је научило од родитеља. Истраживања која почињу још од 1960-их указују да је *учење по моделу* или опонашање узора једно од најмоћнијих оруђа поучавања којим се родитељи морају служити (Willis & Hodson, 2004). Данијел Големан у књизи *Емоционална интелигенција* (Willis & Hodson, 2004*)*, подсећа нас на моћ утицаја родитеља на понашање деце.

Истраживања показују да, ако родитељ има критичан став према свету, деца уче да критикују. Уколико је родитељ толерантан, деца се уче толеранцији. Када родитељ окривљује друге, то чини и дете. Ако родитељ има позитиван став према другим људима, имаће га и дете. Ако родитељ код детета угради осећај самопоуздања, дете ће тај осећај и ставове понети и у учионицу (Willis& Hodson, 2004). Моћ породичног васпитања је велика, јер је то интимна заједница у којој су чланови повезани топлим емоционалним везама. С обзиром на то да је породица најважнији фактор у развоју свих способности детета, припрема детета за школу почиње заправо од његовог доласка на свет. Дете којем се посвећује потребна пажња, који се у породици осећа прихваћеним, лакше се прилагођава и савладава нове ситуације. Боље ће напредовати дете чији родитељи верују у његове способности, охрабрују га и подржавају у савладавању нових задатака, који га уче да је за свако постигнуће потребно уложити време и труд. Дете је одмалена важно подстицати на активно учествовање у заједници и давати му прилику да учи на властитим искуствима, јер тиме оно јача самосталност и самосвест која му је неопходна у успешном школовању (Радионице за усавршавање родитељских вештина, 2006).

Сваки кризни период се лакше преброди ако смо свесни да имамо могућност да се **ослонимо на подршку других блиских особа**. Тако је и с малим прваком. Најважнији задатак учитеља је да, уз помоћ родитеља, детету олакша како боравак у школи, тако и усвајање школског градива. То не значи да родитељи треба да раде дечије домаће задатке, али је битно да му сваки дан посвете пажњу да би видели шта оно има за домаћи, мотивишу га да само уради све што је у стању, похвале га за постигнуте успехе и обавезно му објасне оно што оно није у стању да уради или не разуме. То је сигуран пут ка изградњи добрих радних навика и стварања осећаја сигурности.

Међутим, у различитим периодима живота значај блиских одраслих особа за дете се мења. У једном моменту дете је изразито везано за мајку, у другом за оца, бабе, деде итд. На кога се дете ослања у периоду адаптације на школу? Одговор на ово питање може дати само најважнији актер школског система – првак. Да бисмо испитали ко су особе на које се деца најчешће ослањају у овом периоду, урадили смо лонгитудинално праћење (у периоду од 7 година), с циљем добијања одговора на ово питање. У ту сврху коришћен је цртеж, за који смо већ

рекли да представља једну од добрих пројективних техника. Цртежу је претходило причање приче, прилагођене дечијем узрасту, и то у виду вођене фантазије.

ПРИЧА

Замислите да сте бродом кренули на забавно путовање, али без маме, тате, брата и сестре. Долазите на тај прекрасан, велики брод. Он полази и креће се према пространом океану. Путујете већ три дана и лепо се проводите. Али, у једном тренутку, примећите да се вашем броду приближава неки брод с необичном заставом. Приближава се све брже и брже и у моменту примећите да је то брод опасних гусара.

Они успевају да освоје ваш брод и заробе све путнике. Међу њима сте и ви. Размишљате шта да радите и како да решите овај проблем. Одједном, на вашу руку слеће симпатична птица и обраћа вам се: "Драго дете, видим да си у невољи. Ја желим да ти помогнем, а имам и идеју како. Реци ми код кога да одлетим и пренесе му да су те заробили гусари. Ко ти обично помаже када си у невољи? Чији помоћ обично тражиш у ситуацијама када имаш неки проблем? Слободно ми реци и ја ћу одлетети код те особе или људи и пренети твоју поруку.".

Када јој кажете чију помоћ обично тражите када сте у невољи, птичица одлази и заиста проналази особу чије име сте јој рекли. Та особа или особе крећу на путовање другим бродом. Када угледају вас и гусаре, долазе на ваш брод и траже капетана гусара.

Њихово главно оружје су лепе речи. Они гусарима и њиховом предводнику објашњавају да вас много воле и да их моле да вас све ослободи. Гусари схватају да је снага љубави велика и да љубав увек на крају победи. Уосталом, и сами схватате да лепа реч и пријатан разговор свакоме пријају. Одлучују да вас пусте, једино траже да задрже брод. Питају и вас да ли се с тим слажете.

Постижете договор и пристајете, а онда са особом (или особама) која вам је помогла да решите овај проблем одлазите кући срећни и задовољни. Птичици која вам је помогла машете и шаљете пољупце у знак захвалности. Она је срећна јер је успела да вам помогне (Петаков Вуцеља, 2003).

Продукти дечијих радова представљани су родитељима на родитељским састанцима.

Резултати цртежа

Највише деце на цртежима представља своје родитеље, сестру или брата, што се и очекивало. Међутим, око 30% ученика је цртало: кућног љубимца (пса или мачку, хрчка), брата и, ређе, бабу и деду. Из године у годину број деце који не

нацртају неког од чланова своје породице се повећава (око 20%–30%). На њиховим цртежима углавном су приказани кућни љубимци или омиљене играчке, што и не треба да нас претерано изненади, јер је добро познато колико су омиљена играчка или кућни љубимац емотивно значајни за децу овог узраста. Али, овакви цртежи често забрину родитеље. На основу разговора с том децом и простог (пригодног) посматрања од стране учитеља и стручних сарадника, долази се до закључка да су многи од њих заиста оптерећени школским захтевима које потенцирају поред учитеља и родитељи, што је један од разлога непредстављања родитеља на цртежу. Такође, евидентно је да одређен број родитеља мисли да образовна подршка детету с њихове стране није неопходна, што је често узрок несналажења првака у школској средини. Ова тврдња ће бити поткрепљена у раду, приликом приказа дескриптивне статистике учесталости помоћи који првацима пружају одрасле особе приликом израде домаћих задатака.

Такође је важно напоменути да продукти радова на исту тему и с истом децом се врло често мењају после одређеног времена у зависности од тренутних осећања деце, узрокованих тренутним школским успесима или неуспесима. Међутим, приказане чињенице не треба занемарити јер је ово свакако индикатор школи да захтеве који се постављају пред малог првака, као и стратегије рада, неопходно је прилагодити индивидуалним карактеристикама детета. У зависности од претходно реченог, предвиђене школске садржаје треба смањити или их презентовати на другачији (занимљивији) начин, како не бисмо изазвали отпор првака према школи.

Циљ овог истраживања је да се утврди како ученици првог разреда перципирају школске захтеве које пред њих постављају учитељи до краја првог полугодишта.

Методологија

Место истраживања: Истраживање је реализовано у Основној школи „Жарко Зрењанин“ из Новог Сада на почетку другог полугодишта 2011. године.

Узорак испитаника: Узорак испитаника у овом истраживању чини 114 ученика првог разреда. У истраживању је учествовало укупно четири одељења.

Инструменти и начин прикупљања података: Ученици првог разреда основне школе су нешто краће од једног школског часа (30 минута) испуњавали упитник предвиђен овим истраживањем. Упитник садржи пет питања. Прва два питања су затвореног типа, треће је комбиновано (пола питања је затвореног, пола отвореног типа), док четврто и пето су питања отвореног типа. Упитник се попуњавао анонимно, а саставио га је аутор рада. Испитивање се обављало по разредима, односно групно.

Податке је прикупљао аутор рада уз помоћ учитеља.

Упитник је једноставан, како би био јасан ученицима првог разреда.

УПИТНИК

АДАПТАЦИЈА ДЕЦЕ I РАЗРЕДА НА ШКОЛСКУ СРЕДИНУ

1. Да ли волиш да идеш у школу?
   ДА НЕ
2. Да ли ти се више допадало у вртићу?
   ДА НЕ
3. Да ли ти родитељи или неко од старијих помаже приликом учења?
   а) ДА НЕ
   б) Ко ти помаже?
4. Шта ти се посебно допада у школи?
5. Шта ти се у школи не допада?

Резултати истраживања

У овом истраживању дата је дескриптивна статистика за учесталост преференција школе од стране ученика првог разреда, учесталост преференције вртића над школом и учесталост помоћи одраслих особа приликом израде домаћих задатака.

Учесталост преференције школе од стране првака

Питање бр. 1.

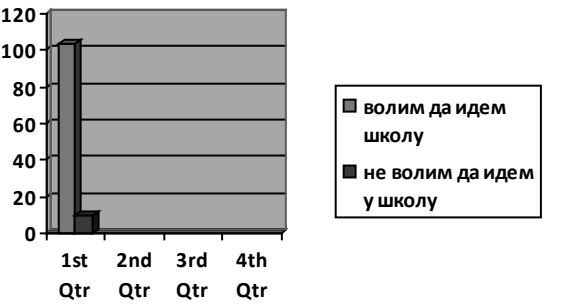
Да ли волиш да идеш у школу?

ДА НЕ

Табела 1 – Учесталост преференције школе од стране првака

Предмет процене	N	%
Избор одговора ДА	104	91%
Избор одговора НЕ	10	9%

График 1 – Учесталост преференције школе од стране првака



Добијени подаци показују да 91% првака без већих проблема прихвата захтеве које пред њих поставља школски систем. Ако узмемо у обзир да период адаптације на школске захтеве код неких ученика траје краће, а код других нешто дуже, не треба претерано да забрињава податак да 9% првака је још увек у фази прилагођавања и прихватања школе, учитељице и вршњака.

Учесталост преференције вртића у односу на школу од стране првака

Питање бр. 2

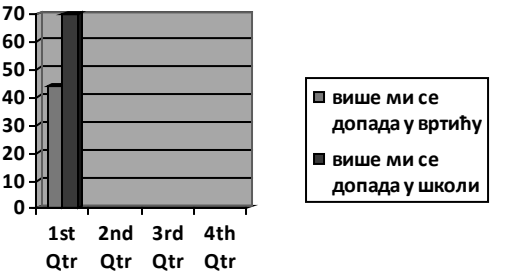
Да ли ти се више допадало у вртићу?

ДА НЕ

Табела 2 – Учесталост преференције вртића у односу на школу од стране првака

Предмет процене	N	%
Избор одговора ДА	44	39%
Избор одговора НЕ	70	61%

График 2 – Учесталост преференције вртића у односу на школу од стране првака



61% ученика је одговорило да им се више допада у школи у односу на вртић. 39% ученика је мишљења да је у вртићу занимљивије.

Учесталост помоћи одраслих особа приликом израде домаћих задатака

Питање бр. 3

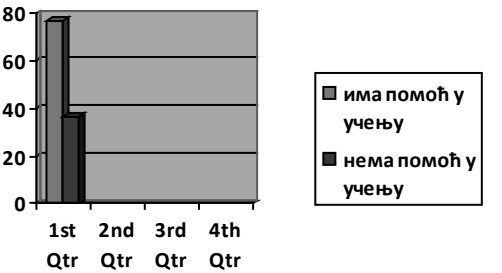
Да ли ти родитељи или неко од старијих помаже приликом учења?

а) ДА НЕ

Табела 3 – Учесталост помоћи првацима од стране одраслих особа, приликом израде домаћих задатака

Предмет процене	N	%
Избор одговора ДА	77	68%
Избор одговора НЕ	37	32%

График 3 – Учесталост помоћи одраслих особа првацима приликом израде домаћих задатака



Овде нас је конкретно занимало да ли деца имају контролу и подршку код куће приликом израде домаћих задатака. Ако погледамо наведене резултате, подаци су охрабрујући, јер 68% ученика има помоћ и подршку приликом израде домаћих задатака. Међутим, не треба игнорисати чињеницу да 32% првака су ускраћени за било какву контролу над домаћим задацима од стране неке одрасле особе.

б) Ко ти помаже?

Табела 4 – Пружање помоћи деци од стране одраслих особа приликом израде домаћих задатака

КО ТИ ПОМАЖЕ?	N
МАМА	46
ТАТА	6
МАМА И ТАТА	30
ОСТАЛИ (бабе и деде, старија браћа и сестре...)	17

Највећу помоћ у учењу деца добијају од стране родитеља. У томе предњаче мајке у односу на очеве.

Питања број 4 и 5 су отвореног типа, тако да су дати квалитативни подаци. Узет је у обзир пол ученика.

Питање бр. 4
Шта ти се посебно допада у школи?

НАЈЧЕШЋИ ОДГОВОРИ
- **дечаци:** другари, физичко, српски језик, боравак, учитељица, двориште, фудбал, велики одмор, ужина;
- **девојчице:** учитељица, учионица, двориште, српски језик, физичко васпитање, математика, другари, свет око нас, боравак, велики одмор, ужина.

Без обзира на пол ученика, одговори су слични. Најбитнија фигура у школском животу првака је свакако учитељица.

Питање бр. 5
Шта ти се у школи не допада?

НАЈЧЕШЋИ ОДГОВОРИ
- **Дечаци:** Не допада ми се када се другари туку, тоалет, када ме неко у школи дира, трчање другара, када не добијам цветић, када се деца туку и свађају, велики ученици, Свет око нас, Математика.
- **Девојчице:** Не допада ми се то што се неки другари туку, Математика, Свет око нас, Српски и Математика, тоалет, када је галама, када велики ученици трче и гурају нас.

Добијени подаци показују да у школи има насилног понашања, како међу млађим, тако и међу старијим ученицима.

Дискусија

1. Прихватање школе од стране првака

С обзиром на то да се деца у припремном предшколском периоду припремају за полазак у школу, не чуде добијени резултати, односно то да је 91% ученика одговорило да воли да иде у школу. У последњих десетак година интензивира сарадња вртића и школе (посета предшколаца школи и њихово присуство на часовима постала је скоро обавезна активност, одласци психолога и педагога у вртић како би се деца упознала са њима пре почетка тестирања, заједнички родитељски састанци школе и вртића с циљем упознавања родитеља предшколаца са карактеристикама и захтевима школе, као и њиховим обавезама приликом

поласка деце у први разред), тако да рад васпитача с будућим школарцима све више подсећа на рад учитеља са првацима. На овај начин, доприноси се томе да полазак у школу не представља велику промену у животу детета и доводи до брже и квалитетније адаптације првака на школу. Због превелике жеље одраслих за што бољом адаптацијом детета иде се понекад и у крајност. Познато је да пре петнаестак и више година није се очекивало да деца приликом поласка у школу знају слова, да читају и пишу. Међутим, у данашње време, већина деце долази са овим предзнањем. У томе значајну улогу имају васпитачи, али и родитељи деце. Да ли је ово потребно или не, није предмет овог рада, али далеко боља припрема за школу одвија се путем игара и активности у којима оно мора употребити руке (Радионице за усавршавање родитељских вештина, 2006).

Говедарица (2002), истиче значај активности помоћу којих се деца припремају да шака и руке постану еластичне, мање круте, да лакше држе средство за писање. Још у вртићу деца користе свеске различитих намена, величина, разне блокове за цртање, раде пластелином, плодовима, вуницом и осталим разноврсним дидактичким материјалом. Поред тога, и у породици уче да шкрабају, шарају, цртају по разним површинама, свесци, бетону, папиру, уз коришћење дрвених, воштаних, водених боја, креда у боји. Цртају разне ствари, животиње, родитеље, играчке. Играју се и цртају, моделују, слажу, граде и разграђују различите играчке и предмете.

Претходно наведено доприноси развијању одговорности према школским обавезама и пре него што деца крену у школу, што позитивно утиче на брже дечије емоционално сазревање. Наравно, приликом такве припреме не треба отићи у крајност и развити одбојност према школи и пре него што будући првак постане ђак. Међутим, као што је и наведено у теоријском делу рада, да ли ће дете бити спремно да прихвати школске захтеве у највећој мери зависи од начина презентовања градива, као и од учитељевог односа према првацима, али и од односа родитеља према школи.

2. Учесталост преференције вртића у односу на школу

Од укупног броја ученика 61% ученика одговорило је да им се више допада у школи у односу на вртић, при чему 39% ученика мисли да је у вртићу занимљивије. Овакви подаци су и очекивани с обзиром да су неки ученици припремљенији и информисанији о условима живота и рада у школи посредством родитеља и васпитача. Одређеном броју деце треба више времена да прихвате већу одговорност коју пред њих поставља школа. То у великој мери зависи и од индивидуалних карактеристика, као и од личне зрелости деце приликом поласка у школу. Међутим, чињеница је и да су активности у вртићу више игровног карактера у односу на школу, што је, наравно, привлачније за седмогодишње дете. Исто тако, као што је и наведено у теоријском делу рада, период адаптације код различите деце временски различито траје.

3. Учесталост помоћи првацима од стране одраслих особа приликом израде домаћих задатака

Сходно резултатима истраживања, 68% ученика има помоћ и подршку приликом израде домаћих задатака. Међутим, не треба игнорисати чињеницу да за 32% првака одрасле особе не контролишу домаће задатке. Чињеница је да улога школе и професионална обавеза учитеља да образује дете, а не да то буде препуштено родитељима. Међутим, највећи ослонац у животу детета свакако да представљају родитељи. Породица је од посебне важности за развој личности детета. Свака особа у току свог развоја има потребу за љубављу, нежношћу и сигурношћу (Ђорђевић, 1972). Деца чији су ранији доживљаји били лепи имају много услова да њихов каснији живот буде продуктиван и срећан, без друштвене неприлагођености и емоција као што су: огорченост, завист, осећање мање вредности, сумња и мржња (Ђорђевић, 1972). Зато је улога родитеља у адаптацији детета на школску средину неопходна, што је већ и детаљно објашњено у теоретском делу рада.

Поставља се питање колико родитељи имају времена и стрпљења да разговарају са децом, да их подстичу да се вербално изражавају рецитујући разне песме, причају приче, препричавају бајке, басне, цртане филмове и друге ТВ емисије. Ово је веома важно у припремном периоду за почетно писање, јер на тај начин деца богате свој речник активним речима, правилније се усмено изражавају, лакше прихватају школске обавезе и слично (Говедарица, 2002). Наравно, наведене активности неопходно је наставити током читавог школовања детета, у складу с његовим узрастом.

Како родитељима објаснити која је њихова улога приликом поласка детета у школу? Родитељски састанци су одличан начин за упознавање родитеља са својом улогом у школском животу детета. Неки од мотивационих подстицаја који се могу препоручити родитељима у раду са својом децом како би им помогли да развију радне навике и интересовање за школске обавезе су следећи:

1. Пружити помоћ детету приликом израде домаћих задатака ако приметите да је дете наишло на препреку.
2. Показати интересовање и пажљиво слушати дете када говори о својим доживљајима у школи.
3. Показати разумевање за његове неуспехе и тренутни пад мотивације за школске обавезе. У сваком тренутку, а нарочито у кризним тренуцима, важно је бодрити га и похвалити за сваки његов труд и залагање. Корисно је детету дати до знања да сви у животу наилазимо на успоне и падове и да је то саставни део живота сваког човека. Потом, ваља покушати с дететом отклонити узрок неуспеха, тако што ће родитељ заједно са њим, пробати да досадне школске садржаје освежи неким животним причама или занимљивим примерима из енциклопедија, дечијих часописа, подавима с интернета итд.
4. Такође, требало би с дететом одлазити у биоскоп, позориште, музеје, зоо-врт, излете у природу. Након одгледане, на пример, позоришне

представе, питати га за мишљење, водити с њим конструктивну дискусију, питати га како то може да повеже са школским животом и сл.

5. Заједно са дететом играти дидактичке занимљиве игре чији је циљ вежбање меморије, побољшање дечије пажње, развијање графомоторних способности, поштовање правила игре, поштовање другог играча с циљем развијања толеранције и друго. У данашње време у понуди је много таквих игрица, али не треба заборавити вредност старих, проверених игара (прављење фигура од теста, глине и пластелина, домине, Монопол, Не љути се, човече, слагање слагарице, шах, такмичење у памћењу детаља слике која је била кратко изложена, уочавање сличности и разлика између две слике, препричавање прочитане приче, филма...).

Вилис и Ходсон (Willis & Hodson, 2004) сматрају да основе комуникације родитеља са децом обухвата четири елемента. То су: *слушање*, *уважавање*, *чекање* и *праћење*.

Слушајте

Слушање мишљења детета и његових идеја ствара поверење, а поверење је темељ потребан родитељима да би делотворно радили у изградњи стила учења детета. Слушање и поверење које оно ствара охрабрује децу да се отворе и говоре (Willis & Hodson, 2004). Главни разлог због кога млади људи не разговарају с родитељима је то што не верују у то шта ће родитељи урадити с том информацијом. Ако открију превише, деца се боје да ће имати невоље. Када знају да се родитељи заиста занимају за њих и да толеришу им грешке и пропусте, тада млади људи имају много тога што желе поделити са њима.

Уважите

Слушање је само први корак ка побољшаној комуникацији. Потпуно уважавање онога што дете каже родитељима, било да се с тим слажу или не, други је корак. Детету уважавање значи да су га родитељи чули. То нужно не значи и да се слажу (Willis & Hodson, 2004). Уважавањем родитељи шаљу овакве поруке детету: „ Видим да ти је то што ми говориш важно.“, или „Нисам схватила да ти то толико значи.“, или „Занима ме да чујем шта ти је важно.“ Већина деце сваке вечери иде у кревет с жељом да их чују. Деца која су више навикла на придике, сугестије, објашњења, савете, него на уважавање, можда неће знати шта рећи када их уважавате. Тада постаје важно знати употребити и трећи корак побољшане комуникације (Willis & Hodson, 2004).

Научите чекати

Одрасли немају добар осећај колико дуго треба да буду тихи како би детету дали прилику да говори. Када дете схвати да заиста желите знати шта има да

каже и да не правите паузу пре давања следеће придике, оно ће говорити. Деца имају потребу да надугачко говоре када знају да одрасли немају готов распоред за њих (Willis & Hodson, 2004).

