

PEDAGOGIJA

PEDAGOGY

A. JOKSIMOVIĆ: *Pozitivna školska klima i interkulturalno učenje*; R. DAMJANOVIĆ, M. TODOROVIĆ: *Participacija u obrazovanju – modeli učeničke participacije u upravljanju i obrazovno-vaspitnom procesu*; M. ZELJIĆ, T. BABIĆ: *Matematički jezik u početnoj nastavi matematike*; I. BOJOVIĆ: *Primena TARGET programa za podsticanje motivacije za učenje u nastavnom procesu*.

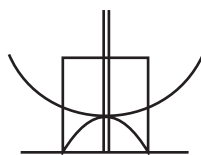
1

2017

GOD. LXXII

Str. 1 – 122

BEOGRAD, 2017.



B E O G R A D

P E D A G O G I J A

ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

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

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

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

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

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

Štampa: »Cicero« Beograd

GLAVNI UREDNIK
dr Radenko Krulj

ODGOVORNI UREDNIK
dr Boško Vlahović

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

SEKRETAR REDAKCIJE
Svetlana Lazić

LEKTOR I KOREKTOR
Biljana Nikić

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

TEHNIČKI UREDNIK
Angelina Mraković

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

RASPRAVE I ČLANCI

- Dr Aleksandra M. Joksimović** 5 *Pozitivna školska klima i interkulturalno učenje*
- Dr Iljaz A. Osmanlić**
Dr Mirsada S. Zukorlić 15 *Kultura, nauka i obrazovanje – ključ ekonomije građanskog društva*
- Dr Radojko V. Damjanović**
Mila M. Todorović 23 *Participacija u obrazovanju – modeli učeničke participacije u upravljanju i obrazovno-vaspitnom procesu*
- Dr Petar Đ. Rajčević** 39 *Demokracija kao preduslov ispoljavanja i razvoja kreativnosti u sistemu vaspitanja i obrazovanja*

ISTRAŽIVANJA

- Dr Marijana Ž. Zeljić**
MA Teodora T. Babić 48 *Matematički jezik u početnoj nastavi matematike*
- Dr Biljana J. Stojanović** 60 *Sistem didaktičkih igara u funkciji razvoja sposobnosti zaključivanja dece mlađeg školskog uzrasta*
- MA Nenad R. Stojković**
Dr Violeta P. Jovanović 72 *Vaspitni uticaji književnosti za decu na razvoj potencijala učenika u mlađim razredima osnovne škole*
- Dr Mirsada M. Džaferović** 85 *Efekti realizacije programa nenasilne komunikacije na uzroke i frekvenciju konflikata između učenika*
- Dr Željko M. Papić**
Dr Miloš Ž. Papić
Dr Marija D. Blagojević 100 *Evaluation of knowledge tests as a means for monitoring students' knowledge progress*

METODIČKA PITANJA

- MA Ivana M. Bojović** 109 *Primena TARGET programa za podsticanje motivacije za učenje u nastavnom procesu*

DISCUSSIONS AND ARTICLES

- Aleksandra M. Joksimović, PhD** 5 *Positive school climate and intercultural learning*
- Iljaz A. Osmanlić, PhD**
Mirsada S. Zukorlić, PhD 15 *Culture, science and education – key to economy of civil society*
- Radojko V. Damjanović, PhD**
Mila M. Todorović 23 *Participation in education – models of students' participation in management and educational-pedagogical process*
- Petar Đ. Rajčević, PhD** 39 *Democracy as a pre-condition for expressing and developing creativity in the system of pedagogical and educational work*

RESEARCH

- Marijana Ž. Zeljić, PhD**
Teodora T. Babić, MA 48 *Mathematical language in initial teaching Mathematics*
- Biljana J. Stojanović, PhD** 60 *System of didactical games function in development of deduction abilities of children of lower school age*
- Nenad R. Stojković, MA**
Violeta P. Jovanović, PhD 72 *Pedagogical influences of children's literature on development of students' potentials in lower grades of the primary school*
- Mirsada M. Džaferović, PhD** 85 *Effects of realization of the programme of non-violent communication at the samples and frequency of conflicts among students*
- Željko M. Papić, PhD**
Miloš Ž. Papić, PhD
Marija D. Blagojević, PhD 100 *Evaluation of knowledge tests as a means for monitoring students' knowledge progress*