Пратите

Пружање деци могућности да сама истражују и откривају истанчанији је облик слушања и уважавања. Један од најважнијих дарова које можемо дати деци је допустити им властити процес учења, властити поступак решавања, у властитом ритму (Willis & Hodson, 2004).

Ово су само неки од предлога за родитеље како могу да помогну својој деци у савладавању школских препрека. Једна стара енглеска пословица гласи:"Ништа не успева као успех". Зато је изузетно битно да, пре свега учитељи, уз помоћ родитеља, пруже шансу сваком детету да доживи успехе у школи јер је то сигуран и једини пут у развијању унутрашње мотивације за реализацију школских обавеза.

4. Процена добрих страна школе од стране првака

Већ је поменуто да најбитнија фигура у школском животу првака је свакако учитељ. После родитеља, то је друга особа од које деца траже помоћ и подршку када наиђу на тешкоћу у школи, али и с ким деле неке своје лепе тренутке. Учитељи би требало да буду свесни колика је огромна њихова улога у развијању самопоуздања детета и њиховог даљег односа према школи. Од учитеља највише зависи да ли ће деца имати одбојан или позитиван став према даљем школовању. Вајнбренер (Vajnbrener, 2010) тврди да наставници у школи морају много да се потруде како би помогли деци да поверују како су довољно важни и вредни, и да им обезбеде оно што им заиста треба, а то је: **да припадају, да се осећају вредним и важним, да могу да имају слободу да бирају и да искусе радост и забаву.**

Поред наведеног, девојчицама је битан изглед учионице, док дечаци томе не придају важност. Оно што им је заједничко јесу **квалитетна исхрана, велики одмор, изглед дворишта и продужени боравак.** Све наведено је свакако у вези с опуштајућим активностима у школи, које су прваку битне. Приказани одговори показују да и дечаци и девојчице имају потребу за социјализацијом, што указује на њихову високу социјалну зрелост.

5. Процена недостатака школе од стране првака

Поменуто је да добијени подаци показују да у школи има насилног понашања како међу млађим, тако и међу старијим ученицима, нарочито за време школских одмора. У вези са тим, школама се може поставити питање колико је време деце у току одмора структурирано. Питање је да ли им школа, с једне стране, нуди позитивне садржаје у холу школе (занимљиве плакате са њиховим порукама који ће окупирати дечију пажњу, пуштање музике, помоћ наставницима у дежурању...) или у дворишту школе (зелене површине, тобогани, клацкалице, опуштени разговори с наставницима, заинтересовани и претходно организовани

старији ученици који помажу млађима приликом уласка у школску зграду, посебан зид за графите...), што би требало да допринесе смањењу насилног понашања код деце. С друге стране, по законској регулативи, у школама морају да постоје Тимови за заштиту деце од насиља, а задатак школе је да упозна своје ученике са члановима тима којима би деца могла да се обрате у сваком моменту ако је над њима извршена било која врста насиља (психичко, физичко, емоционално...). А да ли су ученици заиста у свим школама упознати с постојањем овог тима и његове улоге у школи? Такође се може поставити и питање колико наставници обрађују теме и радионице у вези са толеранцијом и ненасилним понашањем, како на редовним, тако и на часовима одељењског старешине (тзв. ЧОС-овима).

Закључак

Вилис и Ходсон ((Willis & Hodson, 2004), сматрају да, како би деца постала одговорни и способни млади људи, током школовања треба да: упознају своје властите јаке и слабе стране; постављају властите циљеве за будућност; вежбају све сложеније вештине, које им помажу да остваре краткорочне и дугорочне циљеве; свакодневно прихватају активну одговорност за своје изборе тако да сазру у способне људе који ће постати стваралачки и одговорни одрасли.

Да би се ово десило, детету је неопходна помоћ и подршка, пре свега родитеља, а затим и учитеља, као што смо и покушали да покажемо у овом раду. Када родитељи подржавају циљеве школе и ту подршку преносе својој деци, та деца имају много веће шансе за успех у школи, него деца чији родитељи не пружају ту подршку и не укључују се (Вајнбренер, 2010). Ова ауторка даље тврди да наставници треба да помогну родитељима да схвате да то што ће бити чланови тима чији је циљ образовање своје деце може да донесе позитивне резултате.

За већину деце, учење градива из различитих предмета није проблем када их уче на начин који одговара њиховом стилу учења (Willis & Hodson, 2004). У томе је свакако најбитнија улога учитеља.

Литература

Willis,M., Hodson, V.K. (2004). *Откријте стил учења вашег дјетета.* Загреб: Остварење.

Вајнбренер, С. (2010). *Подучавање деце с тешкоћама у учењу у редовној настави*. Београд: Креативни центар.

Говедарица, Ч. (2002). Полазак у школу и припрема за читање и писање. *Норма,* година IX, број 1–2, 109–124.

Ђорђевић Д. (1972). *Приручник из педагошке психологије*. Београд: Раднички универзитет.

Каменов Е. (2002). *Припремам дете за школу*. Нови Сад: Тампограф.

Милатовић, В. (2005): *Методика наставе почетног читања и писања,* Београд: Тору.

Петаков-Вуцеља М. (2003). *Еликсир толеранције I.* Београд: Драганић.

Радионице за усавршавање родитељских вјештина (2006): *Припрема дјетета пред полазак у школу*. Сењ: Удруга за унапређивање квалитете живљења у заједници ЗАЈЕДНО. приступљено 3. 1. 2011. преузето са: http://os-viktorovac-sk.skole.hr/upload/os-viktorovac-sk/images/static3/809/attachment/Brosura.pdf

Радоњић С., Ђурић В. (1990). *Општа психологија*. зборник радова из ОПШТЕ ПСИХОЛОГИЈЕ II, Београд: Савез друштава психолога СР Србије.

Смиљанић В., Толичич И. (1985). *Дечја психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Примљено: 21.01.2013.
Одобрено за штампу: 03.04.2013.

Summary: There have been various reforms within school system in the last ten years. The goal of these reforms is to make it easier for children to master teaching materials and to make them more interested in school. Lower grades of primary school, primarily the first grade, have experienced particularly deep reforms. Have these changes within the school system really made school life and work easier or has it all remained the same? This question may be answered only by the most important factors of the school system, by our children. That is the reason for this paper to examine how first graders experience requirements set by the school system. 114 pupils, classified into four first grade classes participated in the research. Presentation of the research results provides a descriptive statistics for comparing children's preferences of school or kindergarten, for frequency of providing help by adults when doing homework and for first-graders' experience of school's advantages and disadvantages. Based on the results obtained, we can say that by the end of winter term first-graders have well adapted to the requirements set to them by the school. Parents were also ready to make adaptation easier by encouraging and helping them in meeting the school requirements. However, the results also show that schools are faced with a complex task of preventing school violence.
Keywords: school, first-graders, adaptation to school environment.

PETRA HRUPAČKI
Dječji vrtić Maksimir, Zagreb
JOŠKO SINDIK
Institut za antropologiju, Zagreb
Republika Hrvatska

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER
UDK: 373.2
BIBLID: 0353-7129,18(2013)1,p.115–127

ZADOVOLJSTVO ŽIVOTOM I KARAKTERISTIKE POSLA KOD ODGOJITELJICA

Rezime: Zadovoljstvo životom povezano je s osobinama posla i zadovoljstvom poslom koji odgojiteljice obavljaju. Cilj istraživanja bio je utvrditi postojanje razlika u njihovu zadovoljstvu životom s obzirom na dob i bračni status. Prognozirano je zadovoljstvo životom na temelju psiholoških zahtjeva posla, mogućnosti kontrole, socijalne podrške u radu i zadovoljstva poslom. Sudionice su bile odgojiteljice iz tri zagrebačka dječja vrtića. Koristili smo psihološke upitnike: Upitnik za ispitivanje percepcije i doživljaja posla, Skalu za ispitivanje zadovoljstva poslom i Skalu za ispitivanje zadovoljstva životom. Rezultati su pokazali da postoje razlike u zadovoljstvu životom između tri dobne skupine, te između sudionica različitog bračnog statusa. Psihološki zahtjevi posla, mogućnost kontrole, socijalna podrška i zadovoljstvo poslom statistički značajno predviđaju zadovoljstvo životom, a najznačajniji doprinos uspješnoj prognozi zadovoljstva životom daju zadovoljstvo poslom te mogućnost kontrole.

Ključne riječi: dječji vrtić, predškolski odgoj, zadovoljstvo.

UVOD

Istraživanja zadovoljstva životom dugo su se fokusirala na negativne aspekte ponašanja, devijacije osobne i socijalne prirode (Brdar, 2006). Pozitivna psihologija (Csikszentmihalyi, 1999), usmjerava znanstveni pristup u smjeru pozitivne orijentacije u istraživanju individualnog iskustva, pa tako i dobrobiti, životnog zadovoljstva i sreće (Diener i sur., 1999). Istraživače danas zanimaju razlike među ljudima koje ukazuju na pozitivnu subjektivnu dobrobit, u: sreći, zadovoljstvu, kreativnosti i drugim aspektima dobrobiti (Kaliterna Lipovčan, Prizmić i Šakić, 2002). Subjektivne procjene kvalitete življenja, životnog zadovoljstva i osobne sreće danas se redovito provode u mnogim razvijenim zemljama, da bi se onima koji donose odluke o društvenim pro-

mjenama omogućio cjelovit uvid u potrebe društva i pojedinaca, te da se na primjeren način vrednuju učinci takvih promjena (Diener i sur., 1999, Brajša-Žganec i Kaliterna Lipovčan, 2006).

Zadovoljstvo životom i subjektivna dobrobit, sreća i kvaliteta života konstrukti su koji su slični i povezani, a pokušavaju se međusobno razlučiti, ispitati i teorijski objasniti. ***Teorija krajnjih točaka*** polazi od pretpostavke da se zadovoljstvo životom postiže zadovoljavanjem osnovnih potreba ili ciljeva (Diener, 1984). ***Teorija ugode i bola*** smatra da ljudi genetski posjeduju dispozicije da osjete zadovoljstvo nakon što su zadovoljili neku potrebu zasnovanu na deprivaciji (Diener, 1984). ***Teorija aktiviteta*** tumači da uključenost u neku zanimljivu aktivnost dovodi do sreće, odnosno zadovoljstva (Penezić, 2006). ***Asocijacionističke teorije*** ukazuju na mogućnost postojanja svojevrsne mreže pozitivnih asocijacija i naučenu sposobnost da se stalno reagira na pozitivne načine (Penezić, 2006). ***Teorije procjene*** pretpostavljaju da ljudi postižu i održavaju svoju razinu sreće i zadovoljstva na temelju određenih vrsta usporedbi s drugim pojedincima. Uz ove teorije, tri su modela koji pokušavaju objasniti koncept zadovoljstva životom i subjektivne dobrobiti (Penezić, 2006): *model „odozgo prema dolje", model „odozdo prema gore"* te *model dinamičke ravnoteže.* Pojmovi zadovoljstvo životom, sreća, kvaliteta života i dobrobit zapravo su različite komponente subjektivne dobrobiti, evaluacije života koju čine sami pojedinci (Penezić, 2006). Subjektivna dobrobit ima dvije komponente: kognitivne procjene zadovoljstva životom i čuvstvene aspekte (Diener, 1984, Diener i sur., 1985). Zadovoljstvo životom se često promatra kao kognitivna komponenta subjektivne dobrobiti, dok se sreća promatra kao iskustvo emocija (Diener, 1984, Heller, Watson i Ilies, 2006). Zadovoljstvo životom je procjena kvalitete života koju pojedinac daje prema vlastitom jedinstvenom setu kriterija (Pavot i Diener, 1993; Bratko i Sabol, 2006). Pojedine osobe pripisuju različitu težinu komponentama "dobrog života" i imaju različite standarde "uspješnosti" u tim domenama života (Heller, Watson i Ilies, 2006). Zato je važno razumjeti globalnu procjenu nečijeg života, umjesto zadovoljstvo pojedinim aspektima života (Pavot i Diener, 1993); poboljšanje svih značajki životnih uvjeta neće nužno dovesti do povećanja zadovoljstva životom (Penezić, 2006). Ljudi posjeduju određenu stabilnost zadovoljstva životom tijekom vremena i kroz različite situacije (Diener i sur., 1999), što je povezano i sa stabilnim osobinama ličnosti. Ali Veenhoven (1995, iz Penezić, 2006) je pokazao da zadovoljstvo životom nije stabilna crta ličnosti, jer pojedinci povremeno rade revizije svoga života. Zadovoljstvo je osjetljivo na promjene životnih uvjeta, pod utjecajem je osobnih značajki i grupnih usmjerenja, a ovisno je i o emocionalnom tonu (Pavot i Diener 1993). Trenutačno raspoloženje i vremenske prilike utječu na procjene zadovoljstva životom i procjene subjektivne dobrobiti. Nema statistički značajne razlike između muškaraca i žena u zadovoljstvu životom (Diener i Diener, 1999; Obradović i Čudina-Obradović, 2001): bračni status i zdravlje imaju uglavnom pozitivnu povezanost sa zadovoljstvom životom, dok nisu utvrđene povezanosti sa dobi i spolom (Arrindell i sur., 1991; George, 1991 – nav. prema: Pavot i Diener, 1993). Penezić (2006) navodi kako u proučavanju odnosa zadovoljstva životom i životne dobi nema

konzistentnih nalaza. Diener (1984) smatra da ne postoji povezanost zadovoljstva životom i dobi, dok rezultati drugih istraživanja pokazuju tendenciju porasta životnog zadovoljstva sa životnom dobi (Harley, 1995.; u: Penezić, 1996). Wilson (1967; iz Penezić, 2006) je pak utvrdio da su mlađi zadovoljniji nego stariji. Pretpostavlja se da su osobne reakcije na životne događaje važnije od samih događaja tijekom života (Eddington i Shuman, 2004). U istraživanju na uzorcima hrvatskih sudionika pokazalo se da se tri dobne grupe sudionika (od 20 do 65 godina starosti) nisu razlikovale u procjenama zadovoljstva životom (Penezić, 1996).

U analizi karakteristika posla i zadovoljstva poslom koristili smo *Karasekov model zahtjev – kontrola,* ili model karakteristika posla (Karasek i Theorell, 1990). Model se fokusira na dvije dimenzije radnog okruženja, a to su zahtjevi posla i mogućnost kontrole. *Zahtjevi posla* definirani su kao psihološki stresori: zahtjevi za brzim i teškim radom, neimanje dovoljno vremena, velika količina posla i konfliktni zahtjevi (Fox, Dwyer i Ganster, 1993). Karasek i Theorell (1990) smatraju da je glavna komponenta psiholoških zahtjeva posla opterećenost zadacima. *Mogućnost kontrole* odnosi se na kontrolu nad poslom, odnosno sposobnost donošenja odluka i mogućnost vježbanja donošenja odluka nad poslom koji treba napraviti (Fernet i sur., 2004), tj. slobodu donošenja odluka u radu. Sastoji se od dvije komponente: autonomija ili autoritet prilikom donošenja odluka na poslu i mogućnost korištenja različitih vještina na poslu (Fox, Dwyer i Ganster, 1993). Model (zahtjev-kontrola) sugerira da psihološki zahtjevi posla mogu imati dvije suprotne posljedice: napor na poslu ili aktivno učenje na poslu. Kombinacija visokih zahtjeva posla zajedno sa niskom mogućnosti kontrole dovodi do psihološkog i fizičkog napora (tzv. napor na poslu), dok posao gdje su i zahtjevi i kontrola visoki vodi do osjećaja kompetencije i produktivnosti, te postignuća (tzv. aktivno učenje). Razlikuju se četiri vrste posla kombiniranjem visoke, odnosno niske razine psiholoških zahtjeva posla s niskom, odnosno visokom razinom mogućnosti kontrole u radu (Karasek i Theorell, 1990): visoko naporni posao (kombinacija visoke razine psiholoških zahtjeva i niske razine mogućnosti kontrole), aktivni posao (psihološki zahtjevi i mogućnost kontrole simultano visoki), nisko naporni posao (niski psihološki zahtjevi i visoka mogućnost kontrole), pasivni posao (simultano niski i psihološki zahtjevi i mogućnost kontrole). Model pretpostavlja da se napetost na poslu (stres) javlja kada na poslu imamo istovremeno visoke zahtjeve i nisku mogućnost kontrole. Pozitivne posljedice (motivacija, učenje i zdrava psihološka napetost) javljaju se kod aktivnog posla koji podrazumijeva visoku razinu i psiholoških zahtjeva i mogućnosti kontrole. Prosječna mogućnost kontrole u radu niža je kod žena nego kod muškaraca, a i psihološki zahtjevi posla značajno se razlikuju među spolovima, no trend je da su nešto veći kod žena. Uspoređujući muškarce i žene, najveća razlika pronađena je u korelaciji između psiholoških zahtjeva i mogućnosti kontrole: visoko zahtjevne poslove koje obavljaju muškarci prati relativno visoka mogućnost kontrole, dok visoko zahtjevne poslove koje obavljaju žene prati niska mogućnost kontrole (Karasek i Theorell, 1990). S*ocijalna podrška* ublažava utjecaj stresora na zdravlje (npr. depresija i somatske smetnje) te pridonosi pozitivnom identitetu pojedinca (Karasek

i Theorell, 1990), ali ne utječe ublažavajuće na posljedice vezane uz sam posao, kao što su nezadovoljstvo i dosada (Ganster, Fusilier i Mayes, 1986). Karasekov model zahtjev – kontrola zapravo sugerira da ćemo posljedice stresora moći predvidjeti trosmjernom interakcijom: zahtjevi x kontrola x socijalna podrška.

Zadovoljstvo poslom predstavlja pozitivno iskustvo (osjećaj ugode) koje radnik stječe izvršavajući svoje radne zadatke, dok je nezadovoljstvo vezano uz negativna iskustva na poslu. Zadovoljstvo poslom je vrsta stava radnika prema svom poslu, odnosno čitavoj radnoj situaciji, odnosno afektivno-evaluativni odnos prema nizu faktora (plaća, uvjeti rada, rukovodstvo, suradnici, mogućnost napredovanja itd.) koji čine radno mjesto. Bitni faktori koji mogu manje ili više direktno djelovati na zadovoljstvo poslom su: uvjeti u radnoj organizaciji, radna grupa i odnosi u grupi, vrsta posla, zahtjevi na poslu, položaj, obrazovanje itd. Primjerice, postoji pozitivna povezanost između napetosti na poslu i zadovoljstva poslom (Bateman i Strasser, 1983). U istraživanjima je važno ispitati prirodu povezanosti zadovoljstva poslom sa zadovoljstvom životom. Mnogi istraživači navode značajnu pozitivnu povezanost ova dva konstrukta (Bryant i Constantine, 2006) koji se prožimaju, pa ljudi imaju poteškoća u razlikovanju svojih osjećaja vezanih uz posao od generalnog osjećaja zadovoljstva životom (Bryant i sur., 2006).

Odgojiteljski posao je odgovoran i zahtjevan, s čestim stresnim situacijama, zahtijeva visoku kreativnost i samostalnost u radu, a odgojiteljice su svakodnevno izložene višestrukim interakcijama s djecom, njihovim roditeljima, kolegicama i nadređenima na poslu. Sve to je povezano sa zadovoljstvom njihovim poslom i životom.

Postavili smo dva **cilja** istraživanja: utvrditi postoje li razlike u zadovoljstvu životom s obzirom na dob i bračni status te utvrditi postoji li mogućnost prognoze zadovoljstva životom na temelju karakteristika posla: psiholoških zahtjeva posla, mogućnosti kontrole, socijalne podrške u radu i zadovoljstva poslom. Pretpostavili smo da postoje razlike u zadovoljstvu životom s obzirom na dob i bračni status (vjerojatno je da će mlađe, te udate odgojiteljice biti zadovoljnije svojim životom). Također, smatrali smo da postoji statistički značajna mogućnost prognoze zadovoljstva životom na temelju psiholoških zahtjeva posla, mogućnosti kontrole, socijalne podrške u radu i zadovoljstva poslom. Naime, pretpostavljamo da će zadovoljstvo životom biti veće što su manji psihološki zahtjevi posla, te što su veće mogućnosti kontrole u radu, socijalna podrška i zadovoljstvo poslom.

METODOLOGIJA

Sudionice i postupak

Sudionice ovog istraživanja bile su odgojiteljice iz tri dječja vrtića Grada Zagreba (N = 96), koje su ispunile upitnike u periodu od lipnja do rujna 2008. godine. Od ukupno 113 odgojiteljicama podijeljenih upitnika vraćeno ih je 96. Sudionicima

istraživanja bila je zajamčena anonimnost, te im je dana jasna uputa za ispunjavanje upitnika. U Tablici 1 možemo vidjeti demografsku strukturu našeg uzorka.

Tablica 1: Demografska struktura uzorka

		N			N
DOB	20 – 35	34	**STRUČNA SPREMA**	SSS	22
M= 41,36±10,47	36 – 50	45		VŠS	69
	51 – 65	17		VSS	5
BRAČNI STATUS	Neudana	19	**ZANIMANJE**	Odgojitelj	88
	Udana	63		Medicinska sestra	2
	Razvedena	14		Defektolog	2
BROJ DJECE	0	25		Ostalo	4
	1	20	**RADNI STAŽ**	1 – 10	29
	2	44	M= 17,76±11,03	11 – 20	29
	3	5		21 – 30	26
	4	1		31 – 40	12
	6	1			

Instrumenti

U istraživanju su primijenjeni: Upitnik za ispitivanje percepcije i doživljaja posla (Vizek-Vidović, Arambašić, Vlahović-Štetić, 1997), Skala za ispitivanje zadovoljstva poslom (Spector, 1985) i Skala za ispitivanje zadovoljstva životom (Diener i sur., 1985).

Skala za ispitivanje osobina posla iz Upitnika za ispitivanje percepcije i doživljaja posla (Vizek-Vidović, Arambašić i Vlahović-Štetić, 1997) sastoji se od tri subskale: psihološki zahtjevi posla, mogućnost kontrole u radu, socijalna podrška u radu. Subskala za ispitivanje psiholoških zahtjeva posla mjeri potencijalne stresore na poslu (zahtjevi za brzim i teškim radom, neimanje dovoljno vremena, velika količina posla, proturječni zahtjevi, emocionalna opterećenost, i sl.), te daje pojedinčev subjektivni doživljaj psiholoških zahtjeva na poslu. Sadrži 3 čestice tipa ¨Moj posao...¨ sa skalom Likertovog tipa s četiri stupnja (od 1 – uopće nije točno, do 4 – potpuno točno) i 6 čestica obilježja posla, na koje sudionik odgovara na skali Likertovog tipa s četiri stupnja (od 1 – vrlo malo do 4 – jako puno). Cronbachov α za ovu skalu u našem istraživanju je nizak, ali zadovoljavajući – iznosi α = 0,64, dok u većini istraživanja koeficijent nutarnje konzistencije prelazi 0,80 (Fernet, Guay i Senécal, 2004).

Subskala za ispitivanje mogućnosti kontrole u radu opisuje kontrolu posla, prilike za donošenje odluka na poslu, kao i donošenje odluka vezanih uz samog zaposlenika. Skala sadrži 3 čestice tipa ¨Na svom poslu mogu...¨, sa skalom Likertovog tipa s četiri stupnja (od 1 – uopće nije točno, do 4 – potpuno točno). Cronbachov α u našem istraživanju za ovu skalu je nizak i zadovoljavajući (α = 0,65), ali prati trend ostalih istraživanja.

Subskala za ispitivanje socijalne podrške u radu mjeri neke aspekte socijalne podrške u radu, koju zaposlenici primaju od svog nadređenog i kolega na poslu (pomaganje, prijateljsko ponašanje i timski rad). Skala sadrži 3 čestice vezane uz nadređenog i 3 čestice vezane uz kolege na poslu kao izvore socijalne podrške, na koje sudionik odgovara na skali Likertovog tipa s četiri stupnja (od 1 – vrlo malo do 4 – jako puno). Za ovu skalu koeficijent pouzdanosti je vrlo zadovoljavajući ($\alpha = 84$), i vrlo visok.

Zadovoljstvo poslom (Job Satisfaction Survey, Spector, 1985) koristi se za mjerenje zadovoljstva poslom, a skala uključuje pet specifičnih faceta zadovoljstva poslom: posao općenito, nadređeni, kolege, plaća i mogućnost napredovanja. Izvorno sadrži 36 čestica, dok smo u ovom istraživanju iz upitnika izbacili 9 čestica koje su bile redundantne. Prilagodili smo i izvornu skalu Likertovog tipa od 6 stupnjeva, reduciravši je na 5 stupnjeva procjene (od 1 – uopće se ne slažem do 5 – izrazito se slažem). Ukupan rezultat se oblikuje kao linearna kombinacija procjena, dok smo skorove za 15 čestica rekodirali. Skorove za sve čestice skale smo zbrojili i podijelili s ukupnim brojem čestica kako bismo dobili prosječan rezultat na toj skali. Koeficijent nutarnje konzistencije skale iznosi $\alpha = 0{,}91$, te se pokazao dobrom mjerom zadovoljstva u poslu (Spector, 1985). U našem istraživanju, pouzdanost je bila zadovoljavajuća i visoka, iznoseći $\alpha = 0{,}85$.

Skala zadovoljstva životom (Diener i sur., 1985) mjeri zadovoljstvo životom, tj. mjeri svjesnu kognitivnu evaluaciju pojedinčeva života na temelju osobnih kriterija. Sastoji se od 5 čestica, koja izvorno ima Likertovu skalu sa 7 stupnjeva procjene, dok je u ovom istraživanju korišteno 5 stupnjeva procjene (od 1 – izrazito se ne slažem do 5 – izrazito se slažem). Viši rezultat upućuje na veće zadovoljstvo životom. Skala pokazuje zadovoljavajuću pouzdanost (Diener i sur., 1985), koja se takvom pokazala i u našem istraživanju ($\alpha = 0{,}88$).

Premda su dobiveni koeficijenti pouzdanosti nešto niži nego u istraživanjima autora svih korištenih instrumenata, svi dobiveni koeficijenti pouzdanosti u našem istraživanju mogu se smatrati zadovoljavajućim (Nunnally, 1978).

Statistička obrada

Rezultati su obrađeni statističkim programom SPSS 16.0. Varijablu dobi, koja je bila kontinuiranog tipa, u svrhu odgovora na prvi cilj istraživanja smo razvrstavanjem u razrede trihotomizirali, podijelivši sudionice u tri dobne kategorije: mlađa (20–35 godina), srednja (36–50 godina) i starija (51–65 godina). Varijablu bračni status (prvenstveno zbog malog broja sudionica u kategorijama razvedena i udovica) transformirali smo u tri kategorije: neudana, udana i razvedena/udovica. U deskriptivnoj statistici sve smo varijable izrazili prosječnim aritmetičkim sredinama i standardnim raspršenjima (ukupni rezultat podijeljen brojem čestica koje definiraju određenu skalu). Za odgovor na za prvi cilj istraživanja koristili smo Kruskal–Wallisov test, tj. neparametrijsku analizu varijance (zbog distribucija u subuzorcima koji se razlikuju od normalne). Da bismo provjerili razlike među pojedinim podgrupama sudionica (pa-

rovi različitih dobnih grupa te različitih vrsta bračnog statusa) proveli smo seriju Mann U Whitneyevih testova. Za prognozu zadovoljstva životom koristili smo kompletnu multiplu regresijsku analizu, a za utvrđivanje povezanosti među varijablama Pearsonov koeficijent korelacije.

Rezultati

U Tablici 2 prikazane su deskriptivne karakteristike dimenzija svih korištenih mjernih instrumenata.

Tablica 2: Deskriptivne karakteristike dimenzija svih korištenih mjernih instrumenata

	M	SD	Teorijski raspon	Kolmogorov-Smirnov	Odstupanje
Zadovoljstvo životom	3,43	0,78	1–5	0,99	p>,20
Zadovoljstvo poslom	3,30	0,45	1–5	0,75	p>,20
Psihološki zahtjevi posla	3,13	0,36	1–4	1,15	p>,10
Mogućnost kontrole	3,09	0,52	1–4	**1,56**	p<,02
Socijalna podrška	3,29	0,54	1–4	0,95	p>,20

U Tablici 2 vidi se da su odgojiteljice prosječno zadovoljne svojim životom i svojim poslom. Na skalama osobina posla sudionice pokazuju prilično visoku percipiranu socijalnu podršku u radu, visok stupanj psiholoških zahtjeva posla, te visoku mogućnost kontrole u radu.

Za odgovor na prvi cilj istraživanja, proveli smo neparametrijske analize varijance da bismo utvrdili postoje li razlike u zadovoljstvu životom s obzirom na dob i bračni status.

Tablica 3: Razlike u zadovoljstvu životom za različite dobne skupine te za različit bračni status

Zadovoljstvo životom		**M**	**Sd**	**Prosječni rang**	**N**	**Kruskal-Wallis test (χ^2)**	**Značajnost (df=2)**
DOB	Mlađa (20–35 god.)	3,64	0,67	55,91	34	**8,60**	p<,02
	Srednja (36–50 god.)	3,46	0,74	49,20	45		
	Starija (51–65 god.)	2,89	0,89	31,82	17		
BRAČNI STATUS	Neudana	3,60	0,61	53,68	19	**17,35**	p<,01
	Udana	3,56	0,75	53,28	63		
	Razvedena/ Udovica	2,60	0,62	19,96	14		

U Tablici 3 se vidi da postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu životom između tri dobne skupine sudionica, kao i između pripadnica tri kategorije bračnog statusa. Primjenom Mann U Whitney testa utvrdili smo da su mlađa i srednja dobna skupina odgojiteljica značajno zadovoljnije životom od starije dobne skupine, dok nema značajne razlike između mlađe i srednje dobne skupine. Neudane i udane sudionice su značajno zadovoljnije životom u odnosu na razvedene ili udovice, dok nema značajne razlike između neudanih i udanih.

Potom smo utvrdili postoji li povezanost među glavnim varijablama prediktora i kriterija.

Tablica 4: Povezanosti između svih dimenzija upitnika

Varijable	Zadovoljstvo životom	Zadovoljstvo poslom	Psihološki zahtjevi posla	Mogućnost kontrole
Zadovoljstvo životom				
Zadovoljstvo poslom	**0,44****			
Psihološki zahtjevi posla	- 0,19	**- 0,39****		
Mogućnost kontrole	**0,37****	**0,32****	- 0,10	
Socijalna podrška	0,20	**0,50****	- 0,11	**0,30****

**korelacija značajna uz p< ,01

U Tablici 4 vidi se da sa zadovoljstvom životom najviše pozitivno korelira: zadovoljstvo poslom i mogućnost kontrole u radu. Korelacije među prediktorima (zadovoljstvo poslom, psihološki zahtjevi posla, socijalna podrška i mogućnost kontrole) srednje su visoke i statistički značajne, a najveća je povezanost između zadovoljstva poslom i socijalne podrške. Psihološki zahtjevi posla su također statistički značajno povezani sa zadovoljstvom poslom, ali u negativnom smjeru.

Nakon toga smo nastojali predvidjeti zadovoljstvo životom na temelju psiholoških zahtjeva posla, mogućnosti kontrole, socijalne podrške i zadovoljstva poslom.

Tablica 5: Predviđanje kriterija zadovoljstvo životom na osnovu prediktora varijabli posla

Prediktori	β	t	značajnost	R	R^2	F
Psihološki zahtjevi posla	- 0,02	- 0,15	0,88			
Mogućnost kontrole	0,27	**2,75**	0,01*	0,41	0,14	**7,96****
Socijalna podrška	- 0,08	- 0,74	0,46			
Zadovoljstvo poslom	0,39	**3,40**	0,00**			

**statistička značajnost uz p< ,01; *statistička značajnost uz p< ,05

U Tablici 5 se vidi da prediktori zajedno statistički značajno predviđaju zadovoljstvo životom te tumače 14% varijance kriterija (zadovoljstvo životom). Uspješnosti predviđanja značajno doprinose dva prediktora: mogućnost kontrole u radu i zadovoljstvo poslom.

Diskusija

U istraživanju smo očekivali da će se pokazati razlike između različitih dobnih skupina odgojiteljica te njihovog bračnog statusa u odnosu na zadovoljstvo životom. Pokazalo se postojanje razlika u zadovoljstvu životom među ***različitim dobnim skupinama***. Najzadovoljniji životom su ljudi mlađe i srednje dobi, dok su nešto nižeg životnog zadovoljstva oni koji pripadaju starijoj dobnoj skupini. Mlađa dobna skupina (20–35 god.) i srednja dobna skupina (36–50 god.) značajno se razlikuju u zadovoljstvu životom od starije dobne skupine (51–65 god.). Dobiveni rezultati nisu u skladu s mnogim drugim istraživanjima, koji izvještavaju o nepostojanju tih razlika (George, 1991; iz Pavot i Diener 1993; Diener, 1984). Međutim, Wilson (1967; iz Penezić, 2006) je dobio rezultate prema kojima su mlađe osobe zadovoljnije svojim životom nego starije, pa naši nalazi pokazuju slične rezultate. Život predstavlja seriju promjena, koje se nalaze pod utjecajem dobno određenih uloga, ovisno o kulturi kojoj pojedinac pripada, povijesnim događajima, te kognitivnom i biološkom razvoju, koji oblikuju kontekst u kojem pojedinac živi, pa se promjene u zadovoljstvu životom mogu tumačiti promjenama koje pojedinci proživljavaju tijekom svojeg života (Pavot i Diener 1993). U ovoj studiji, starije odgojiteljice možda tijekom vremena postaju «zasićenije» specifičnostima svoga posla, imaju vjerojatno više zdravstvenih problema nego mlađe. Uz to je povezano potencijalno izgaranje na poslu kod starijih sudionica, karakteristično za profesionalne pomagače ljudima (Fernet, Guay i Senécal, 2004).

Razlike u zadovoljstvu životom s obzirom na ***bračni status*** postoje između kategorija sudionica različitog bračnog statusa, što je sukladno našim očekivanjima. Istraživanje koje su proveli Campbel, Converse i Rogers (iz Eddington i Shuman, 2004. pokazalo je da demografski faktori među kojima je i bračni status) tumače manje od 20% varijance subjektivne dobrobiti. U našem istraživanju, neudane i udane odgojiteljice su zadovoljnije životom u odnosu na razvedene/udovice, dok nema razlike između udatih i neudanih. Pretpostavljamo da je bračni život bitan element života pojedinca, a gubitkom značajne osobe može se poljuljati percepcija o uspjehu u životu, što prilikom procjene zadovoljstva životom može imati velikog utjecaja.

Zadovoljstvo životom odgojiteljica je statistički značajno pozitivno povezano sa zadovoljstvom poslom i mogućnosti kontrole u radu. Što je veće zadovoljstvo poslom i što je veća mogućnost kontrole koju pojedinac ima na svom poslu, to je veće zadovoljstvo životom i obrnuto. Rezultati su u skladu su s našim očekivanjima: nemogućnost kontrole aspekata poslovnog života može biti izvor distresa i generalnog nezadovoljstva, posebno kada su visoki psihološki zahtjevi posla (Ayres i Malouff,

2007). Među osobinama posla, najveća povezanost je pronađena između zadovoljstva poslom i socijalne podrške. Važno je da osoba na svom radnom mjestu radi u takvom okruženju gdje će osjećati podršku svojih nadređenih i svojih kolega, jer podrška pozitivno utječe na smanjenje stresa. Među osobinama posla, značajno i pozitivno su povezane jedino mogućnost kontrole u radu i socijalna podrška. Niske povezanosti među osobinama posla se mogu objasniti relativno visokim zadovoljstvom životom i relativnim (nešto iznadprosječnim) zadovoljstvom vlastitim poslom kod sudionica ovog istraživanja. Sudionice izvještavaju o prilično visokoj socijalnoj podršci u radu, ali i o visokim psihološkim zahtjevima posla, kao i o visokoj mogućnosti kontrole u radu. Odgojiteljice procjenjuju visoku socijalnu podršku na poslu, koja vjerojatno djeluje kao faktor zaštite štetnih utjecaja visokih zahtjeva posla. Zbog visoke mogućnosti kontrole koju odgojiteljice percipirano imaju na poslu, osobine posla u prosjeku ne dovode do doživljaja stresa i nezadovoljstva na poslu. To možda utječe i na njihovo (veće) zadovoljstvo poslom i životom.

Sukladno našim očekivanjima, psihološki zahtjevi posla, mogućnost kontrole, socijalna podrška i zadovoljstvo poslom dobro predviđaju zadovoljstvo životom. Prognozi zadovoljstva životom najviše doprinosi zadovoljstvo poslom, a nešto manje mogućnost kontrole. Psihološki zahtjevi posla i socijalna podrška u radu ne doprinose značajno predviđanju zadovoljstva životom. I druga istraživanja ukazala su na slične rezultate (Bryant i Constantine, 2006; Judge i Watanabe, 1993, iz Jones, 2006). Rezultati su nam sukladni s pretpostavkama Karasekova modela, prema kojem veći zahtjevi posla znače više stresa, dok veća socijalna podrška ublažava utjecaj tih stresora, djeluje kao «odbojnik». Budući da je kod odgojiteljica zadovoljstvo poslom srednje visoko povezano sa zadovoljstvom životom, možemo pretpostaviti da su im je posao koji obavljaju važan u sustavu životnih vrijednosti.

Glavni ***nedostatak*** ovog istraživanja je mala mogućnost generalizacije rezultata. Relativno mali je broj sudionica, i nedovoljno reprezentativni uzorak odgojiteljica iz samo tri zagrebačka dječja vrtića. Moguće je da su neke sudionice davale osobno, ali i socijalno poželjne odgovore. Primjerice, možda se mlađe odgojiteljice žele samoprezentirati kao optimistične i zadovoljne životom. Svrha mogućeg poželjnog odgovaranja na pitanja može biti težnja «poboljšanja» vlastite slike o sebi, ili pak načina kako sudionice vide drugi. Ne smijemo zanemariti neujednačeni broj sudionika u podgrupama po dobi: najviše odgojiteljica bilo je srednje dobne skupine (45), nešto manje mlađe (34), a najmanje starije (17). Sličan je problem neujednačenost broja sudionica različitog bračnog statusa: najviše je udanih odgojiteljica (63), dok je neudanih malo (19), a razvedenih/udovica najmanje (14). Razlika u broju odgojiteljica je u pojedinim subuzorcima bila prilično velika, pa bi razlike među njima mogle utjecati na cjelokupne rezultate, posebno vezano uz prognozu zadovoljstva životom.

U ***budućim istraživanjima***, za bolju mogućnost generalizacije, trebali bismo provesti ovakvo istraživanje na većem i reprezentativnijem uzorku, u slučajno odabranom uzorku dječjih vrtića, u definiranoj regiji. Također, u longitudinalnim istraživanjima mogli bismo otkriti uzročne mehanizme uključene u povezanost zahtjeva posla,

kontrole, podrške, zadovoljstva poslom, isto kao i zadovoljstva životom. Provođenje ovakvog tipa istraživanja, umjesto korelativnog, moglo bi dati bolji uvid u procese koji posreduju u zadovoljstvu životom i doživljaju karakteristika posla. Trebalo bi pokušati uključiti podjednako velike dobne skupine te kategorije bračnog stanja.

Praktične vrijednosti ovog istraživanja mogu ukazivati na važnost daljnjeg povećanja socijalne podrške u radu među samim odgojiteljicama te ostalim zaposlenicima predškolskih ustanova, kao i od strane nadređenih. Nadalje, moguće je odgojiteljicama dati više mogućnosti kontrole, boljom operacionalizacijom njihovih radnih zadaća i posljedičnih odgovornosti: što je više situacija u kojima odgojiteljica ne može znati kako je ispravno postupiti (npr. u interakciji s roditeljima), imat će i manju mogućnost kontrole. Postizanje veće mogućnosti kontrole je dugotrajan proces iznalaženja trajnih rješenja za mnoštvo svakodnevnih situacija s kojima se odgojitelj u radu susreće. Predškolske ustanove mogu pomoći svojim zaposlenicima da se nose sa smanjenom mogućnosti kontrole na poslu na način da im se pomogne da uspostave veću kontrolu nad drugim važnim područjima u svom životu. Ayres i Malouff (2007) predlažu učenje odgojiteljica vještinama rješavanja problema te njihova poticanja da koriste te metode u postizanju životnih ciljeva. Važno je odgojiteljima osigurati poticajne radne uvjete koji će im osigurati maksimalnu kvalitetu rada, jer osobe sretne i zadovoljne svojim životom imaju bolje odnose s okolinom, bolje ispunjavaju obiteljske i radne uloge, zdravije su, emocionalno stabilnije i bolje podnose stres na poslu i izvan njega (Brajša-Žganec i Kaliterna Lipovčan, 2006). Važan praktični pokazatelj je visoko zadovoljstvo životom kod odgojiteljica, koje i karakteristike posla doživljavaju pretežito kao pozitivne. Osobine posla odgojiteljica su pozitivno povezane s njihovim cjelokupnim zadovoljstvom životom, pa i stručnjaci u dječjim vrtićima mogu utjecati da njihova cjelokupna kvaliteta života bude bolja.

Zaključak

Podržane su obje postavljene hipoteze istraživanja: postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu životom između tri dobne skupine, te između sudionica različitog bračnog statusa. Osobine posla i zadovoljstvo poslom statistički značajno predviđaju zadovoljstvo životom, a najznačajniji doprinos uspješnoj prognozi zadovoljstva životom daju zadovoljstvo poslom, kao i mogućnost kontrole.

Reference

Ayres, J. & Malouff, J.M. (2007). Problem-solving training to help workers increase positive affect, job satisfaction, and life satisfaction. *European Journal of work and organizational psychology.* Vol. 16, Br. 3, 279–294.

Bateman, T.S. & Strasser, S. (1983). A Cross-Lagged Regression Test of the Relationships Between Job Tension and Employee Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 68, Br. 3, 439–445.

Brajša-Žganec, A. & Kaliterna Lipovčan, Lj. (2006). Kvaliteta življenja, životno zadovoljstvo i sreća osoba koje profesionalno pomažu drugima. *Društvena istraživanja Zagreb*.Vol. 4–5, Br. 84–85, 713–728.

Bratko, D. & Sabol, J. (2006). Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom: Rezultati on-line istraživanja. *Društvena istraživanja Zagreb,* Vol. 4–5, Br. (84–84), 693–711.

Brdar, I. (2006). Životni ciljevi i dobrobit: Je li za sreću važno što želimo? *Društvena istraživanja Zagreb.* Vol. 4–5, Br. 84–85, 671–691.

Bryant, R.M. & Constantine, M.G. (2006). Multiple Role Balance, Job Satisfaction, and Life Satisfaction in Women School Counselors. *Proffesional School Counseling,* Vol. 9, Br. 4, 9–17.

Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist,* Vol. 54, Br. 10, 821–827.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychology Bulletin,* Vol. 95, 542–575.

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale: A measure of life satisfaction. *Journal of Personality Assessment*, Vol. 49, 71–75.

Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. & Smith, H.L. (1999). Subjective well being: Three decades of progress. *Psychology Bulletin,* Vol. 125, 276–302.

Eddington, N. & Shuman, R. (2004). *Subjective well being*. Austin: Continuing Psychology Education.

Fernet, C., Guay, F. & Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 65, 39–56.

Fox, M.L., Dwyer, D.J. & Ganster, D.C. (1993). Effects of Stressful Job Demands and Control on Physiological and Attitudinal outcomes in a Hospital Setting. *Academy of Management Journal*, Vol. 36, Br. 2, 289–318.