METHODOLOGICAL ISSUES

- Ivana M. Bojović, MA** 109 *Application of TARGET programmes for encouraging motivation for learning in the teaching process*

ОБСУЖДЕНИЯ И СТАТЬИ

- | | | |
|---|----|--|
| Др Александра М. Иоксимович | 5 | <i>Благоприятный школьный климат и межкультурное обучение</i> |
| Др Иляз А. Османлич
Др Мирсада С. Зукорлич | 15 | <i>Ключ к экономике гражданского общества – культура, наука и образование</i> |
| Др Радойко В. Дамьянович
Мила М. Тодорович | 23 | <i>Партисипация в образовании – модели участия учащихся в управлении учебным процессом</i> |
| Др Петар Дж.Райчевич | 39 | <i>Развитие демократии как предварительное условие выражения и развития в системе воспитания и образования творческого климата</i> |

ИССЛЕДОВАНИЯ

- | | | |
|--|-----|---|
| Др Марияна Ж. Зелич
МА Теодора Т. Бабич | 48 | <i>Математический язык в начальном преподавании математики</i> |
| Др Биляна Й. Стоянович | 60 | <i>Система дидактических игр в развитии способностей рассуждения у младших школьников</i> |
| МА Ненад Р. Стойкович
Др Виолета П. Йованович | 72 | <i>Влияние на развитие потенциала младших школьников литературы для детей</i> |
| Др Мирсада М. Джаферович | 85 | <i>Влияние учебной программы по ненасильственному общению на причины и частотность конфликтов между учащимися</i> |
| Др Желько М. Папич
Др Милош Ж. Папич
Др Мария Д. Благоевич | 100 | <i>Оценка тестов знаний в качестве средства для мониторинга прогресса знаний у учащихся</i> |

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ

- | | | |
|------------------|-----|---|
| МА Ивана Бойович | 109 | <i>Применение целевой программы для поощрения в учебном процессе мотивации к обучению</i> |
|------------------|-----|---|

forum pedagoga

Dr Aleksandra M. JOKSIMOVIĆ
Fakultet likovnih umetnosti
Univerzitet u Beogradu

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXXII, 1, 2017. UDK: 37.01 316.722:37

POZITIVNA ŠKOLSKA KLIMA I INTERKULTURALNO UČENJE

Rezime: Interkulturalni odnosi su sastavni deo svakodnevnog života – različitost kultura je odlika svih društava i ona postoji među ljudima pojedinačno, kao i među različitim grupama. Ova vrsta odnosa, novom vrednošću doprinosi našem sveukupnom znanju i socijalnoj interakciji. Bez međusobnog razumevanja, ljudi i grupa, razlike mogu da proizvedu konflikte koji vode u nasilje i kršenje ljudskih prava. Stoga interkulturalno učenje, posebno u školama, ima značajnu ulogu u oblikovanju stavova učenika s ciljem da ispravno doživljavaju različitosti i ispravno se prema njima odnose. U svom sadržaju, interkulturalno učenje obuhvata „prihvatanje i učestvovanje”, „učenje kako da živimo zajedno” i kako da izbegnemo stereotipe i predrasude. Ono, takođe, usmerava na ideje i postupke kojima se među decom i mladima promovisu demokratske vrednosti. Zbog snažnog društvenog značaja, interkulturalno učenje postalo je važan segment obrazovnih politika širom sveta. U radu razmatramo važnije karakteristike, mogućnosti i ograničenja intrerkulturalnog učenja u savremenim školskim uslovima, s ciljem da ukažemo na elemente školske klime koji pospešuju interkulturalnost.

Ključne reči: školska klima, školska kultura, kulturalne različitosti, interkulturalnost, interkulturalno učenje.

Definisanje pojmova

U društvima u kojima zajedno žive pripadnici različitih kultura, često pominjan pojam je *multikulturalnost*. Iako su bitno različiti, pojmovi multikulturalnosti i interkulturalnosti ponekad se mešaju, te ćemo ih na početku rada definisati. Termin *multikulturalnost* opisuje kulturno različitu prirodu ljudskog društva. Ne odnosi se samo na elemente etničke ili nacionalne kulture već uključuje i jezičku, religijsku, socioekonomsku, obrazovnu i svaku drugu različitost. Multukulturalno obrazovanje podrazumeva *učenje* o drugim kulturama, s ciljem da se one *prihvate* i *razvije tolerancija* prema njima.

Interkulturalno obrazovanje ima za cilj da ode dalje od razumevanja i prihvatanja, odnosno pasivne koegzistencije, i da dovede do razvoja održivih načina zajedničkog života u multikulturalnim društvima. Interkulturalnost je dinamički pojam i odnosi se na razvojne odnose između kulturnih grupa. Definiše se kao „postojanje i

ravnopravna interakcija različitih kultura i mogućnost stvaranja zajedničkih kulturnih izraza kroz dijalog i međusobno uvažavanje” (Žunić Cicvarić, Cicvarić, 2009: 18).

Interkulturalnost pretpostavlja multikulturalnost i nadograđuje je; dok multikulturalnost opisuje koegzistenciju grupa ljudi koji pripadaju različitim kulturama, interkulturalnost podrazumeva njihovu interakciju i stvaranje „nove vrednosti” (Milosavljević, 2012). Interkulturalni dijalog je, tako, shvaćen kao otvorena razmena između pojedinaca i grupa različitog etničkog, kulturnog, verskog, jezičkog i svakog drugog porekla ili specifičnosti, uz razumevanje i uvažavanje. Ponekad interkulturalni dijalog zahteva medijaciju – posredovanje ili uspostavljanje odnosa među kulturalnim grupama, kako bi se omogućila, podstakla ili razvila razmena vrednosti, ideja i poruka. Interkulturalnost sugerise da ljudi iz različitih kultura mogu i treba da uče jedni od drugih.

Važno je objasniti i pojam *manjinska kultura*, koji se, generalno, odnosi na kulturu „marginalizovanih ili ranjivih grupa, koje žive u senci većinske populacije”. Nedominantna pozicija manjinskih grupa čak ne mora uvek da proističe iz brojčane slabosti, već često ima kvalitativnu dimenziju koja je povezana sa specifičnim kulturnim i socioekonomskim karakteristikama zajednice. Takve karakteristike mogu da proizvedu vrednosni sistem i stil života koji se veoma razlikuje od dominantne kulture ili je čak nekompatibilan s njim.

Savremena društva ulažu velike napore u razvoj interkulturalnosti kao stanovišta zasnovanom na dijalogu, s ciljem da se prevaziđu konflikti i prevenira nasilje. Interkulturalno učenje je dugo imalo centralnu ulogu u evropskoj politici rada s mladima, posebno u programima međunarodnih razmena. Istraživanja na ovu temu, kao i praktični programi, posebno su rađeni i razvijani osamdesetih i devedesetih godina 20. veka, pod okriljem Saveta Evrope, kroz različite programe Evropske komisije. Obrazovni paket *Različiti, a jednaki*, objavljen 1995. godine, bio je prvi ozbiljan pokušaj da se ujedine i nadovežu formalni i neformalni obrazovni sistemi i ukaže na različitosti u našim društvima i ulogu interkulturalnog učenja.

Kulturalne različitosti

Ljudi se među sobom razlikuju i mogu se identifikovati prema različitim kriterijumima: rodu, starosti, fizičkim obeležjima, seksualnoj orijentaciji, sposobnostima, interesima, standardu života, obrazovanju, uverenjima, pripadnosti određenoj etničkoj, odnosno religijskoj grupi, ili bilo kakvoj supkulturnoj grupi mladih.