Ganster, D.C., Fusilier, M.R. & Mayes, B.T. (1986). Role of Social Support in the Experience of Stress at Work. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 71, Br. 1, 102-110.

Heller, D., Watson, D., Ilies, R. (2006). The Dynamic Process of Life Satisfaction. *Journal of Personality,* Vol. 74, Br. 5, 1421–1450.

Jones, M.D. (2006). *Which is a Better Predictor of Job Performance: Job Satisfaction or Life Satisfaction?* Institute of Behavioral and Applied Management.

Kaliterna Lipovčan, Lj., Prizmić, Z. & Šakić, V. (2002). Subjektivna dob, životno zadovoljstvo i zdravlje. *Društvena istraživanja Zagreb,* Vol. 6, Br. 62, 897–908.

Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Helathy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life.* New York: Basic Books, Inc.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Obradović, J. & Čudina-Obradović, M. (2001). Number of Children in the Family as a Predictor of Parents Life Satisfaction. *Društvena istraživanja,* Vol. 4–5, Br. 54–55, 685–707.

Parkes, K.R., Mendham, C.A. & von Rabenau, C. (1994). Social Support and the Demand-Discretion Model of Job Stress: Tests of Additive and Interactive Effects in Two Samples. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 44, 91–113.

Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, Vol. 5, Br. 2, 164–172.

Penezić, Z. (2006). Zadovoljstvo životom u adolescentnoj i odrasloj dobi. *Društvena istraživanja Zagreb,* Vol. 4–5, Br. 84–85, 643–669.

Spector, P.E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the job satisfaction survey. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 13, Br. 6, 693–713.

Vizek-Vidović, V., Arambašić & Vlahović-Štetić (1997). *Upitnik za ispitivanje percepcije i doživljaja posla.* Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Primljeno: 30.03.2013.
Odobreno za štampu: 20.04.2013.

Summary: Satisfaction with life is related to job characteristics and satisfaction with job at preschool teachers. The aim of this study was to determine the differences in their life satisfaction regarding their age and marital status. The life satisfaction is predicted upon the psychological demands of work, the possibilities of control, social support at work and job satisfaction. Participants were preschool teachers from three kindergartens in Zagreb. We used the following psychological questionnaires: a questionnaire for testin the perception and experience of work, job satisfaction survey, satisfaction with life scale. The results showed that there were differences present in life satisfaction among the three age groups, but also among participants of different marital status. Psychological job demands, the possibility of control, social support and job satisfaction significantly predict satisfaction with life, while job satisfaction and ability to control are the crucial contributors to the successful prediction of life satisfaction**.**
Keywords: kindergarten, preschool education, satisfaction

ОЗРЕНКА БЈЕЛОБРК БАБИЋ
Филозофски факултет
Бања Лука
БиХ

СТРУЧНИ ЧЛАНАК
REVIEW
UDK: 371.26:784/785
BIBLID: 0353-7129,18(2013)1,p.129–142

ЕВАЛУАЦИЈА ИСХОДА УЧЕЊА ИЗ НАСТАВНОГ ПРЕДМЕТА ВОКАЛНО-ИНСТРУМЕНТАЛНА МУЗИКА

Резиме: Ауторка у овом раду уопштено указује на карактеристике евалуације као сложеног система вредновања. Говорећи о предностима и слабостима оцјењивања, недостатку валидних критеријума, као и о специфичностима и проблематици наставног предмета Вокално-инструментална музика, значај рада је у томе што представља разрађен систем бодовања и оцјењивања исхода учења за поменути наставни предмет. Систем чини девет компоненти с укупно 100 бодова, гдје количина бодова за сваку компоненту говори о њеној важности. Због уједначавања критеријума оцјењивања и једноставнијег вођења документације, дат је посебан образац за оцјењивање знања, способности и умијећа студената из наставног предмета Вокално-инструментална музика.
Кључне ријечи: евалуација, систем бодовања, оцјењивање, исходи учења, Вокално-инструментална музика.

Увод

Несумњиво је да је евидентан недостатак уједначеног вредновања у високом школству, као и на другим нивоима образовања. Тај недостатак није заобишао евалуативне поступке у оквиру наставног предмета Вокално-инструментална музика и других музичких предмета. Због тога је неопходан несебичан рад на усаглашавању и уједначавању критеријума оцјењивања. Сагледавајући резултате евалуације других истраживача (према нашем сазнању, мало их се бавило овом темом) из поменутог предмета (али и других музичких предмета који се садржајно надовезују на Вокално-инструменталну музику) уочили смо да се рад студената поштује и високо вреднује, али да се проблематика при оцјењивању ипак крије у неусаглашености испитивача (неједнакости у процјени знања и вјештина

студената), у недостатку валидних критеријума, усљед чега се могу уочити само општи закључци.

Студенти који су редовно похађали наставу, присуствовали концертима, били активни на настави–пјевали, свирали, писали домаће задатке били су успјешни на испитима (Atanasov–Piljek i Topolovac, 2010). Истраживачи указују на значај практичног рада за предмет Вокално-инструментална музика, као и на савјесно и одговорно извршавање академских обавеза. Спроведено истраживање (Терзић и Судзиловски, 2008) потврђује да број задатих дјечијих пјесама које студенти у току академске године (семестра) морају савладати не утиче на пролазност, већ највише спремност студената на континуирани рад током академске године. Да бисмо допринијели отклањању проблема у оцјењивању, указујемо на одлике евалуације, на потребу реалног приступа провјери знања, способности и умијећа студената, на елиминисање субјективног става испитивача, карактеристике наставног предмета Вокално-инструментална музика и музичког образовања одраслих, те предлажемо систем бодовања и оцјењивања кроз компоненте исхода учења овог предмета.

Евалуација

У литератури о васпитању и образовању на пољу педагошке евалуације сусрећемо различита појмовна, терминолошка и теоријска одређења саме евалуације. Такве разлике проистичу из супротног схватања евалуације, њеног циља, сврхе, садржаја и методолошке основе. Термин евалуације (evaluation) је француског поријекла који означава одређивање вриједности (Вујаклија, 1954: 259). Овај термин се може користити за два међусобно повезана елемента – самовредновање и заједнично вредновање (као показатеље успјешности). Уколико се може говорити о усклађености аутора, односно о заједничкој одлици евалуације, онда је то појам ширег значења „одређивање вриједности нечега према утврђеном критеријуму" (*Pedagoška enciklopedija 1*, 1989: 192).

Раздијељеност, односно сведеност евалуације на поједине компоненте као што су вредновање рада наставника, вредновање личности ученика, вредновање наставних планова и програма, рада школе и сл. код одређених врста евалуативних истраживања не подржава савремени концепт педагошке евалуације који вредновање посматра као сложен „систем евалуативних поступака", тј. вредновање свих елемената васпитно-образовног рада. Не би требало да се вреднује само настава, знање, рад свих учесника процеса, већ и друге вриједности које се стичу и развијају образовањем (способност, интересовање, потребе, ставови, доношење одлука, навике и сл). „Дакле, евалуација као систем, али не само систем састављен од низа компоненти, већ систем различитих техника и метода, различитих евалуативних поступака" (Hebib, 1992: 91). Свим учесницима васпитно-образовног процеса евалуација би требало да послужи као повратна информација о резултатима (и остварењу циља) рада, а њена сврха треба да буде мијењање и унапређење праксе. Континуирано праћење васпитно-образовног процеса је од

пресудног значаја за евалуацију васпитно-образовног рада, као што је повратна информација (по могућности свакодневна) значајна за квалитет истог.

Исходи учења и њихово оцјењивање

Да би исходи учења били квалитетни, неопходно их је утемељити на прецизно утврђеним објективним критеријумима, правилно формулисати уз предвиђен временски период за савладавање одређеног програма и одредити њихов ниво. Исходи учења су јасни искази којима се изражава шта студент треба да разумије, зна и демонстрира након одређеног периода учења (Tominović, s. a.). У великој мјери зависе од метода рада наставника, као и од усмјерености наставе. Уколико је настава више традиционално оријентисана – ка наставнику – вреба опасност да ће исходи учења бити мање квалитетни за разлику од усмјерености наставе ка студенту (као исходу). Исходи учења утичу на многе елементе васпитно-образовног процеса (израду курикулума, процес учења и оцјењивања, процес обезбјеђивања квалитета и сл). Студенти, савладавањем садржаја наставних предмета студијског програма, постизањем исхода учења, стичу компетенције за напредак, за будући позив, па је из тог разлога веома битно и квалитетно оцјењивање исхода учења: „Оцјењивање се одређује као поступак којим се, на начин утврђен прописима, прати одгојно-образовни развој ученика и одређује ниво који је он у вези с тим постигао" (*Pedagoška enciklopedija 2*, 1989: 135).

У традиционалном систему евалуације не могу се занемарити одређене слабости у оцјењивању које га чине непоузданим. На наставнику је велика одговорност у цјелокупном васпитно-образовном процесу јер од квалитета његовог рада веома зависи крајњи резултат. Требало би да је та одговорност посебно изражена приликом оцјењивања. Наиме, наставник постаје мјерни „инструмент", од чије оспособљености, објективности и педагошког приступа у великој мјери зависи оцјена студента. Није неуобичајено да знања и способности једног студента буду вреднована различитом оцјеном од стране два наставника. „Наставник, као мјерни инструмент, не би требало да утиче на вриједност оцјене већ да то искључиво зависи од студента. У пракси је сасвим другачије" (Бранковић и сарадници, 2005: 242). Субјективан начин оцјењивања одувијек је представљао проблем.

Резултати докимолошких истраживања критикују традиционални начин испитивања и оцјењивања: инсистирање на репродуктивном знању које се брзо заборавља, а занемаривање интелектуалних способности и особина личности; студенти су под стресом приликом испитивања; недостатак јединственог критеријума у систему испитивања и оцјењивања; неусклађеност одржавања наставе и захтјева на испиту; несклад између испитивача у испитивању и оцјењивању истог садржаја; промјене ставова и захтјева у оцјењивању, утицај разних фактора на оцјењивање; хало-ефекат, значај контраста, лична једначина и други недостаци (в. Gojkov, 2003). Нажалост, ове критике које се темеље на истраживањима с почетка XX вијека и данас су актуелне. Како то да се нешто није промијени-

ло? „Ни сва докимолошка истраживања, ни промјене дидактичких система, ни боље докимолошко образовање наставника /ако је боље/ нису сасвим отклонили већину проблема оцјењивања, актуелних почетком овог вијека" (Ibid, 13). Остаје надати се да ће напори садашњих и будућих педагога дати позитивне резултате и да ће школовање младих нараштаја бити квалитетније.

Специфичност и проблематика наставног предмета Вокално-инструментална музика

Увођењем Болоњског процеса на факултете у Републици Српској и Босни и Херцеговини, наставни предмет Вокално-инструментална музика на Учитељском студију, као и многи други предмети, постаје једносеместралан. У ограниченом временском опсегу студенти морају испунити многе захтјеве, нажалост, почевши од елементарног усвајања знања и вјештина, музичког описмењавања. Зашто је то тако? Педагошка пракса потврђује да се многи студенти уписују на Учитељски студиј с оскудним или никаквим знањем (из музичке културе) и неразвијеним музичким способностима. Истраживања потврђују да је такво стање и у земљама бивше Југославије, изузимајући Словенију (Терзић и Судзиловски, 2008). Разлози су вишеструки. Част појединцима, али учитељи се довољно не ангажују у циљу музичког образовања ученика јер им тај предмет представља потешкоћу, имају најмање талента и знања и, из тих разлога често, замјењују наставу Музичке културе другим, „важнијим" предметима. Негативном стању доприноси и избјегавање свирања на часовима. Истраживањем се дошло до податка да је само 5,03% учитеља спремно да одржава наставу користећи инструмент (Vučinić, 2007). Уколико учитељи музички не описмене ученике, преласком на предметну наставу, они добијају наставника Музичке културе који, најчешће, уско се придржавајући наставног плана и програма, обрађује наставне садржаје који се не баве музичком писменошћу (а не осјећа потребу да се врати на обраду тих, „прескочених", наставних јединица), већ упознавањем музичке литературе, инструмената, музичких облика и стилова. Нажалост, у њиховом раду често доминира вербална метода, уз веома мало звучних примјера, а настава Музичке културе, на такав начин реализована, потпуно је бесмислена. Тако ученици послије завршене основне школе су нешто чули, начули о музичкој умјетности коју су изучавали од првог разреда, али су, ипак, пропусти и те како евидентни. Овом приликом неизоставно поменути треба поменути учитеље и наставнике који савјесно, зналачки и ваљано обављају свој посао, али, нажалост, не доминирају у васпитно-образовном процесу.

Веома неповољан утицај на предзнање студената из музичке културе/умјетности имала је и реформа средњошколског образовања (2004/2005. године), када је предмет Музичка култура/умјетност елиминисан из наставних планова и програма у стручним школама Републике Српске. Поред студената са завршеном гимназијом и ликовном школом, који су имали предмет Музичка култура/

умјетност, већина студената прве године су били матуранти средњих стручних школа, без часа овог предмета у свом средњошколском образовању. Изузимајући незнатан број студената са завршеном основном или средњом музичком школом, као и оне који су се музички образовали на приватним часовима, пракса са сигурношћу негира предзнање студената прве године Учитељског студија из наставног предмета Музичка култура/умјетност, које би могло да послужи као полазна основа за даљу надоградњу. Провјера музичких способности и знања на пријемним (квалификационим) испитима за упис на факултет (на жељени одсјек) много говори о важности овог и других музичких предмета за позив учитеља. Неопходан је одређени ниво музичких способности (осјећај за ритам, мелодију, висину тона) за успјешно савладавање свирања на инструментима с диркама (нпр. клавиру, хармоници), као и за пјевање. Проблем је и у доби студената у којој је развој музичких способности завршен и у томе што су они физички (анатомски) обликовани (формирани) (тако на примјер, много је лакше поставити руку за свирање дјетету од 6 година него студенту). Професору у току предавања, асистенту на вјежбама, а посебно студентима, сви наведени елементи представљају велико оптерећење и изискују додатни напор, велико стрпљење у остварењу основног циља Вокално-инструменталне музике – оспособити студента за реализацију музичких захтјева у оквиру предмета Методика наставе музичке културе, то јест стицање музичких компетенција за реализацију часова Музичке културе у основној школи. Специфичност предмета је и у томе што захтијева рад у малим групама, индивидуалан рад, честе консултације, тј. континуирани и систематски рад студената под стално будним оком предавача јер се садржаји овог предмета тешко усвајају без помоћи и честог надзора или провјере знања, вјештина и умијећа студената. Ваља имати на уму различите стилове учења студената и организационо-техничке могућности. За квалитет одржавања предавања и вјежби потребна је и специјализована учионица.

Имајући у виду позитиван утицај музике на развој ученика, рјешење би било у повећању фонда часова или у увођењу нових наставних предмета на којима би се студенти активно бавили музиком и стицали нова знања и вјештине. На тај начин, студенти би били спремнији за успјешну реализацију наставе Музичке културе која са собом носи низ сложених задатака. Остаје надати се да би, тако образовани, свршени учитељи успјешно реализовали часове Музичке културе и да би се тако избјегло музичко „онеспособљавање" младих нараштаја.

Бодовање и оцјењивање исхода учења из наставног предмета вокално-инструментална музика

Осврћући се на карактеристике (и проблематику) наставног предмета Вокално-инструментална музика и законитости евалуације, предлажемо систем бодовања и оцјењивања исхода учења из овог предмета. Систем чини 9 компоненти с укупно 100 бодова, а количина бодова за сваку компоненту говори о важности исте.

1. Присуство и активност на настави, извршавање обавеза (обављање задатака) 0–10
2. Самосталан рад на упознавању теорије музике, њене примјене у пракси, анализа нотних примјера 0–10
3. Ритам, метар, пулсација, парлато прима виста, куцање, тактирање.....0–10
4. Мелодика (интонирање, опажање тонова, вокализе, солмизационо пјевање) 0–10
5. Хармонизација дјечијих пјесмица (познати и непознати нотни текст).....0–10
6. Извођење музике (пјевање и свирање обрађених дјечијих пјесама уз правилан положај тијела, шаке).....0–15
7. Читање с листа (свирање и пјевање непознатог нотног текста дјечијих пјесмица уз хармонизацију).....0–15
8. Домаћи радови, рад у паровима 0–10
9. Презентације (теме по избору, студенти осмишљавају самостално, може и уз помоћ професора) уз елементе Методике наставе музичке културе (увођење у методику).....0–10

1. Присуство и активност на настави, извршавање обавеза (обављање задатака) (0–10)

Присуство свим облицима наставног рада (предавања, вјежбе, рад у групи) процјењује се и вреднује на шест нивоа (према: Cajvert, Branković, Grbo, 2007):

– присуство и активност на 0–50 % часова ..... 0 бодова
– присуство и активност на 51–60% часова ..... 6 бодова
– присуство и активност на 61–70% часова ..... 7 бодова
– присуство и активност на 71–80% часова ..... 8 бодова
– присуство и активност на 81–90% часова ..... 9 бодова
– присуство и активност на 91–100% часова ..... 10 бодова

У оквиру ове компоненте разрађене су двије поткомпоненте: активност на настави и извршавање обавеза (обављање задатака). Присуство, активност на настави и континуирано обављање задатака било би пожељно посматрати као нераскидиву везу за успјешно савладавање захтјева из наставног предмета Вокално-инструментална музика, првенствено због његове специфичности и начина усвајања градива, као и правилног начина учења и вјежбања.

Активност на настави (поткомпонента)

а) Студент је незаинтересован и не може се „пробудити” ..... 0 бодова
б) Студент само прати ток наставе, минимално или никако учествујући у разговору ..... 1–2 бода

в) Студент дјелимично учествује у разговору, и то највише на иницијативу наставника, дјелимично је заинтересован..... 3–4 бода
г) Студент је довољно спреман за предавање и вјежбе, може лако пратити ток часа и учествовати на настави, давати квалитетне одговоре, постављати питања, разговарати о постављеном проблему или тематској (наставној) јединици, садржају који се усваја на часу..... 5–10 бодова

Извршавање обавеза (обављање задатака) (поткомпонента)
а) Неизвршавање обавеза..... 0 бодова
б) Изврашавање обавеза, задатака, али нередовно ..... 1–4 бода
в) Континуирано извршавање обавеза – из часа у час, израда домаћих задатака и припрема градива за извођење ..... 5–10 бодова

2. Самосталан рад на упознавању теорије музике, њене примјене у пракси и анализа нотних примјера (0–10)

Активност студента и исходи његовог учења у оквиру ове компоненте процјењују се на три нивоа:
а) описно репродуковање теоријских садржаја..... 1–2 бода
б) описно репродуковање теоријских садржаја уз дјелимичну анализу нотних примјера“..... 3–5 бодова
в) детаљна анализа нотних примјера, потпуна примјена теоријских знања у пракси, повезаност теорије и праксе.. 6–10 бодова

3. Ритам, метар, пулсација, парлато прима виста, куцање, тактирање (0–10)

Индивидуално ангажовање у оквиру ове компоненте процјењује се на пет нивоа:
а) Веома лоше чита или уопште не зна да прочита нотни текст абецедно и солмизационо у виолинском и (бас) кључу, не зна да куца и тактира или то веома лоше ради..... 0 бодова
б) Све ноте чита испрекидано, тешко чита већи дио текста тактирајући, куца веома неравномјерно не знајући већи дио текста..... 1–2 бода
в) Чита неравномјерно, прави паузе, испрекидано тактира и куца ..... 3–5 бодова
г) Има ситне грешке у читању прима виста, тактирању и куцању јединице бројања и ритма. То брзо увиђа и исправља..... 6–7 бодова
д) Правилно, течно, равномјерно и изражајно чита непознати нотни текст, и то абецедно (без тактирања) и солмизационо

у виолинском (и бас) кључу тактирајући – шема на 2, 3 и 4; лијевом руком прецизно и континуирано откуцава мјерну јединицу ритамске вјежбе – јединицу бројања, а ритам оловком коју држи у десној руци) ..... 8–10 бодова

4. Мелодика (0–10)

С обзиром на то да извјестан број студената нема развијен слух и да и да нису били у прилици да слух развијају, а посједују унутрашњи слух, у бодовању ове компоненте на четири нивоа дозвољено је извјесно одступање у зависности од карактеристика и способности студента. Код евалуације примјењују се слијеђећи критеријуми:

а) Веома лоше или никако интонира, не опажа тонове, пјева веома неправилно, што подсјећа на рецитовање..... 0 бодова
б) Теже интонира и опажа тонове, током пјевања чешће фалшира, али осјети да гријеши..... 1–3 бода
в) Има развијен слух, али не интонира прецизно, што лако осјети и исправља грешке; Прави ситне грешке при опажању тонова, током солмизационог пјевања и са текстом (као и вокализа) мјестимично одступа од интонације, али то осјети и исправља ..... 4–7 бодова
г) Чисто интонира, опажа задате тонове, разговјетно и интонативно чисто пјева солмизацијом и са текстом..... 8–10 бодова

5. Хармонизација дјечијих пјесмица (0–10)

Евалуација рада студента на хармонизацији дјечијих пјесмица врши се на четири нивоа:

а) Уопште не познаје правила хармонизације, не зна хармонизовати задату мелодију..... 0 бодова
б) Прави теже грешке, не хармонизује већи дио текста, не познаје правила хармонизације ..... 1–2 бода
в) Несигурност при хармонизацији, прескакање тактова, недовољно познаје теорију ..... 3–5 бодова
г) Двоуми се при хармонизацији пјесмица, спорије хармонизује, али тачно ..... 6–7 бодова
д) Веома брзо и прецизно хармонизује задату мелодију..... 8–10 бодова

6. Извођење музике (0–15)

Приликом вредновања рада студента у оквиру ове компоненте, као једне од најважнијих, наставник процјену врши на четири основна нивоа:

а) Не зна да пјева и свира, не умије да прочита нотни текст, веома неправилно сједи за инструментом, неправилно поставља руке (шаке)..... 0 бодова
б) Свира и пјева недовољно изражајно, музикално и емотивно; композиције изводи испрекидано – приликом промјене акорда прави непотребне паузе, нема у потпуности правилан положај тијела, руку (шака) ..... 1–3 бодова
в) Изражајно и емотивно пјева и свира, нехотичних грешака је веома свјестан и приликом другог извођења лако их отклања..... 4–10 бодова
г) Прецизно, тачно, изражајно и емотивно изводи задате композиције; има правилан положај тијела, руку (шака) ..... 11–15 бодова

7. Читање с листа (0–15)

Вредновање садржаја ове компоненте, као једне од кључних, кроз слијеђа четири нивоа са сигурношћу открива квалитет рада, ниво знања, способности и умијеђа студента:

а) Ритмички и мелодијски свира веома непрецизно, пјева интонативно нетачно, прескаче нотни текст, импровизује не поштујући ознаке за динамику, артикулацију, агогику и апликатуру. Не зна хармонизовати задату мелодију и нема правилан положај тијела, руку (шаке) ..... 0 бодова
б) Ритмички и мелодијски (посебно интонативно) на одређеним мјестима гријеши, ријетко или чак никако не поштује ознаке за динамику, артикулацију, агогику и апликатуру; Тешко хармонизује задату мелодију правећи веће паузе током извођења, нема у потпуности правилан положај тијела ..... 1–4 бода
в) Ритмички, мелодијски (и интонативно) тачно изводи задати нотни текст, али дјелимично поштује ознаке за динамику, артикулацију, агогику и апликатуру, мјестимично незнатно гријешећи приликом хармонизовања мелодије и положаја тијела..... 5–10 бодова
г) Ритмички, мелодијски (и интонативно) тачно, изражајно и прецизно изводи задати нотни материјал, поштујући динамичке, артикулационе, агогичке ознаке, као и апликатуру. Одлично хармонизује задату мелодију дјечије пјесмице и има правилан положај тијела ..... 11–15 бодова

8. Домаћи радови, рад у паровима (0–10)

Сви студенти имају обавезу да остваре задатке ове компоненте. Поред обавезних задатака које треба да индивидуално реализују, студенти подијељени у групе (по двоје) мијењају улоге професора и студента. Тако би требало да се студиозније и одговорније спреме за преглед писмених задатака колеге, концентришу на његово извођење дјечијих пјесмица, а самим тим и да подробно усвоје знање и развију способност критичког вредновања. Студент у улози професора дужан је да другом студенту образложи оцјену, укаже на евентуалне грешке, дâ потребан коментар и сугестије за напредак и даљи рад. На овај начин, студенти се и методички оспособљавају за будући рад у школи. Ангажовање на извршавању задатака остварује се на два нивоа:

а) Индивидуалан рада на задацима различитог типа: писмено, примјена знања из теорије музике, мелодијско-ритмички задаци – уочавање грешака ..... 0–5 бодова

б) Самостална припрема и реализација, свирање и пјевање дјечијих пјесмица са свим неопходним захтјевима (анализа нотног текста – одређивење тоналитета, темпа, мјере, музичког облика, прстореда, прецизно читање нотног текста абецедом и солмнизацијом уз тактирање, куцање с обје руке, хармонизација, поштовање ритма, пулсације, динамичких, артикулационих и агогичких ознака, интонативно чисто пјевање). Јавно извођење (које вреднује студент професор, замјена улога)..... 6–10 бодова

9. Презентације (0–10)

Заступљеност ове компоненте у систему бодовања и оцјењивања исхода учења оправдана је потребом за што већом оспособљеношћу студента за самосталан рад, првенствено за позив за који се школује. Сваки студент бира тему рада за презентацију коју треба да обради теоријски и практично, примјењујући сво стечено знање и вјештине. Евалуација се врши на три нивоа:

а) У излагању доминира дескриптивна репродукција, практични дио је на најнижем нивоу, нема сарадње с аудиторијумом ..... 1–3 бода

б) Тему презентује претежно дескриптивном репродукцијом, а слабије је представља практично, недовољно анализира и закључује, не остварује квалитетну сарадњу са слушаоцима (слаба интеракција) ..... 4–5 бодова

в) Студент разговијетно, веома разумљиво, студиозно и сталожено презентује одабрану тему, теорију успјешно

повезује са праксом, анализира, закључује, износи ставове и даје рјешења остварујући одличну комуникацвију с аудиторијумом ..... 6–10 бодова

Завршно оцјењивање исхода учења

Завршно оцјењивање исхода учења врши се на испиту. Приликом формирања завршне оцјене битно је нагласити да се не вреднује само показано знање и умијеће на испиту, већ цјелокупан рад и залагање студента током семестра. Како је сваки студент јединка за себе, потребно је размишљати о емоционалном стању студента, његовој способности да се јавно представи у оној мјери у којој је спремио градиво, без негативне треме која је лош сапутник приликом извођења композиција. На наставнику је да процијени да ли је евентуална трема узрокована незнањем или самом природом студента. Могућа неспособност наставника да увиди о каквом је студенту ријеч, да прозре у психологију његове личности, може бити веома погубна за студента који због неуспјеха или нестрпљења испитивача губи вољу за учењем и напредовањем. Неоправдано је и помислити да вредновање у оваквим примјерима има своју позитивну страну. Непоузданост бројчане, испитне оцјене може да лежи у томе што наставник оцјењује оно што се покаже (каже), а не оно што се стварно зна, што се током семестара савладало. Да ли је у том случају оцјењивање контрапродуктивно није потребно анализирати. С обзиром на специфичност предмета Вокално-инструментална музика и могућности много горег извођења композиција на испиту него на настави – вјежбама (првенствено због емоционалног стања студента), препоручује се да се студент током семестра добро упозна (његов карактер – природа његове личности, радне навике, музичка способност и сл.), изводи на јавне наступе, интерне часове како би био спреман за испитну провјеру, а посебно се наглашава важност оцјењивања током часова (вјежби). Оцјене (сакупљени бодови) с наставе – вјежби из садржаја свих девет наведених компоненти (за разне извршене задатке) саберу се и подијеле са бројем компоненти. Добијена оцјена (с бројем одговарајућих бодова) је оцјена с којом студент излази на испит и коју, у зависности од квалитета одговора, може да повиси или снизи.

Закључак

За савјесно, одговорно и континуирано спровођење евалуације као сложеног процеса у оквиру наставног предмета Вокално-инструментална музика неопходно је стварање квалитетног и објективног система вредновања (бодовања и оцјењивања исхода учења), у чему је допринос и значај овог рада. Такође је потребно креативно осмишљавати часове, заинтересовати студенте, а првенствено имати веома коректан и досљедан однос према њима. Пожељно би било у

току предавања и вјежби сваку тематску (односно наставну) јединицу поједине компоненте обрадити студиозно и придржавати се објективно утврђених критеријума и система бодовања при вредновању садржаја компоненти, исхода учења. Свакако је неизоставно нагласити да је у циљу остварења континуитета рада студената потребно вршити чешће провјере знања и способности, умијећа студената и вредновати их бројчаном оцјеном, односно бодовним системом. Одлуку о нумеричкој оцјени, као показатељу постигнућа студента, не би требало доносити исхитрено и нагло. Активност студената вреднована бројчаном оцјеном током семестра треба да има посебан значај при формирању коначне (испитне) оцјене. Предлаже се да се студенти који су извршили све обавезе и постигли запажене резултате поштеде „мукотрпног" испитивања јер сматрамо да бисмо, таквим ставом, допринијели студиознијем раду и континуираном усвајању градива, а студенти би били свакодневно мотивисани. Виспреност наставника је у томе да развија љубав према музици, побуди жељу за извођаштвом, задржи је, а при свему томе да буде досљедан при вредновању и лошег наступа.

На пиједесталу обавеза професора и асистената свакако је окренутост ка студенту, исходима учења, нивоу академског постигнућа, специфичностима подручја студија. Исходи учења морају бити формулисани разумљиво, једноставно, недвосмислено, релевантно и комплетно, а првенствено да су прилагођени студентима, наставном плану и програму предмета, студијском програму, захтјевима тржишта рада и захтјевима за наставак образовања. Да би исходи учења били квалитетнији, није неоправдано преиспитати планове и програме предмета Вокално-инструментална музика, извршити измјене с акцентом на мотивацији студената. Дакле, предлаже се да се, поред повећања фонда часова и редуковања група на вјежбама, студенти више практично оспособљавају и оцјењују, што би много допринијело развоју личности и професионалног става будућих учитеља.

Пракса би се састојала од извођења дјечијих пјесама у основној школи, пред ученицима од првог до петог разреда. У овој препоруци за унапређење исхода учења не подразумијева се потпуна методичка оспособљеност студената приликом извођења дјечијих пјесама, већ се акцент ставља на мотивационе елементе (с уводним елементима методике), а самим тим и на квалитет евалуације. Нова времена носе нове исходе учења, промјене у сфери образовања, које би било значајно пратити и истраживати. Надамо се да смо овим радом отворили питања за доношење нових резултата и допринијели утврђивању квалитетних критеријума за јединствен систем објективног вредновања.

Литература

Atanasov–Piljek, D. i Topolovac, I. (2010). Uspješnost studenata dviju generacija učiteljskog studija u kolegijima glazbe prije i nakon uvođenja bolonjskih programa. *Metodika*, Vol. 11, br. 2, str. 252–263.

Бранковић, Д. и сар. (2005). *Иновације у универзитетској настави (поучавање – учење – самоучење)*. Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет.

Vilotijević, M. (1992). Vrednovanje pedagoškog rada škole. Beograd: Naučna knjiga.

Вујаклија, М. (1954). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.

Vučinić, V. (2007). Problemi pripreme nastavnika za nastavu muzičke kulture. у *Tehnologija, informatika, obrazovanje 4*, (245–254). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

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

Divjak, B. i Strahonja, V. (2009). Ishodi učenja. Preuzeto 25. 07. 2012. sa sajta http://www.politehnika-pula.hr

Jarvis, P. (2002). *The Theory & Practice of Teaching*. London: Kogan Page.

Pedagoška enciklopedija 1 (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pedagoška enciklopedija 2 (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Терзић, Е. и Судзиловски, Д. (2008). Професионално музичко образовање учитеља (вокално-инструментална настава). *Иновације у настави бр. 2*, стр. 122–128.

Tominović, K. (s.a). Kompetencije i ishodi učenja. Preuzeto 25.07.2012. sa sajta http://www.politehnika-pula.hr

Hebib, E. (1992). Različita određenja pojma evaluacija kao rezultat razlika u shvatanjima cilja, funkcije, sadržaja i metodološke osnove evaluacije. *Pedagogija*, *3–4*, 87–93.

Хебиб, Е. (1995). Вредновање рада наставника – једна компонента система евалуације васпитно-образовног рада. *Настава и васпитање*, 1–2, 83–93.

Cajvert, Lj.,Branković, D. i Grbo, I. (2007). *Vodič postdiplomske magistarske studije. Supervizija i menadžment u socijalnom radu*. Sarajevo: Fakultet političkih nauka.

Примљено: 22.11.2012.
Одобрено за штампу: 27.11.2012.

Summary: The author of this work points out in general terms to the characteristics of evaluation as a complex system of assessment. Referring to benefits and drawbacks of evaluating, to the lack of valid criteria, and to the characteristics and problems of teaching the subject of Vocal instrumental music, the value of this work is in that it presents a developed system of scoring and assessing learning outcomes in the aforementioned subject. The system consists of nine components with a total of 100 points, with the number of points for each of the components being related to its significance. In order to balance the criteria of evaluation and to make record keeping more simple, the paper offers a special form for assessing students' knowledge, skills and abilities in the subject of Vocal instrumental music.

Keywords: evaluation, system of evaluation, learning outcomes, Vocal instrumental music.

ПРИЛОГ

За потребе уједначавања критеријума оцјењивања и прегледног вођења документације осмишљен је посебан образац за оцјењивање знања, способности и умијећа из наставног предмета Вокално-инструментална музика.

Образац 1
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

_____
(НАЗИВ СТУДИЈА)

ОБРАЗАЦ
ЗА ОЦЈЕНУ КОМПОНЕНТИ ИСХОДА УЧЕЊА ИЗ НАСТАВНОГ ПРЕДМЕТА ВОКАЛНО-ИНСТРУМЕНТАЛНА МУЗИКА

Студент_____
Број индекса_____
Година студија_____
Семестар_____
Датум испита _____

ИСХОДИ УЧЕЊА И ОЦЈЕНА

Компоненте оцјењивања	Максималан број бодова	Остварен број бодова
Присуство и активност на настави, извршавање обавеза (обављање задатака)	10	
Самосталан рад на упознавању теорије музике, њене примјене у пракси, анализа нотних примјера	10	
Ритам, пулсација, парлато прима виста, куцање, тактирање	10	
Мелодика	10	
Хармонизација дјечијих пјесмица	10	
Извођење музике	15	
Читање с листа	15	
Домаћи радови, рад у паровима	10	
Презентације	10	
УКУПНО:	100 бодова	

ЗАКЉУЧНА ОЦЈЕНА ИЗ ПРЕДМЕТА
ВОКАЛНО-ИНСТРУМЕНТАЛНА МУЗИКА _____ ( )
Број кредита: _____
Испитивач _____

САВРЕМЕНО БИБЛИОТЕКАРСТВО

КАРЛА СЕЛИХАР
Педагошки факултет у Сомбору
Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
REVIEW
UDK: 025.31 (083.74)
BIBLID: 0353-7129,18(2013)1,p.143–151

САВРЕМЕНИ МЕЂУНАРОДНИ ПРИНЦИПИ ЗА БИБЛИОГРАФСКУ ОБРАДУ У ОДНОСУ НА ДОСАДАШЊЕ БИБЛИОГРАФСКЕ СТАНДАРДЕ

Резиме: На основама традиционалних каталошких стандарда и правила, као и на концептуалним моделима IFLA-иних докумената, изграђују се нова међународна каталошка начела. Она обухватају све врсте грађе и све аспекте библиографских и нормативних записа који се користе у библиотечким каталозима, а не само избор и облик одреднице. Студија FRBR-а има два циља: утврђивање структуре за повезивање података у библиографским записима и њихово усклађивање с потребама корисника, и израда препорука за основни функционални ниво записа националних библиографских агенција. У раду је дат кратак историјски приказ развоја каталошке теорије и праксе од 19. века до данас, од Паницијевих правила до савремених стандарда за библиографску обраду.
Кључне речи: каталогизација, библиографски стандарди, ISBD, FRBR.

Развој каталошке теорије

Први корак ка развоју каталошке теорије начинио је Ентони Паници *(Anthony Panizzi),* управник библиотеке Британског музеја. Он је установио 91 правило за каталогизацију, која су први пут штампана 1841. године и представљају први каталошки правилник енглеског говорног подручја, као и зачетак развоја каталошке теорије и праксе. Паницијева правила првенствено су се бавила идентификацијом библиотечке јединице, тј. идентификацијом аутора дела и издања. Залагао се за доследно формирање алфабетског каталога, сматрајући да је он најпотпунији извор података јер представља библиотечки фонд у целини.

Тридесет година касније, Чарлс А. Катер (Charles Ammi Cutter) 1867. године издаје своја *Правила за речнички каталог* (*Rules for a Dictionary Catalog*),

у којима даје једну од првих и најутицајнијих дефиниција циљева каталога и поставља прво начело каталогизације. Правила укључују и каталошку јединицу и каталошки опис. По Катеровом мишљењу, каталог треба да кориснику омогући проналажење књиге за коју је познат или аутор или наслов или предмет; да покаже шта библиотека поседује од датог аутора, на дату тему или из одређене врсте литературе; да помогне при избору књиге, како у погледу издања (библиографски), тако и у погледу њеног карактера (литерарно или предметно). Катер се такође залагао и за увођење библиографског принципа у организацији и структури каталога, као и за аналитички приступ у обради библиотечке јединице. Катерова правила чине основ *Анūло-америчких ūравила за каūалоīизацију* (*Catalog rules, author and title entries*), први пут објављених 1908. године.

Крајем 19. и почетком 20. века развија се и средњоевропска каталошка пракса под утицајем *Пруских инсūрукција* (*Instruktionen für die alphabetischen Kataloge der preussischen Bibliotheken*), које су се темељиле на граматичко-формалном принципу. Њихова основна карактеристика је било пописивање анонима према граматичком принципу, према првој именици која није атрибут, ни предмет.

Под утицајем Англо-америчких правила развијала се каталошка пракса у романским, словенским и ваневропским земљама, док су Пруске инструкције утицале на каталошку праксу земаља Средње Европе, скандинавских земаља, и неких земаља Источне и Јужне Европе. Половином 20. века на средњоевропску каталошку теорију и праксу почињу да утичу Англо-америчка правила. Тај утицај се огледа у начину пописивања анонимних публикација и делимичном прихватању појма колективног ауторства. Ове промене представљају основ за доношење међународних каталошких принципа.

Међународна федерација библиотечких асоцијација (*International Federation of Library Associations – IFLA*) сазвала је Међународну конференцију о каталошким начелима, која је одржана у Паризу 1961. године, а у њеном раду су учествовале 53 земље. Конференција је имала за циљ да испита избор и облик одреднице у ауторском каталогу. Резултат је био документ о 12 правила, познатих као Париска начела. „Закључци и препоруке усвојени на овом скупу представљали су основни документ на коме су се темељили сви новији каталошки *ūравишици* […] *Париска начела* дефинисала су задатке и структуру каталога, прокламовала принцип јединствене одреднице као кохезионог фактора библиографске организације каталога, утврдила основне елементе каталошког описа и разрадила појам индивидуалног и колективног ауторства.” (Јанчић, 2005). Ово је био први озбиљнији покушај да се приступи међународном уједначавању каталошких поступака. Осам година после париске конференције (тј. 1969), одржани су састанци у Лондону и Копенхагену, на којима су извршене припреме за унифицирање библиографског описа.

ISBD (International Standard Bibliographic Description)

Програм ISBD – Међународни стандардни библиографски опис, развијен је 1969. године, на међународном састанку каталошких стручњака. Циљ је био да се идентификују компоненте библиографског описа, њихов редослед и неопходна интерпункција. Године 1971. развијен је први ISBD стандард, ISBD(M) – *Међународни стандардни библиографски опис монографских публикација*.

На предлог Главног одбора за ревизију *Англо-америчких правила за каталогизацију*, Одбор за каталогизацију IFLA-е је до 1977. године усвојио и објавио ISBD(G) – *Општи међународни стандардни библиографски опис*, примењив на све типове библиотечке грађе. На основу овог општег стандарда, измењен је и ISBD(M), а у наредних неколико година развили су се и остали ISBD стандарди за све врсте грађе: 1977. године за серијске публикације ISBD(C), некњижну грађу ISBD(NBM) и картографску грађу ISBD(CM); 1980. године за музикалије ISBD(PM) и стару и ретку књигу ISBD(A); 1988. године за компонентне делове ISBD(CP); 1997. године за електронске изворе ISBD(ER); 2002. године за серијске публикације и континуиране изворе ISBD(CR).

Почетком 80-их година, желећи да ревидира правила за опис монографских и серијских публикација, као и правила за картографску и некњижну грађу, Секција за каталогизацију IFLA-е основала је Комисију за ревизију ISBD-а. „Овај пројекат је имао три главна циља: (1) уједначити правила у оквиру различитих ISBD-а да би постигли конзистентност; (2) побољшати примере; (3) учинити правила примењивијим за каталогизаторе који обрађују грађу објављену на нелатиничном писму“ (ISBD(G), 2005). Цео процес ревизије стао је 90-их година, када је Секција за каталогизацију IFLA-е заједно са Секцијом за класификацију и индексирање основала Студијску групу за функционалне захтеве за библиографске записе. Дошло се до закључка да би прво требало ускладити правила ISBD-а и захтеве FRBR – Functional Requirements for Bibliographic Records [*Функционални захтеви за библиографске записе*], „који се односе на податке за основни ниво националног библиографског записа” (ISBD(G), 2005), пре него што се приступи потпуној ревизији ISBD-а.

На 66. конференцији IFLA-е 2000. године група за ревизију добила је сугестије у ком правцу би процес ревизије требало да се развија и 2001. године објављен је у потпуности ревидиран ISBD(M), а 2004. године и ISBD(G).

У уводним напоменама свих ISBD-а описан је њихов обим, сврха и употреба. Међународни стандарди за библиографски опис прописују елементе потребне за опис и идентификацију библиотечке грађе, одређују редослед елемената у библиографском опису и утврђују систем интерпункције за опис грађе. Схема описа је стабилна и чини је осам подручја која садрже све обавезне елементе у оквиру одговарајућег ISBD-а, а који су примењиви на публикацију која се описује. Стандардом је тачно утврђен и систем интерпункције који се

користи у одређеном подручју, извори из којих се узимају подаци за опис, као и језик и писмо описа. У њему је прецизирана и терминологија која се користи за одређене називе појмова који чине библиографски опис (главни стварни наслов, подаци о одговорности, алтернативни наслов и сл.).

Подручја описа, према ISBD-у, су:

1. Подручје стварног наслова и података о одговорности;
2. Подручје издања;
3. Подручје података специфичних за грађу (или врсту извора);
4. Подручје издавања, дистрибуције и сл.;
5. Подручје материјалног описа;
6. Подручје издавачке целине;
7. Подручје напомена;
8. Подручје стандардног броја (или алтернативних бројева) и услова доступности.

Како је раније наведено, стандарди прописују изворе података који се користе у креирању библиографског описа. По дефиницији ISBD-а, извор је „документ, група докумената, или део документа на било ком медију или комбинацији медија, физички или on line доступан, који је основа за посебан библиографски опис“. Подаци који су пронађени у извору имају предност у односу на податке пронађене ван њега.