Država Srbija je multikulturalno društvo, u kojem, između ostalih, žive Srbi, Crnogorci, Albanci, Bošnjaci, Bugari, Bunjevci, Vlasi, Goranci, Kinezi, Mađari, Makedonci, Nemci, Poljaci, Rumuni, Rusi, Rusini, Slovaci, Hrvati, Cincari, Česi, Romi, Jevreji, Muslimani... Različitost po osnovi nacionalne ili verske kulture i identiteta nije jedina, a često ni najistaknutija različitost u savremenim društvima. Osim toga što govore različitim jezicima i pripadaju različitim verskim zajednicama, stanovnici Srbije se razlikuju i po mnogim drugim obeležjima: gradsko stanovništvo se razlikuje od seoskog, muškarci od žena, mladi od starih, bogati od siromašnih, doseljenici (izbeglice, raseljena lica, migranti) od starosedelaca, školovani od neškolovanih... Poseban kulturni identitet vezuje se za socijalne grupe ili klase, zatim religijske, polne i rodne, generacijske, supkulturne i mnoge druge društvene grupe,

koje impliciraju i određene kulturne karakteristike. Možemo, stoga, da zaključimo da građani savremenog društva nemaju jasan i jedinstven identitet, već pluralne identitete.

Da bi zaštitilo svoje ustaljene vrednosti, društvo (makro i mikro socijalne zajednice) proizvodi stereotipe, kojima žigoše različitosti. Stereotip je konstrukt koji čini da mislimo da znamo ono što u stvari ne poznajemo. Bilo da su u pitanju pozitivni ili negativni stereotipi, njihova svrha je da održe postojeći poredak. Dok pluralni identiteti počivaju na posebnostima, i čine od svakog čoveka jedinstvenu i neponovljivu ličnost, stereotip sugerise jednostavan ili veoma sveden kulturni identitet. Iako su stereotipi potrebni ne samo društvu, već i ljudima, jer olakšavaju orijentisanje u složenom i zahtevnom svetu, neobaziranje na različitosti nas udaljava od stvarnosti, i vodi u stvaranje predrasuda. Predrasude i stereotipi kao kategorije mišljenja imaju etičku dimenziju, i otvaraju put diskriminaciji kao ponašanju koje, potcenjujući vrednosti drugih osoba, grupa ili čitavih naroda, ograničava ili ukida njihova prava, i često vodi u nasilje (Milosavljević, 2012). Nažalost, često je i škola jedno od mesta gde se i spontano generišu predrasude i stereotipi, i ispoljava nasilje.

Svaka multikulturalna sredina, tako i škola, može predstavljati izvor i mesto konflikta, ali može postati i mesto interkulturalnih susreta – susreta jednakovrednih kulturnih obrazaca, koji će, možda, kroz interakciju dovesti do stvaranja „nove vrednosti”, do uspostavljanja dijaloga i istinskog a ne proklamovanog uvažavanja.

U istraživanju rađenom 2012. godine u pet gradova u Srbiji (Škorc, 2012), a koje se bavilo statusom i odnosom prema različitim supkulturama među mladima, vidljivo je da su *siromaštvo* (ponegde i bogatstvo koje je vidljivo, pa „štrči” u zajednici), *pol* (seksualno opredeljenje, devojke, „čudni”), *supkulturni milje* (druga moda, druga muzika, drugi fudbalski klub), *etnička pripadnost* (najčešće Romi, druge etničke zajednice, manjine) i *gradsko-seoska pripadnost* – najvažniji osnovi za pojavljivanje konflikata, sukoba i diskriminacije.

U istom istraživanju, najčešće prikazani oblici nasilničkog ponašanja i konflikata mogu se svrstati u dve grupe – oni kod kojih postoji ekscenčna priroda (ispadi, tuče, trenutna maltretiranja, dobacivanje, ponižavanje, napad) i oni koji su blažeg oblika ispoljavanja, ali dugoročniji (etiketiranje, odbacivanje, isključivanje iz grupe, izbegavanje). Iz toga proizilazi da preventivne akcije ne mogu biti iste – na ekscenčno delovanje odgovor je brz i energičan, a na dugoročnije odgovor je slabijeg intenziteta ali trajniji i sistematski. Upravo je interkulturalno učenje oblik delovanja koji bi dao dugoročnije efekte i koji adekvatna školska sredina treba da neguje i afirmiše.