Принцип ауторства једно је од најважнијих питања каталошке теорије. По мишљењу америчког теоретичара Сејмора Лубецког (Seymour Lubetzky), „аутором се сматра особа која је у публикацији представљена као стваралац дела, дакле, особа која је формално преузела одговорност за публикацију” (Нав. према: Јанчић, 1996). У Међународном стандарду за библиографски опис „принцип ауторства се замењује концептом одговорности, који је шире постављен, и обухвата све особе или колективна тела који имају удела у изради публикације“ (Јанчић, 1996).

У нашој каталошкој пракси принципу ауторства пришло се с аспекта теорије ауторства као интелектуалне одговорности. Индивидуални аутор дефинисан је као физичка особа којој дело припада као духовно власништво. Према *Pravilniku i priručniku za izradu abecednih kataloga* Еве Вероне, концепт ауторства омогућава разграничење ауторског удела са становишта одговорности за идеју, облик или обраду дела. „Теорија одговорности уводи категорију главног аутора, који има примарну улогу у остваривању интелектуалног или уметничког садржаја дела“ (Јанчић, 2003). По угледу на Париска начела прихваћен је и принцип вишеструког ауторства (коауторства), „при чему се избор аутора чији је удео једнак по значају, врши према формалним критеријумима који се односе на редослед података о одговорности, као и на њихове типографске карактеристике“ (Јанчић, 2003).

Колективно тело дефинисано је као „заједница физичких особа и/или организација која има одређен назив, организовану структуру и начин деловања“.

Дефиниција се у ужем смислу односи на: политичко-територијалне јединице и њихове органе, установе, предузећа, удружења и друштва, националне и међународне организације, политичке странке и верске заједнице, а у ширем смислу, и на конгресе, конференције, симпозијуме, изложбе, фестивале итд.

Појам анонимног дела усклађен је с одредбама Париских начела. Анонимно дело у ужем смислу односи се на публикације чији аутор, индивидуални или колективни, није познат, а у ширем смислу, обухвата публикације које представљају заједнички рад више од три аутора, дела антологијског карактера, садржајно самосталне радове различитих аутора, обједињене заједничким стварним насловом, збирке радова из народне књижевности, публикације у којима се колективно тело јавља у функцији секундарног ауторства.

Правила за каталошки опис израђена су на основу ISBD-а и обезбеђују несметану размену библиографских података на националном и међународном нивоу.

FRBR (Functional Requirements for Bibliographic Records)

Од објављивања првог *Међународног стандарда за библиографски опис за монографске публикације* 1971. године, тежило се даљем усавршавању и поједностављивању каталошких принципа и стандарда. На промене које су уследиле утицало је више фактора: развој аутоматизованих система за креирање и обраду библиографских података, раст великих база података, развој узајамне каталогизације и нових технологија, већи захтеви корисника библиотечких услуга.

У Стокхолму 1990. године, на семинару о библиографским записима, Сектор за библиографску контролу IFLA-е и Програм за универзалну библиографску контролу и MARC (UBICUM) донели су одлуку о стварању Радне групе за функционалне захтеве за библиографске записе. На семинару је усвојено девет резолуција, а једна од њих је дефинисала студију за функционалне захтеве за библиографске записе (FRBR): „Намера ове студије јесте да јасно дефинисаним изразима опише функције библиографског записа у односу на различите медије, различите примене и различите потребе корисника. Студија треба да истражи пун распон функција библиографског записа у његовом најширем смислу – тј. записа који обухвата, не само елементе библиографског описа, већ и елементе за претраживање (име, наслов, предмет итд.), те елементе за разврставање (класификација, итд.), као и анотације.“ (*Функционални захтеви за библиографске записе*, 2005). За рад на студији ангажовани су чланови Секције за каталогизацију и Секције за класификацију и индексирање. Њихов завршни извештај усвојен је 1997. године на 63. годишњем конгресу IFLA-е у Копенхагену.

Студија FRBR-а има два циља: утврђивање структуре за повезивање података у библиографским записима и њихово усклађивање с потребама корисника, као и израду препорука за основни функционални ниво записа национал-

них библиографских агенција. Извори који су коришћени у анализи обухватају стандарде за библиографске описе (ISBD), *Упутства за нормативне и упутне јединице* (*Guidelines for Authority and Reference Entries* – GARE), *Упутства за предметне нормативне и упутне јединице* (*Guidelines for Subject Authority and Reference Entries* – GSARE) и *Приручник за UNIMARC* (*Universal MARC Format*). Модел FRBR-а намењен је не само корисницима и библиотечком особљу, него и издавачима, дистрибутерима, корисницима информационих система. Он разматра структуру библиографских записа независно од каталошких правилника и обухвата све врсте грађе на различитим медијима и облицима. Структуру чине ентитети, атрибути и односи.

Основни елементи библиографског записа су **ентитети** и распоређени су у три групе:

1. Ентитети прве групе су: *дело*, *експресија*, *манифестација* и *јединица*.

Дело је одређено интелектуално или уметничко остварење. Свака промена у делу (прераде, адаптације, пародије, драматизације и сл.), која подразумева значајан степен интелектуалног или уметничког напора, посматра се као ново дело.

Експресија је интелектуална или уметничка реализација дела у облику алфанумеричког, нотног или кореографског записа, звука, слике итд. Свака промена у реализацији дела, или промена у интелектуалним конвенцијама, коришћеним за изражавање дела, доводи до нове експресије (свака прерада, превод, промена медија ствара нову експресију).

Манифестација је физички израз експресије дела (монографска или серијска публикација, карте, филмови, компакт дискови итд.). Она је материјализација дела. Свака промена у физичком облику води новој манифестацији. Овим ентитетом можемо описати карактеристике значајне за одређену публикацију.

Јединица је сваки појединачни примерак манифестације, конкретан ентитет. Она може да буде један физички објекат тј. комад (једна књига, једна звучна касета...) или да обухвати више објеката (књига у два тома, звучни снимак на три компакт диска...).

2. Ентитети друге групе су: *особе* и *колективна тела*, односно носиоци одговорности за интелектуални и уметнички садржај, физичку производњу и дистрибуцију, као и чување ентитета прве групе.

Особе су ентитети повезани са стварањем или извођењем дела (аутори, коаутори, преводиоци, уметници, извођачи...), или особе које су предмет дела (биографског, аутобиографског и сл.).

Колективно тело је организација или група појединаца која делује као целина. Ентитет обухвата организације које имају одређено име, повремене групе као што су састанци, конференције, конгреси и сл. и организације које делују као политичко-територијалне јединице. Под појмом колективно тело подразумева се ентитет који је одговоран за настанак или извођење дела и ентитет који је предмет дела.

3. Ентитети треће групе представљају додатни скуп ентитета који се користе као предмети дела. То су: *појам*, *објекат*, *догађај* и *место*.

Појам је апстрактна представа или идеја која може бити предмет дела: различита подручја знања, теорије, технике, обичаји итд.

Објекат је материјална ствар: живи и неживи објекти из природе, објекти израђени људском руком, али и објекти који више не постоје.

Догађај су чињенице или дешавања који могу бити предмет дела: историјски догађаји, раздобља, временски периоди и сл.

Место обухвата различите локације: земаљске и ванземаљске, историјске и савремене, географске феномене и политичко-територијалне јединице.

Појам, објекат, догађај и место сматрају се ентитетима само ако су предмет дела.

Сваки појединачни ентитет има одређене карактеристике – **атрибуте**. Они служе корисницима при формулисању упита и тумачењу одговора. Могу се поделити у две категорије: атрибути који су неодвојиво повезани с ентитетом (физичке карактеристике и информативне ознаке) и атрибути који су споља приписани ентитету (идентификационе ознаке додељене ентитету, информације о контексту). У модел су укључени само они атрибути који се уобичајено приказују као део библиографског записа.

1. ***Атрибути дела*** су: наслов дела (реч, фраза или група знакова који именују дело), облик дела (роман, драма, есеј...), датум дела (година настанка дела, првог издања, објављивања...), контекст дела, медиј извођења и сл.

2. ***Атрибути експресије*** су: наслов, облик, језик, нумерички подаци и очекивана редовност излажења, опсег, медиј извођења и сл.

3. ***Атрибути манифестације*** су: наслов, подаци о одговорности, податак о издању, место издавања/дистрибуције, назив издавача/дистрибутера, издавачка целина, обим и сл.

4. ***Атрибути јединице*** су: идентификатор јединице, порекло јединице, очуваност јединице, ограничење приступа и сл.

5. ***Атрибути особе*** су: име, датум (рођења/смрти), титуле, остале ознаке уз име.

6. ***Атрибути колективног тела*** су: назив, број (нумеричка ознака састанка, конференције и сл.), место (седиште колективног тела, место одржавања састанка и сл.), датум (одржавања састанка, конференције; датум оснивања), друге ознаке повезане с колективним телом.

7. ***Атрибути појма*** су: назив појма, односно реч, фраза или група знакова који именују или означавају појам.

8. ***Атрибути објекта*** су: назив за објекат, односно реч, фраза или група знакова који именују или означавају објекат.

9. ***Атрибути догађаја*** су: назив за догађај, односно реч, фраза или група знакова који именују или означавају догађај.

10. ***Атрибути места*** су: назив за место, односно реч, фраза или група знакова који именују или означавају место.

Библиографски **односи** служе као посредници за описивање веза између ентитета. Они пружају у библиографском запису додатне податке који кориснику помажу у претраживању и омогућавају повезивање сродних ентитета. Односи не функционишу ако ентитети нису јасно и прецизно одређени. Модел односа међу ентитетима ствара структуру која служи као оквир за анализу коришћења библиографских података у односу на ентитет као предмет корисниковог занимања, као и у односу на атрибуте и односе који одговарају корисниковом поступку.

Студија FRBR-а донела је нови поглед на библиографске записе. Њен значај и утицај на савремену каталошку теорију и праксу не могу се оспорити. Прво подручје у коме се види утицај студије свакако је поље терминологије, која се значајно разликује од терминологије коришћене у досадашњим стандардима. Поред библиотекарства, студија је утицала и на терминологију архивистике, музеологије и издавачке делатности.

Друго најважније подручје у коме се огледа утицај FRBR-а, јесу каталошка правила. Утицај Групе за ревизију FRBR-а највише се огледа у модернизацији ISBD стандарда, терминолошки и концептуално усклађује нова каталошка правила са FRBR-ом, помаже у прилагођавању формата за размену библиографских података на FRBR модел и помаже у развоју модела за нормативне записе. Од великог је значаја и то што FRBR модел, терминолошки и концептуално, утиче и на англо-америчку теорију и праксу, односно на ревизију AACR.

Треће подручје утицаја јесу аутоматизовани библиотечки системи. Библиотечки центар OCLC (Online Computer Library Center) је међу првима приказао прототип каталога по FRBR моделу у својој бази WorldCat.

На основама традиционалних каталошких стандарда и правила, као и на концептуалним моделима IFLA-иних докумената *Функционални захтеви за библиографске записе* и *Функционални захтеви и нумерисање нормативних записа* (*FRANAR – Functional Requirements and Numbering for Authority Records*), изграђују се нова међународна каталошка начела, која замењују и проширују Париска начела из 1961. године. Начела обухватају све врсте грађе (не само текстуалну) и све аспекте библиографских и нормативних записа који се користе у библиотечким каталозима, а не само избор и облик одреднице каталошких јединица. Циљ Начела је да обезбеде конзистентан приступ за дескриптивну и предметну каталогизацију библиографских извора свих врста.

Литература

Izjava o međunarodnim kataloškim načelima: nacrt prihvaćen na Prvom IFLA-inom Sastanku stručnjaka za izradu Međunarodnog kataloškog pravilnika, Frankfurt, 2003. Retrieved May 2, 2007 from: www.ddb.de/standardisierung /pdf /statement_serbian.pdf

ISBD(G) Општи међународни стандардни библиографски опис. (2005). Београд: Народна библиотека Србије.

Јанчић, С. & Бабовић, М. (1991). *Алфабетски каталоī моноīрафских ūубликација*. Београд: Народна библиотека Србије.

Јанчић, С.(2003). Национална каталошка правила. *Гласник Народне библиоūеке Србије*, 1, 9–24.

Јанчић, С. (1996). Развој теоријске мисли у области каталогизације. *Библиоūекар*, 1–2, 15–27.

Jančić, S. (2005). Funkcionalni zahtevi za bibliografske zapise – novi pristup kataloškom konceptu. *Glas biblioteke* (12): 21–26. Retrieved May 2, 2007 from: http://eprints.rclis.org/archive/00006429

Funkcionalni zahtevi za bibliografske zapise: završni izveštaj. (2005). Beograd: Narodna biblioteka Srbije.

Примљено: 15.02.2013.
Одобрено за штампу: 23.02.2013.

Summary: New international principles in cataloguing are being set based on traditional cataloguing standards and rules and conceptual models of IFLA documents. These principles inclue all types of materials and all the aspects of bibliographic and normative records used in library catalogues, not only the choice and the form of the entry. The FRBR study has two goals: to determine the structure for linking the data in bibliographic records in order to suit them to users' needs, and to make recommendations for the basic functional recording level in national bibliographic agencies. The paper gives a short historic overview of development in cataloguing theory and practice from the 19th century until present days, from Pinakes' rules until contemporary standards in bibliography recording.
Key words: cataloguing, bibliography standards, ISBD, FRBR.

ЉИЉАНА ГРУЈИЋ
ОШ „Момчило Настасијевић”,
Горњи Милановац
РАДОЈЕ СТОПИЋ
Министарство просвете и науке, Београд

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
REVIEW
UDK: 027.8
BIBLID: 0353-7129,18(2013)1,p.153–161

ЖИВОТ НАШИХ ШКОЛСКИХ БИБЛИОТЕКА

Резиме: Школске библиотеке заузимају физички простор у оквиру школске зграде. У њој су смештене књиге, већином школска лектира. Чини се да се живот у њој одвија засебно, а некад и одвојено од школског живота. Школски библиотекар има посебан статус стручног сарадника у школи. У раду је дат осврт на неке проблеме који утичу на рад школске библиотеке. Намера је да се овим радом скрене пажња на живот наших школских библиотека у циљу промене свести и односа према њој. Истовремено, жеља је да рад школског библиотекара добије на актуелности и значају које му у школском систему и васпитно–образовном процесу припада, у друштву учења и знања којем тежимо.
Кључне речи: библиотека, школска библиотека, библиотекар, школски библиотекар.

Увод

У част отварања Међународног конгреса библиотекара 20. маја 1935. године шпански мислилац Хосе Ортега и Гасет у уводном говору, „Мисија библиотекара“, истиче да је прво својство књиге „узорно казивање и, као такво, у својој бити прожето захтевом да буде записано, сачувано, јер када је записано и сачувано, стичемо утисак да га неки безимени глас непрестано и за вечита времена изговара, као што тибетанске „ветрењаче молитви“ поверавају ветру своју непресахлу молитву“ (Ortega y Gasset, 2000: 27). У *Великом речнику страних речи и израза* Ивана Клајна и Милана Шипке пише да је библиотека „збирка књига, књижница; установа и зграда у којој се чувају и читају, некад и позајмљују књиге“ (Клајн и Шипка, 2008: 212).

Школска библиотека физички заузима део школског простора и представља „место информативне, васпитно-образовне и културне делатности сваке школе[...] Школска библиотека набавља, обрађује и даје на коришћење књиге и остали биб-

лиотечки материјал потребан ученицима и наставницима за допуњавање, проширивање и унапређење наставе, пропагира њихово коришћење и обучава ученике за коришћење библиотека и библиотечког материјала“ (Пешаковић, 1980: 510). Међународно удружење библиотека (International Federation of Library Associations, скраћено IFLA) је 2000. године, заједно са организацијом Уједињених нација за образовање, науку и културу (UNESCO), донело *Манифест за школске библиотеке*, документ чији је циљ побољшање статуса школских библиотека. Тако се у *Манифесту за школске библиотеке* наводи да је школска библиотека „саставни део образовног процеса“ (Гласник Народне библиотеке Србије, 2005: 420). Већ следеће године су из овог документа проистекле *Смернице за школске библиотеке*. У њима се као задатак истиче да „школска библиотека пружа информације и сазнања неопходних за успешно учествовање у савременом друштву заснованом на информацијама и знању. Школска библиотека омогућава ученицима да овладају вештинама за учење током читавог живота, развија њихову стваралачку машту и оспособљава их да буду одговорни грађани“ (*Гласник Народне библиотеке Србије*, 2005: 389). Не треба заборавити и то да „знање „не борави“ у књизи, банци података или неком софтверском програму: они садрже само информације. Знање је конструкт особе: њега носи човек, ствара га, увећава или унапређује, примењује и предаје другима. И коначно, човек га може употребити или злоупотребити“ (Грандић и Летић, 2009: 3). „Више није битно да појединац поседује само знање, већ да уме и може брзо и ефикасно да приступи бази података, да је претражи, пронађе, правовремено обради, проследи жељену информацију“ (Василијевић, 2009а: 977). Кључну улогу у свему томе имају запослени у библиотеци, односно библиотекари, чија се професија сматра једном од најстаријих у развоју људске цивилизације (Тодоров и Петровић, 2007).

Осврт на неке услове рада школске библиотеке

Прва асоцијација на школску библиотеку јесте да је то простор у оквиру школе у коме се складиште књиге, првенствено школска лектира, неопходне за остварење образовно-васпитног процеса. Како би се рад у школској библиотеци несметано одвијао и омогућило правилно функционисање, неопходан је адекватан простор. Иако не постоји законска мера којом се одређује величина простора, према неким подацима, просечна површина наших школских библиотека износи око 52 m^2 (Митрић и Вукотић, 2007; Митрић, 2009), што је свакако недовољно јер тај простор обухвата и књижницу и читаоницу. Колика је површина школске библиотеке потребна одређује се мером 0,1 m^2 по ученику школе (Митрић, 2009). Смањен простор има за последицу недовољан број одговарајућих полица, чиме се грађа ређа и смешта хоризонтално изнад редова на тим истим полицама. На тај начин, школска библиотека није у стању да оствари све своје функције и постаје ускраћена за остварење информационе, али и културно-забавне и јавне функције. Величина простора школске библиотеке условљава њено уређење.

Најчешће се школска лектира распоређује по разредима, док се остала грађа разврстава или по групама УДК, или, чешће, тако да буде доступна у слободном приступу према личним афинитетима школског библиотекара.

Кроз систем библиотечког каталога може се видети богатство фонда, а њиховим формирањем и одржавањем лакше се врши претраживање и налажење жељеног (Тасић, 2007). Неке библиотеке немају никакав каталог, док га многе имају и то рађене по азбучном или абецедном реду, при чему топографски каталог књига не постоји ни у једној школи (Тодоров и Петровић, 2007).

Обавеза сваке библиотеке јесте и уредно вођење дневних и месечних статистичких података о коришћењу фонда, а његово избегавање узрокује расипање скромног фонда. Подаци из 2005. године поткрепљују ову тврдњу да 25% школских библиотека у земљи није водило библиотечку статистику током свог пословања (Митрић и Вукотић, 2007), што ствара тешкоће у успостављању редовности у вођењу статистике.

На богатство и разноврсност књижне грађе несумњиво утичу скромна материјална средства. Она би требало да служе задовољењу потреба и жеља њених корисника, што није увек могуће ускладити. Тако се гуше потребе и интересовања за књигом како ученика, тако и запослених наставника. Добар део књижне грађе је застарео и превазиђен, а самим тим је и неупотребљив. Разлике у опремљености школских библиотека постоје између оних које се налазе у руралним, од оних које су у урбаним заједницама (Вучковић и Тодоров, 2008). Препоручљиво је да књижни фонд једне школске библиотеке садржи лектиру до 60%, осталу литературу – 40%, од чега књига за децу чини 25% (Елаковић, 2007). Када је реч о броју књига које би библиотека требало да има, препоручљиво је да буде најмање 10 књига по ученику основне и 10–15 књига по ученику средње школе (Митрић, 2009). Супротно од светских тенденција, према истраживањима неких аутора, код нас се школске библиотеке највише користе за позајмљивање лектире – 58,9% (Вучковић и Тодоров, 2008). Резултати других истраживања показују да свега 37,9% наставника у школској библиотеци проналази литературу за индивидуално усавршавање, од чега 8,1% у потпуности. Притом, 48,7% наставника Златиборског округа, за разлику од наставника других округа западне Србије (Моравичког, Рашког, Мачванског и Колубарског округа) позитивно оцењује опремљеност библиотеке у школи стручном литературом (Василијевић, 2009б).

Богаћење фонда школске библиотеке врши се најчешће куповином и поклањањем. Куповина грађе зависи од висине средстава и добре воље менаџмента школе. Од новца такође зависи и редовност набавке периодике. Приликом смањења трошкова, за време економске кризе, школске библиотеке су места која међу првима трпе резање буџета. Ово представља парадокс јер би за време кризе највише требало улагати у знање и образовање, како би се изашло из тешке ситуације што је могуће пре и безболније. Набавка нове грађе, по националним стандардима, требало би да буде од 0,5 до 1 нове књиге по ученику сваке школске године (Митрић, 2009). Искуство говори да, када је о поклонима реч, углавном се ради о неодговарајућим и неадекватним садржајима, па се тако они складиште и изузетно ретко користе, иако се дародавцу изражава захвалност.

Школске библиотеке су оскудно опремљене у техничком погледу (дија-пројекторима, кинопројекторима, видео-уређајима, аудио-уређајима, микрочитачима, фотокопир апаратима, ТВ и радио пријемницима, фотоапаратима, видеокамерама, графоскопима и др.). Резултати истраживања објављених 2009. године, који се односе на поседовање рачунарске опреме наших школских библиотека, указују да је 36,8% библиотека основних школа компјутерски опремљено, 22,8% њих поседује штампач, 2,2% њих може користити електронску пошту, док 0,9% има могућност коришћења интернета (Митрић, 2009). Наше школске библиотеке не поседују ни асистивне технологије, које су од помоћи деци у инклузији.

Полазећи од тврдње да „људски ресурси једне организације представљају најважнији потенцијал немерљиве вредности који организацији обезбеђују развој, опстанак, успешност и конкурентску предност у све суровијој тржишној утакмици“ (Грујић, 2011: 274), долази се до закључка да је кључни чинилац успешног функционисања библиотеке школе школски библиотекар. Посао библиотекара у већини наших школа обављају наставници са непуном нормом часова (Тодоров и Вучковић, 2007; Митрић и Вукотић, 2007). Школска библиотека јесте место у коју ће се сместити технолошки вишкови, тако да честе промене кадра своде рад у школској библиотеци искључиво на издавање и враћање књига и уношење имена у картотеке, што има негативан контекст (Митрић и Вукотић, 2007). Има случајева да посао библиотекара обављају наставници који су пред пензијом. Искуство говори да се наставници нерадо прихватају овог посла (слично је и с радом у продуженом боравку), доживљавајући га попут казне, сматрајући тиме да његов васпитно-образовни рад и улога губи на значају. Наравно, ово су само предрасуде, а оне потичу од незнања. Посао школског библиотекара јесте изузетно креативан, занимљив, а проактивност и умешност особе која га обавља јесу на провери. Чини се да је сталност у обављању посла библиотекара једно од решења адекватног функционисања.

Сложеност и захтевност посла тражи знања о библиотечкој делатности, али и висока знања из педагогије и методике. О комплексности посла школског библиотекара чији посао веома често обављају професори српског језика, професори разредне наставе и др., говори искуство једног школског библиотекара: „Уместо да се посвети својим интересовањима или ужој струци јер сад није оптерећен наставом, библиотекар мора радити управо обрнуто: упознати потребе и могућности свих области и предмета и учинити напор да библиотека буде место њиховог складног функционисања и унапређења.“ (Јурић, 2007: 83).

Израз прилично површног приступа наставника, али и руководства школе у вези са значајем рада школског библиотекара, јесте мишљење да се настава може несметано одвијати уколико библиотекар није у школи или је на боловању, па замену за њега није неопходно тражити. Ову тврдњу могу најбоље да поткрепе следеће реченице из уводне речи уредника домаћег on-line часописа *Школски библиотекар*, Маријане Петровић, која каже: „Мој статус у школи и у образовном систему се битно разликује од статуса наставника, али и од статуса осталих стручних сарадника. Ако сте се и ви затекли у оваквој ситуацији, то значи само једно – постали сте школски библиотекар“ (http://casopisbibliotekar.wordpress.com/o/). Као

да се заборавља да је, поред педагога и психолога, и школски библиотекар стручни сарадник у школи, тј. пуноправни учесник у образовном процесу, а да, по потреби, стручне послове могу да обављају и социјални радник, дефектолог, логопед и андрагог (*Службени гласник РС*, бр. 72/2009, члан 116, став 5 и 6).

Школски библиотекар и остали учесници васпитно-образовног процеса морају остваривати сарадњу и тимски рад: „Најбоље је да активности с ученицима и наставницима буду планиране, дозвољене и прихваћене од руководства, стручних већа и других тела у школи. У школи нема места произвољностима и планирању од данас до сутра. У противном, наилазићемо на препреке, неразумевање, омаловажавање, а сами ћемо упадати у замку непрофесионалности“ (Јурић, 2007: 86).

Гледајући по степену школске спреме, нека истраживања показују да од запослених у школској библиотеци 33,55% има високу, 34,21% има вишу, док је оних са средњом школском спремом 32,23% (Пешаковић, 1980). Истраживања спроведена три деценије касније указују да их је 59% са високом, 36% са вишом и 5% са средњом стручном спремом, док је у средњим школама 92% запослених с високом стручном спремом (Митрић и Вукотић, 2007). Друга истраживања говоре да је 20% запослених у школским библиотекама основних школа с високом, 66% са вишом, 14% са средњом стручном спремом, док је у средњим школама ситуација другачија, тако да их је 80% са високом, 14% са вишом а 6% са средњом стручном спремом (Тодоров и Петровић, 2007).

Када је реч о стручном усавршавању школских библиотекара, у Табели 1 дат је упоредни приказ укупног броја свих семинара из Каталога програма стручног усавршавања запослених у образовању и семинара из области библиотекарства за четири школске године, почев од шк. 2008/2009. године, с посебним освртом на број обавезних и изборних семинара и броја сати стручног усавршавања из области библиотекарства.

Табела 1: Упоредни приказ укупног броја осталих семинара и семинара из области библиотекарства из Каталога програма стручног усавршавања за четири школске године

Каталог за школску	Укупан број свих семинара у Каталогу	Семинари из области библиотекарства				
		Укупан број семинара у Каталогу	Обавезни семинари	Изборни семинари	Укупан број сати усавршаања из библиот.	Обавезни сати/ изборни сати
2008/2009.	571	6	3	3	87	об. 40 изб. 47
2009/2010.	840	8	3	5	113	об. 46 изб. 67
2010/2011.	826	7	5	2	104	об. 64 изб. 40
2011/2012.	744	8	3	5	124	об. 48 изб. 76

Из Табеле 1 можемо видети да је, упркос неуједначеном броју свих семинара у Каталогу за четири школске године, број семинара из области библиотекарства скроман и да се битно не мења, мада постоји значајна разлика у укупном броју сати усавршавања. Када би сваки школски библиотекар био у могућности да присуствује свим понуђеним семинарима из Каталога, постоји мишљење да та понуда није довољна за стицање компетенција неопходних за рад у библиотеци.

Табела 2: Приказ свих понуђених семинара из области библиотекарства из Каталога програма стручног усавршавања за четири школске године

Назив семинара	Школска година у којој се реализује	Врста семинара	Број сати усавршавања
Школски библиотекар – сарадник у настави	2008/2009.	обавезан	24
Тајне читања лектире 1	2008/2009. 2009/2010.	изборни изборни	16 8
Тајне читања лектире 2	2008/2009.	изборни	8
Примена библиотечких информационих система у школским библиотекама – case study програмски систем НИБИС	2008/2009. 2009/2010.	изборни изборни	16 16
Функције школских библиотека у унапређивању наставе и развоја критичког мишљења ученика	2008/2009.	обавезан	8
Школски супербиблиотекар	2008/2009.	обавезан	15
Школска библиотека и настава језика и књижевности	2009/2010.	обавезан	24
Путоказ за почетнике у библиотекарству	2009/2010.	обавезан	24
Школска библиотека као место учења	2009/2010.	обавезан	16
Школски библиотекар – координатор васпитно-образовног процеса	2009/2010.	изборни	15
Основе библиотечко-информационе делатности	2009/2010.	изборни	12
Примена стандарда за рад школских библиотека	2009/2010.	изборни	16
Библиотека – универзална учионица	2010/2011.	обавезан	8
Креативне радионице у школској библиотеци	2010/2011. 2011/2012.	обавезан обавезан	24 24
Смотра стваралаштва школских библиотека	2010/2011. 2011/2012.	обавезан обавезан	8 8
Школска библиотека – саставни део образовног процеса	2010/2011. 2011/2012.	обавезан обавезан	16 16

Назив семинара	Школска година у којој се реализује	Врста семинара	Број сати усавршавања
Школска библиотека у светлу новог Закона о основама система образовања и васпитања	2010/2011.	изборни	16
Школске библиотеке пред изазовима информационог друштва	2010/2011.	изборни	24
Школски супербиблиотекар поново у акцији: пројектни менаџмент, интернет и културна делатност	2010/2011.	обавезан	8
Комуникација и интеракција у савременој школи (електронски)	2011/2012.	изборни	20
Методика рада у школској библиотеци	2011/2012.	изборни	16
Школска библиотека – место сарадње наставника и ученика	2011/2012.	изборни	16
Школске и јавне библиотеке на заједничком задатку	2011/2012.	изборни	16
Школски библиотекар у веб окружењу	2011/2012.	изборни	8

Из Табеле 2 може се видети да, од 28 семинара из области библиотекарства, из Каталога стручног усавршавања за четири школске године постоји у понуди 24 семинара. Само пет семинара су заступљена током две школске године. Већина семинара се појављује само једном и нису уврштени у Каталог за следећу школску годину. Уочљива је и појава нових семинара. Све ово школском библиотекару отежава одабир адекватног понуђеног семинара. Иако семинар није једини начин стручног усавршавања, чини се да се није озбиљно приступило овом питању.

Закључак

Школске библиотеке јесу важан сегменат функционисања школског живота. У њима се налази ризница људског сазнања. Све школске библиотеке у нашим школама немају исти третман, а ни услове у којима живе и функционишу. Ту се првенствено мисли на величину простора, уређење, смештај књижне грађе, разноврсност књижног фонда и њено богаћење, техничку опремљеност. Неретко је рад школског библиотекара унижен и подложан сврставању у посебан статус стручног сарадника. Мора се признати да радити у таквим условима не олакшава положај школског библиотекара у образовању младих нараштаја и чини разумљивим нерадо прихватање обављања овог посла. Чини се да је пред њима трновит пут уздизања професије на место које им припада. Уколико желимо да постанемо друштво учења и знања, нужно је да извршимо промену свести. Школске библиотеке чекају нове улоге у савременом школском окружењу.

Литература

Василијевић, Д. (2009а). Карактер и значај школске медијатеке (данас и сутра), Научни скуп *Будућа школа*, зборник радова II, Београд: Српска академија образовања, 977–991.

Василијевић, Д. (2009б). *Интернет и индивидуално усавршавање наставника*, *зборник* радова, 11, 12, Ужице: Учитељски факултет, 179–200.

Вучковић, Ж. и Тодоров, Н. (2008). Коришћење школских библиотека као фактор успешности ученика. *Педагогија*, 63, 4, Београд: Форум педагога Србије и Црне Горе, 694–700.

Грандић, Р. и Летић, М. (2009). Образовање за нови миленијум. VII научно-стручна конференција *На путу ка добу знања*, електронски зборник радова, Нови Сад: Факултет за менаџмент, Retrived in July 2011 from http://www.famns.edu.rs/skup2/radovi_pdf/grandic_letic.pdf

Грујић, Љ. (2011). Супервизија – модел личног и професионалног развоја наставника. Шести међународни симпозијум *Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања, зборник радова ТИО 6*, *књ. 1*. Чачак: Технички факултет, Београд: Институт за педагошка истраживања, Нови Сад: Центар за развој и примену науке, технологије и информатике – ЦНТИ, 273–276.

Елаковић, Ј. (2007). Набавка и инвентарисање библиотечке грађе. *Савремена школска библиотека, зборник предавања одржаних 10. и 11. новембра на Филолошком факултету*, Београд: Библиотекарско друштво Србије, 119–122.

*** Закон о основама система образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, бр. 72/2009

*** (2005). IFLA/UNESCO Смернице за школске библиотеке, *Гласник Народне библиотеке Србије*, бр. 1, 387–418.

*** (2005). IFLA/UNESCO Манифест за школске библиотеке, *Гласник Народне библиотеке Србије*, бр. 1, 419–422.

Јурић, С. (2007). Методи рада с ученицима и наставницима основне и средње школе. *Савремена школска библиотека: зборник предавања одржаних 10. и 11. новембра на Филолошком факултету*, Београд: Библиотекарско друштво Србије, 77–99.

*** *Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за 2008/2009. годину*. Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања.

*** *Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању за 2009/2010. годину*. Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања.

*** *Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за 2010/2011. годину*. Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања.

*** *Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора за 2011/2012. годину*. Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања.

Клајн, И. и Шипка, М. (2008). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.

Митрић, М. и Вукотић, Б. (2007). Основни показатељи стања у школским библиотекама у Републици Србији. *Настава и васпитање*, 56, 3, Београд: Педагошко друштво Србије, 283–295.

Митрић, М. (2009). Анализа услова рада у школским библиотекама у Србији. *Настава и васпитање*, 58, 1, Београд: Педагошко друштво Србије, 145–158.

Ortega y Gasset, J. (2000), Мисија библиотекара. прев. Буквић, Б. *Књижевна реч*, 19, 511, Београд, 19–29.

Петровић, М. (2011). Реч уредника. Retrived in June 2011 from http://casopisbibliotekar.wordpress.com/o/

Пешаковић, Б. (1980). Опремљеност школских библиотека стручном и педагошком литературом. *Настава и васпитање*, 29, 3, Београд: Педагошко друштво Србије, 509–521.

Тасић, Р. (2007). Класификација библиотечке грађе по УДК систему. *Савремена школска библиотека, зборник предавања одржаних 10. и 11. новембра на Филолошком факултету*, Београд: Библиотекарско друштво Србије, 59–67.

Тодоров, Н. и Петровић, Т. (2007). Школски библиотекар. *Педагогија*, 62, 3, Београд: Форум педагога Србије и Црне Горе, 484–489.

Примљено: 21.01.2013.
Одобрено за штампу: 25.04.2013.

Summary: School libraries take physical space within a school building. They store books, mostly school readings. It seems that they have a life of their own, at times even independent of school life. A school librarian has a specific status of an expert assistant in a school. This paper outlines some of the problems affecting the school library work. The purpose of the paper is to draw attention to the life of our school libraries, aiming to change perception and attitude towards them. At the same time, the intention is for the work of a school librarian to become more prominent and significant, which is the place it should take within a school system and educational process in the society of learning and knowledge that we are aiming at.
Keywords: library, school library, librarian, school librarian.

ПРИКАЗИ

МАГДАЛЕНА ИВКОВИЋ

Параћин

МЕТОДОЛОГИЈА ИЗРАДЕ НАУЧНОГ ТЕКСТА: КАКО СЕ ПИШЕ У ДРУШТВЕНИМ НАУКАМА

(Ли Куба и Џон Кокинг, *Методологија израде научног текста: како се пише у друштвеним наукама*, Подгорица: CID и Бања Лука: ROMANOV, 2004)

Сви који желе да се баве научним радом – од студената до истраживача – неизоставно морају да овладају вештином логичког развоја идеја и њиховог јасног, прецизног и економичног преношења читаоцима. Због тога је неопходно да се детаљно упознају са нормама и техником израде различитих писаних форми. Међутим, научници се ретко када баве истраживањем самог процеса писања. Но, литература на нашем језику, посвећена проблематици писања у друштвеним наукама није нарочито обимна. Отуда, књига Ли Кубе и Џона Кокинга под називом *Методологија израде научног текста* представља вредан допринос разматрању технике научног рада у области друштвених наука.

Књига је значајна и као својеврстан водич који студенте и младе истраживаче учи како се пишу научни радови. Како истичу аутори, књига је првенствено и намењена студентима свих научних дисциплина у области друштвених наука, нарочито онима који су укључени у савремене системе наставе, те студирају сами или уз минимални надзор.

На почетку књиге стоје речи захвалности аутора. Основни текст књиге подељен је у осам поглавља: *1. Процес писања, 2. Управљање писањем,3. Форме писања у друштвеним наукама, 4. Задаци за студенте, 5. Писања која се заснивају на истраживању, 6. Писање и његова презентација, 7. Ревизија* и *8. Изазови*. Њихова се структура, условно речено, може пратити на два нивоа – први ниво се односи на процес писања (прво, друго и део петог поглавља), док је други ниво

посвећен техници писања (сва остала поглавља). Резиме својих разматрања Куба и Кокинг су изнели у поговору под насловом *Како се пише у друштвеним наукама*, а парцијално читање књиге свакако олакшава индекс појмова. За оне који би се посебно заинтересовали за неки од проблема, монографија садржи списак релевантне литературе, дат у оквиру целине *Додатак* и структуриран у виду три одељка: *Општи водич за изучавање вјештина, Водич у друштвеним наукама* и *Водич за подршку учењу*.

Централни проблем првог поглавља представља расветљавање суштине процеса писања – неопходног услова да се постане успешан писац. Наиме, наш приступ писању условљен је начином на који разумемо процес писања. Стога је важно да схватимо, истичу аутори, да писање није само коначан резултат дуготрајног истраживања, већ високо аналитичан и креативан процес који подразумева рефлексију, преглед и поновно писање.

Током писања, подсећају аутори, требало би да непрестано критички сагледавамо оно што смо до тада написали. Способност дистанцирања у односу на сопствени рад је важна вештина коју морамо развити, јер ћемо једино тако бити у стању да прихватимо критику и развијемо умеће саморедактуре. Ово је пресудно не само за унапређивање писања, већ и за дубље разумевање конкретног проблема којим се бавимо.

У даљем излагању аутори наглашавају два момента, кључна за процес успешног писања. Они, пре свега, истичу одлучујућу улогу коју прављење верзија, рефлексија и преправљање имају у процесу брушења квалитета писања. Међутим, писање је, истовремено, коначна активност, која се, пре или касније, свакако завршава. Стога, по њиховим речима, „као писац, ви морате имати циљ и планирати завршетак, али и прихватити чињеницу да ваша прва верзија никада није и коначна“ (Куба и Кокинг, 2004: 23). Такође, аутори нас опомињу да је циљ било које форме научног рада критичка анализа, а не пука дескрипција.

Поменута два става провлаче се кроз читав даљи текст монографије, као тачке ослонца на којима сви који се баве научном делатношћу треба да заснују свој приступ писању. Међутим, да бисмо могли да унапредимо сопствено писање, морамо га, најпре, истражити и упознати. То ће нам омогућити да управљамо њиме и развијемо стратегију побољшања свог писања. Стога је читаво друго поглавље посвећено ефикасном управљању писањем и прикупљању библиотечке грађе. У том циљу, аутори, најпре, доносе конкретне савете за успостављање контроле над учењем и писањем. Као важно средство на путу овладавања поступком писања, аутори препознају вођење дневника рефлексије, који омогућава писцу да се дистанцира од свог рада, критички осврне на дотадашњи напредак и тако процени шта би било најцелисходније предузети у циљу његовог даљег усавршавања.

Највећи део овог поглавља посвећен је проблему трагања за грађом у библиотекама. Наглашавајући праву револуцију коју су компјутери унели у управљање информацијама, аутори говоре о начину коришћења компјутерске тех-

нологије за библиографско истраживање. Наиме, настојећи да развију библиотечке вештине својих читалаца, аутори дају корисне савете за подизање продуктивности истраживачког рада у библиотеци и упућују читаоце у претраживања различитих библиографских јединица – од специјализованих енциклопедија и речника до различитих индекса и апстракта. Књига, такође, даје селективни преглед библиотечког материјала који научници у друштвеним наукама најчешће користе и упућује читаоце у ефикасне начине управљања некима од њих. Тако, на пример, аутори доносе основне информације о претраживању владиних публикација и извора статистичких података, наводећи, притом, најважније изворе поменутих података, као и часописе, релевантне за различите области друштвених наука. Међутим, и поред исцрпних објашњења и прецизних упутстава, поглавље је само делимично од користи студентима и истраживачима почетницима у Србији, с обзиром на то да углавном немају приступ поменутим електронским изворима. Стога, сматрамо да би нашим младим истраживачима много више помогли савети о начинима електронског претраживања збирки, каталога и библиографија великих библиотека у Србији, или упутства за приступ часописима и базама података преко COBISS и KoBSON сервиса (што су, на пример, Вељко Банђур и Миленко Кундачина исцрпно објаснили у својој књизи *Академско писање*).

У оквиру наредна два поглавља, аутори се усмеравају на технички аспекат израде научних радова. Тако, треће поглавље објашњава функцију, структуру и стил различитих форми писања с којима се истраживачи у друштвеним наукама најчешће срећу, с циљем да се код читалаца развије не самоспособност писања у различитим околностима, већ и способност процене квалитета радова њихових колега (студената и професионалних писаца). Излагање аутора, условно речено, прати помак од писања апстракта, као најједноставније форме која захтева само вештину сумирања, до писања прегледа књига и литературе, који имају дубљу, аналитичку и компаративну функцију.

Четврто поглавље у целини је посвећено писању есеја, као основне форме с којом се студенти друштвених наука сусрећу у току студирања. У центру пажње налази се тзв. „кратка форма“ есеја (2000–4000 речи), иако се разматрају и остале форме – као што су писање есеја као подршка за усмену презентацију или као одговор на испитно питање. Анализирајући посебности сваке од поменутих врста есеја, аутори дају корисне савете који се односе на избор теме есеја и начине његове организације и планирања. Притом, истичу да је писање есеја креативан и интерактиван процес у коме се непрестано смењују активности истраживања и писања. Израда скице, односно плана рада, често је корисна, али не увек и обавезна етапа рада. Уосталом, чак и када је извесно усмеравање нужно, оно мора бити флексибилно, упозоравају аутори. Такође, аутори подсећају на чињеницу да је приликом писања есеја неопходно успоставити равнотежу између описа и анализе.

У досадашњем излагању, аутори су се бавили писаним формама које се углавном заснивају на секундарним подацима, прикупљеним истраживањем у

библиотеци. Међутим, постоје и форме које се заснивају на презентацији података примарног истраживања. Стога, аутори у оквиру петог поглавља детаљније разматрају управо ове форме писања, наглашавајући, притом, да се и оне темеље на примени вештина описаних у претходним поглављима. С обзиром на то да се у друштвеним наукама истраживања деле на квалитативна и квантитативна, дискутује се поводом уважавања ове методолошке дихотомије. Заправо, и поред значајних филозофских и методолошких разлика, оба приступа заснивају се на сличним организационим принципима. Стога, аутори најпре предлажу општу схему организације дисертације, односно извештаја истраживања, а потом сажето, али језгровито, анализирају све кључне етапе једног научног рада, заснованог на примарном истраживању. Том приликом, истовремено се разматрају обе врсте истраживања – с обзиром на форму и функцију наслова, апстракта, увода, прегледа литературе, метода истраживања, налаза (тј. закључка), референтне и шире литературе и додатака. Навођење резултата и њихова анализа и интерпретација разматрају се засебно за обе поменуте врсте истраживања, с обзиром на то да између њих постоје велике разлике у презентацији добијених резултата.

Међутим, за успешно писање није довољан само контекст рада, дубоко разумевање области истраживања и адекватна селекција теорија и идеја које анализирамо. Наиме, од пресудног значаја за позитиван ефекат рада јесте и начин на који презентујемо наше идеје и налазе, због чега је неопходно да добро овладамо техником писања. Стога, у оквиру шестог по реду поглавља аутори настоје да читаоцима пруже поуздану основу за израду рада високог техничког квалитета. С тим у вези, они разматрају основне проблеме коришћења цитата, навођења литературе и употребе коментара. Приликом навођења извора – било у току излагања, било у оквиру списка коришћене литературе – аутори, с једне стране, препоручују коришћење Харвард метода као стила навођења који читаоца већ у самом тексту одмах информише о извору; такође, овај метод омогућава директну везу с библиографијом, у којој је, пак, могуће наћи све релевантне библиографске податке о конкретном извору. С друге стране, аутори признају да је стил навођења извора делом и лична ствар аутора, али да је, ма који стил одабрали, нужно да будемо прецизни и доследни у његовом коришћењу.

У даљем излагању аутори посебну пажњу посвећују питању научног поштења, како приликом изношења резултата сопственог истраживања, тако и приликом коришћења идеја и налаза других истраживача. Такође, инсистирају на коришћењу научног језика, ослобођеног жаргона и синтагми које се односе на родну и расну припадност, јер поменути изрази могу довести до озбиљних противуречности и конфликата.

Питањем коректности језика писања аутори се подробније баве у следећем – седмом – поглављу. Наиме, ово је поглавље посвећено техничким формама ревизије – начину на који можемо значајно да подигнемо квалитет нашег писања. Наиме, аутори подсећају на чињеницу да су ревидирање и поновно писање саставни део процеса писања, о чему је било више речи у првом поглављу. У

настојању да побољшамо свој рад, неопходно је да се повремено дистанцирамо од њега, како бисмо објективизовали свој приступ. Стога, они саветују одвајање од рада на отприлике један дан, што ће омогућити да се поново вратимо раду „свежи и отворенијег размишљања“ (Куба и Кокинг, 2004: 181). Приликом редиговања пажњу треба усмерити како на садржај, тако и на језик рада – његову јасноћу и концизност, присуство познатих (свакодневних) израза и жаргона, као и правописне и граматичке грешке. Међутим, успешан рад је више од простог збира добро конструисаних и смислених реченица. Зато је нужно обратити пажњу и на начин на који су ове реченице повезане у целину – најпре у јак параграф, а потом и ваљан и ефектан рад. На крају, аутори предлажу својеврсни водич за редакторе, састављен из три етапе. Овај водич је, наравно, флексибилан и треба га прилагођавати конкретним потребама.

Када је реч о ревизији рада с аспекта правилне употребе језика, препоручени речници и примери најчешћих правописних и граматичких грешака дати су на енглеском језику. Стога поглавље неће бити од нарочите користи нашим студентима и истраживачима, осим ако не планирају да пишу своје радове на енглеском и објављују их у страним часописима. Ипак, предложени принципи и упутства општеважећи су и примењиви, без обзира на језик на коме се пише, па су, стога, корисни и за наше студенте и научне раднике.

На крају, у оквиру закључних разматрања, симболично насловљених *Изазови*, аутори се осврћу на разлоге за настанак монографије и њену превасходну намену и структуру. Истовремено, дају занимљиве савете младим истраживачима о томе како да пронађу инспирацију за даљи рад и продубе своје разумевање области којом се баве.

Посебну вредност књиге представља настојање аутора да студиозну теоријску анализу у сваком од поглавља поткрепе адекватним примерима доброг и лошег писања и предлозима активности за развијање вештина успешног писања. На тај начин, аутори сигурним кораком воде читаоце кроз својеврсну збирку добро осмишљених савета и упутстава о стратегијама успешног писања, као што су планирање и скицирање, израда радних верзија, ревизија, реструктурирање и поновно писање. Осим тога, јасним и прегледним излагањем, аутори пажљиво раслојавају специфичности различитих форми писања, присутне у друштвеним наукама, указујући, истовремено, и на њихову повезаност кроз супротстављање структуре и сврхе сваке од њих. Штавише, књига доноси и низ корисних савета о томе како приступити испитним питањима и задацима свих врста.

Укупно узев, монографија *Методологија израде научног рада* представља приступачан и целовит приручник који садржи полазне основе за бављење научноистраживачким радом. Служећи се једноставним, разумљивим и логичним језиком, аутори су успели да приближе читаоцима сложену проблематику методологије израде научних радова. С обзиром на наглашену потребу за постојањем литературе која изучава технику израде научног рада, сврсисходност монографије је више него оправдана. Књига је нарочито корисна за студенте друштвених

наука који се тек упознају с техником научног рада. Међутим, они који намеравају да се озбиљније баве научноистраживачким радом требало би да консултују и додатну литературу.

Примљено: 16.04.2013.
Одобрено за штампу: 25.04.2013.

УПУТСТВО ЗА ТЕХНИЧКУ ПРИПРЕМУ РУКОПИСА

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке, као и студије, прилоге, грађу, хронику и библиографију, из области науке о књижевности, педагогије, дидактике и методика разредне и предметне наставе, под условом да нису претходно објављени или понуђени за објављивање некој другој публикацији. Уколико је рад претходно био изложен на научном скупу у виду усменог саопштења (под истим или сличним насловом), податак о томе треба да буде дат у посебној напомени, по правилу, при дну прве странице чланка. Радови у часопису објављују се на српском или енглеском језику. Радови на српском језику биће штампани на екавском или ијекавском књижевном наречју, ћириличним, односно латиничним писмом, уколико аутор инсистира на томе. Приспели рукописи пролазе поступак анонимног рецензирања од стране два рецензента.

Рукопис би требало да буде исправан у погледу правописа, граматике и стила. Радови на српском језику, понуђени часопису *Норма,* стандардизују се у складу с измењеним и допуњеним издањем *Правописа српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижурице (Нови Сад: Матица српска, 2010). Осим правописних норми, утврђених овим правописом, аутори у припреми рукописа за штампу треба да се придржавају и следећих начела за припрему текста:

Изглед и обим рада

Рукопис чланка треба да има следеће елементе: а) наслов рада, б) име и презиме аутора, назив установе у којој је аутор запослен, в) резиме, г) кључне речи, д) текст рада, ђ) литературу и изворе, е) резиме на енглеском језику, ж) прилоге. Овај редослед датих елемената уједно је и обавезујући. Радови који представљају краће прилоге, грађу, приказе и сл. поред основног текста садрже име аутора и наслов.

Наслов рада треба што верније и што прецизније да реферише о садржају рада. У интересу је аутора да користе речи прикладне за индексирање и претраживање. Уколико таквих речи у наслову нема, пожељно је да наслов прати поднаслов, који би био информативнији у погледу садржаја. Наслов треба да се налази на средини странице, обележен верзалним словима.

Име и презиме аутора штампа се изнад наслова, уз леву маргину, верзалом. Имена и презимена домаћих аутора увек се наводе у изворном облику, независно од језика рада. *Назив и седиште установе* у којој је аутор запослен наводи се испод имена и презимена аутора. Ако је аутора више, мора се назначити из које установе потиче сваки од наведених аутора. Функција и звање аутора не наводе се. Службена адреса и/или електронска адреса аутора даје се у ендноти, која је звездицом везана за презиме аутора. Ако је аутора више, даје се само адреса првог аутора. Подаци о пројекту, односно назив програма у оквиру којег је чла-

нак настао, као и назив институције која је финансирала пројекат или програм, наводе се у посебној ендноти, која је двема звездицама везана за назив установе у којој је аутор запослен.

Поред тога, почетна страна рада треба још да садржи и *резиме* и *кључне речи*. У резимеу на српском језику, који не би требало да премаши 1500 словних знакова, неопходно је укратко представити предмет истраживања, циљ, примењену методологију, као и резултате научног истраживања. Резиме дати испод наслова, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст (односно подједнако увученом као први одељак основног текста). *Кључне речи* (до десет речи) наводити испод резимеа, с истим поравнањем као и резиме. Препоручује се да се оне одреде с обзиром на терминолошке речнике датих струка, као и то да учесталост кључних речи (с обзиром на могућност лакшег претраживања) буде што већа. Осим тога, неопходно је резиме и кључне речи превести на енглески језик, на крају текста. Уколико аутор није у могућности да обезбеди коректан превод, треба да напише резиме на језику на коме је написан и рад, а уредништво *Норме* обезбедиће превод. Уколико је рад написан на страном језику, резиме и кључне речи треба превести на српски језик.

Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, 12 pt, проред 1,5, с маргинама од 2 cm са сваке стране. Табеле, цртежи и дијаграми дају се као засебни документи, а у самом тексту се, римским бројевима, јасно означава место на коме ови прилози треба да се налазе. Табеле се прилажу у MS Excel формату (.xls), а цртежи и дијаграми у графичком .tif формату, резолуције 300 dpi. Читави радови (тј. основни текст рада, списак референци, резиме, кључне речи, као и *Summary* и *Key words*) не би требало да буду дужи од 30 000 словних знакова, рачунајући притом и празна места. Редакција задржава право да објави и прилоге који премашују предвиђени обим уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Навођење у основном тексту рада

а) Наслови посебних публикација (монографија, зборника, часописа, речника и сл.) који се помињу у раду штампају се курзивом на језику и писму на којем је публикација која се цитира објављена, било да је реч о оригиналу или о преводу.

б) Пожељно је цитирање према изворном тексту (оригиналу) и писму. Уколико се цитира преведени рад, треба у одговарајућој напомени навести библиографске податке о оригиналу.

в) Презимена страних аутора у тексту наводе се транскрибовано (прилагођено српском језику), сходно правилима измењеног и допуњеног издања *Правописа српскога језика*, а када се страно име први пут наведе, у загради се даје оригинални начин писања у угластој загради, нпр. Нил Гејмен [Neil Gaiman], осим уколико је име широко познато (нпр. Јан Амос Коменски), или се изворно пише исто као у српском (нпр. Цветан Тодоров).

г) Упућивање на библиографску јединицу у основном тексту рада обележава се тако што се у загради наведе презиме аутора и година издања текста који се наводи – уметнутим библиографским скраћеницама у изворном облику и писму (Lévi-Strauss 1958), (Савић 2003). Уколико се дословно наводи извор, потребно је уз референцу навести и број странице (Савић 2003: 157). Када навод захвата неколико суседних страна цитираног текста, између бројева страна ставља се примакнута црта (Rosandić 2005: 332–334). Ако се навод односи на несуседне стране, бројеви страна одвајају се зарезом (Петровић 2008: 355, 453, 461).

д) Уколико се један аутор наводи више пута, наводи се према години издања, од најстаријег ка најновијем раду. Уколико се пак наводи више издања истог аутора из исте године, уз годину се додају словне ознаке „a, b, c…“, на пример (2001a, 2001b), како у основном тексту, тако и у попису литературе.

ђ) Уколико библиографски извор има два аутора, у уметнутој библиографској напомени наводе се презимена оба аутора (Дотлић, Каменов 1996), за библиографску јединицу чији је пуни опис: Дотлић, Љубица и Емил Каменов *Књижевност у дечјем вртићу*. 1. изд. Нови Сад: Змајеве дечје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета, 1996.

е) Уколико пак извор има три или више аутора, у уметнутој библиографској напомени наводе се презимена прва два аутора, док се презимена осталих аутора замењују скраћеницом et al. Примера ради: Осим тога, појам „доживотног образовања“ приписује се Џону Дјуију, али овај концепт почиње се шире користити тек пошто га је преузео и популаризовао UNESCO (Düerr et al. 2002).

ж) Цитати из дела на страном језику, у зависности од функције коју имају у раду, могу се наводити на изворном језику или у преводу, с тим да одабрани начин цитирања мора се доследно примењивати.

з) Ако се у загради упућује на радове два или више аутора, податке о сваком следећем раду треба одвојити тачком са запетом, нпр. (Rosandić 2005; Николић 2009).

и) Фусноте, обележене арапским цифрама (иза правописног знака, без тачке или заграде), дају се при дну странице у којој се налази део текста на који се фуснота односи. Могу садржати мање важне детаље, допунска објашњења, коментаре на текст навода и сл. Оне саме не користе се за навођење библиографских извора цитата или парафраза датих у основном тексту, будући да томе служе упућивања на литературу у заградама.

ј) За прилоге преузете с интернета у основном тексту наводи се, осим презимена аутора, и година када је прилог преузет (Егорова 2011), док се пун библиографски опис даје у попису литературе на крају рада.

к) Уколико је реч о зборнику радова, ставља се у заграду презиме аутора цитираног рада (Барић 1972: 124).

Цитирана литература

На крају рада даје се списак референци, који треба да обухвата само и искључиво референце наведене у тексту. Библиографске јединице (референце) наводе се по азбучном или абецедном реду презимена првог или јединог аутора како је оно наведено у парентези у тексту. Прво се описују азбучним редом презимена првог или јединог аутора радови објављени ћирилицом, а затим се описују абецедним редом презимена првог или јединог аутора радови објављени латиницом. Ако опис библиографске јединице обухвата неколико редова, сви редови осим првог увучени су удесно за два словна места (висећи параграф). Презимена страних аутора наводе се у оригиналу само уколико је и цитирани текст преузет с језика оригинала.

Референца у књизи треба да садржи презиме, име аутора, наслов књиге написан у курзиву, издавача, место издања и годину издања, овим редоследом: Презиме, име аутора. *Наслов књиге.* Податак о имену преводиоца, приређивача, или некој другој врсти ауторства. Податак о издању или броју томова. Место издавања: издавач, година издавања. На пример:

Петковић, Новица. *Огледи из српске поетике*. 2. изд. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.

Rank, Oto. *Mit o rođenju junaka: pokušaj psihološkog tumačenja mita*. Preveo s nemačkog Tomislav Bekić, Novi Sad: Akademska knjiga, 2007.

Уколико библиографски извор има два или више аутора принцип навођења у попису литературе је следећи:

Дотлић, Љубица и Емил Каменов. *Књижевност у дечјем вртићу*. 1. изд. Нови Сад: Змајеве дечје игре – Одсек за педагогију Филозофског факултета, 1996.

Фототипска издања наводе се с подацима како о првом, тако и о поновљеном издању:

Презиме, име аутора. *Наслов књиге.* Место првог издања, година првог издања. Место поновљеног, фототипског издања: издавач, година репринт издања.

Пример:

Мразовић, Аврам. *Руководство к славенскому красноречију.* Будим, 1821. Нови Сад – Сомбор: Матица српска – Учитељски факултет, 2002.

Литература у зависном формату (ред у часопису, тематском зборнику, текст из периодике и сл) наводи се по следећем принципу:

Презиме, име аутора. „Наслов текста у публикацији“. *Наслов часописа* број свеске или тома (година, или потпун датум): стране на којима се текст налази.

Ćalović, Dragan. „Teorija medija kao naučna disciplina: predmet i ciljevi“. *Kultura: časopis za teoriju i sociologiju kulture i kulturnu politiku* br. 124 (2009): 143–152.

Барић, Хенрик. „Трагика у песми о Хасанагиници“. *Народна књижевност*. ур. Владан Недић. Београд: Нолит, 1972, 119–125.

Монографска публикација доступна online наводи се по следећем принципу:

Презиме, име аутора. *Наслов књиге.* <адреса с интернета>. Датум преузимања.

Пример: Rhyman, Geoff. *253: a novel for the Internet about London Underground in seven cars and a crash* < http://www.ryman-novel.com> 10.10.2011.

Текст из серијске публикације, доступне online, наводити по моделу:

Презиме, име аутора. „Наслов текста.“ *Наслов периодичне публикације*. Датум периодичне публикације. Име базе података. Датум преузимања.

Левич, А. П. „Общая теория систем как метатеория теоретического научного знания и темпорологии.” *Пространство и время*: физическое, психологическое, мифологическое. Москва: КЦ «Новый Акрополь» (2006): 70-88. <http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/levich_metateoria.htm> 13.10.2011.

У основном тексту рада даваће се скраћени облик адресе (Левич: 2011)

У библиографском опису цитиране литературе користи се MLA начин библиографског цитирања (Modern Language Association Style) као један од најфреквентнијих и општеприхваћених начина цитирања. Стога, ради предупређивања евентуалних недоумица око правилног начина цитирања, ауторе упућујемо на интернет-адресу <http://library.concordia.ca/help/howto/mla.php>

Аутори своје радове треба да доставе електронском поштом, на адресу часописа: norma@pef.uns.ac.rs у формату MS Word (.doc).

Норма излази два пута годишње.

ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

1. Калиграфија (Т. Ераковић) 100,00
2. Књижевност за децу (Ј. Косановић) 600,00
3. Култура говора са реториком (Ј. Косановић) 300,00
4. Методика спортских активности (Н. Родић) 250,00
5. Методика рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић) 100,00
6. Општа социологија на мађарском (А. Сам) 250,00
7. Практикум из методике рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић) 100,00
8. Руководство к славенскому красноречију (А. Мразовић) (у сарадњи са Матицом српском) 250,00
9. Основи специјалне педагогије (Т. Ераковић) 500,00
10. Методика српског језика и књижевности (Т. Цветковић) 380,00
11. Алманах 2001 300,00
12. Бедекер – Учитељски факултет у Сомбору 100,00
13. Диференцијација и индивидуализација наставе (зборник 2) 250,00
14. Монографија I – Особине ученика и модели диференциране наставе 100,00
15. Монографија III – Особине ученика и модели диференциране наставе 100,00
16. Монографија IV – Особине ученика и модели диференциране наставе 100,00
17. Норма 1/95 50,00
18. Норма 2-3/95 50,00
19. Норма 1-2/96 50,00
20. Норма 3/96 50,00
21. Норма 1-2/97 50,00
22. Норма 3/97 50,00
23. Норма 1/98 100,00
24. Норма 2-3/98 50,00
25. Норма 1-2/99 100,00
26. Норма 3/99 100,00
27. Норма 1-2/2000 100,00
28. Норма 3/2000 200,00
29. Норма 1-2/2001 300,00
30. Норма 3/2001 200,00
31. Норма 1-2/2002 300,00
32. Норма 3/2002 200,00
33. Норма 1/2003 300,00
34. Норма 2–3/2003 300,00
35. Норма 1–2/2004 300,00
36. Норма 1/2006 260,00
37. Норма 2-3/2006 260,00
38. Норма 1/2007 270,00
39. Норма 2–3/2007 350,00
40. Норма 1–2/2008 400,00
41. Норма 3/2008 400,00
42. Норма 1/2009 420,00
43. Норма 2/2009 450,00
44. Норма 3/2009 400,00
45. Норма 1/2010 570,00
46. Норма 2/2010 430,00

47. Норма 1/2011 430,00
48. Норма 2/2011 430,00
49. Норма 1/2012 490,00
50. Норма 2/2012 825,00
51. Екологија (С. Бербер) 500,00
52. Сомборска певанка (М. Мишков) 250,00
53. Урош Несторовић – живот и дело 300,00
54. Увод у социологију (М. Ненадић) 500,00
55. Информатички зборник 2004 500,00
56. Информатички зборник 2005/1 500,00
57. Информатички зборник 2005/2 500,00
58. Руски језик (Н. Јермоленко) 400,00
59. Методика почетне наставе музике (С. Кнежевић–Б. Ђорђевић) 500,00
60. Кинезиологија (М. Берар) 600,00
61. Кибернетика (Ђ. Надрљански) 500,00
62. Ученици и бајке (Н. Тодоров) 300,00
63. Математика (А. Петојевић) 400,00
64. Антологија српске поезије за децу (Т. Петровић) 300,00
65. Школска хигијена (С. Бербер) 500,00
66. Стеван В. Поповић у српској култури (М. Кнежевић) 300,00
67. Методика наставе математике (Ј. Пинтер, Н. Петровић) 400,00
68. Школска педагогија (Р. Родић, П. Јанковић) 600,00
69. Основи природних наука I (Ј. Малешевић) 500,00
70. Методологија научно-истраживачког рада и статистичке методе у истраживању (Ж. Адамовић, Ђ. Надрљански, М. Томашевић) 650,00
71. Дигитални медији – образовни софтвер (Ђ. Надрљански) 790,00
72. Увод у мултимедијалне системе (Ј. Савичић) 590,00
73. Сценска уметност (Т. Петровић) 200,00
74. Историја српске књижевности за децу (Т. Петровић) 760,00
75. Друштво знања – зборник 250,00
76. Како предавати природу и друштво (С. Цвјетићанин, Н. Бранковић) 650,00
77. Етници и ктетици у Војводини (М. Јелић) 390,00
78. Методика наставе познавања природе 1 (С. Цвјетићанин) 680,00
79. Методика наставе познавања природе 2 (С. Цвјетићанин) 630,00
80. Немачки језик за студенте Педагошког факултета (Љ. Суботић) 630,00
81. Једноставни физички огледи у разредној настави (Д. Обадовић, М. Бошњак) 770,00
82. Природне науке 3 – Хемија (С. Цвјетићанин) 800,00
83. Теорија физичког васпитања (Н. Родић) 850,00
84. Практикум лабораторијских вежби из Природних наука 1 (Д. Обадовић, М. Бошњак) 500,00
85. Организација система образовања (Р. Пећанац) 650,00
86. Природне науке I (Д. Ж. Обадовић, Марија Бошњак) 680,00
87. Лабораторијске вежбе из природних наука I (Д. Ж. Обадовић, М. Бошњак) 200,00
88. Практикум "Дете истраживач околине" (С. Цвјетићанин, И. Кривокућин) 458,00
89. Методика упознавања околине I (С. Цвјетићанин) 496,00
90. Ментално здравље (М. Марић) 1352,00
91. Психологија и учење (М. Сакач) 645,00
92. Практикум "Биологија човека" (Д. Петровић, М. Богосављевић-Шијаков, И. Кривокућин) 380,00

Поруџбине: Педагошки факултет у Сомбору, Подгоричка 4
Телефони: 025-412-030, 025-460-595

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

НОРМА : часопис за теорију и праксу васпитања и образовања / главни и одговорни уредник Жељко Вучковић. – Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки факултет у Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Два броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399