Istraživanje pokazuje i da je potreba za interkulturalnim učenjem među mladima najizraženija u oblastima:

1. *Socioekonomskoj* – burne reakcije na vidljive socijalne razlike, vidljivo siromaštvo, vidljivo bogatstvo vršnjaka, razlike u stilu života, odeći, ponašanju, statusnim simbolima (marka patika, mobilnog, odeće). Grupe koje su diskriminisane su: vidljivo siromašni, vidljivo slabijih statusnih simbola, slabije obučeni, „nemarkirani”.
2. *Polno-rodnoj* – reakcije na „čudne” osobe koje odstupaju od polnog stereotipa, homoseksualce, ženski pol, feminizirane muškarce, antimačo muške modele.
3. *Supkulturnoj* – negativna reakcija prema vršnjacima koji odstupaju od vrednosnog stereotipa (uče, ne šminkaju se, nisu agresivni, ne slušaju folk, nisu skloni sukobima), koji dobijaju etikete „šteber”, „sekaš”, „smarač” i slično.

4. *Urbano-ruralno* – negativne reakcije na osobe iz manjih sredina, „seljake”, dođoše, nove u gradu, učenike iz drugih mesta, kontramodel je urbani junak koji je superioran i nedostižan.
5. *Rasno-etnička* – negativne reakcije na pripradnike drugih nacija, najčešće agresivno ponašanje prema Romima, drugim nacionalnostima, fizički sukob između grupa različitih nacionalnosti.

Uloga škole u interkulturalnom učenju

U rapidnim promenama koje su zadesile svet, gde se dešavaju kulturni, politički, ekonomski i društveni preokreti i promene tradicionalnih načina života, obrazovanje kao sistematična i sistemska delatnost, ali i kratkoročni obrazovno-vaspitni programi, imaju ključnu ulogu u promovisanju socijalne kohezije i koegzistencije. Kroz programe koji ohrabruju i neguju dijalog među učenicima iz različitih kultura, obrazovanje može značajno da doprinese tolerantnom društvu. Interkulturalno obrazovanje jeste odgovor na ovaj izazov.

Gotovo da nema kampa ili projekta za mlade u kome se ne podstiče druženje mladih iz različitih krajeva. Takav pristup čini da mladi ljudi ne preuzimaju tradicionalni sistem vrednosti „u paketu”, već da se osnažuje njihova sposobnost da prema sopstvenoj, ali i drugoj kulturi i tradiciji, zauzimaju kritički odnos. Kroz pomenute programe pokazano je da na taj način najbolje preveniramo potencijalnu asimilaciju i razvijamo samopoštovanje, poštovanje i razumevanje sopstvene kulture i kulture drugih. Identitet nije jednom za svagda data kategorija, on se gradi i menja tokom celog života. Primenom interkulturalnog učenja otklonićemo mnoge zablude, stereotipe i predrasude. Interkulturalno učenje stvorice bolje uslove za budućeg aktivnog građanina, smanjiti isključivost, povećati tolerantnost i razviti kulturu dijaloga.

Razmena studenata u kampovima i na fakultetima bila je prilika za početne korake organizovanog rada s mladima na ovom planu. U pitanju su, međutim, programi za starije adolescente, dok mlađoj populaciji, tačnije osnovcima, ostaje njihova škola kao glavno mesto interkulturalnog učenja.

Iako se uloga škole kao ekskluzivnog mesta na kojem se stiče znanje znatno promenila, ona je ipak najznačajnija institucija kad je u pitanju razvoj društva i prenošenje bitnih društvenih vrednosti. Ona pruža priliku svoj deci da steknu kompetencije, stavove i vrednosti koje će im pomoći da žive u kompleksnom društvu, i nijedna institucija, formalna ili neformalna, nije tako dobro okruženje za ovu namenu.

Istraživanja (Roman, 2010) ukazuju na to da najsnažnije efekte na variranje učeničkih stavova prema etničkim grupama imaju karakteristike škole u kojoj deca borave, čak više nego nivo obrazovanja roditelja (inače, prema ovom istraživanju – što je više obrazovanje roditelja, to je kod dece zastupljen niži nivo tolerancije na različitosti) ili pripadnost određenoj manjinskoj grupi. Ovo saznanje je s jedne strane optimistično, jer pruža uverenje da škola ima ključan uticaj na mlade, ali ujedno ukazuje na odgovornost škole i školske kulture u oblikovanju interkulturalnih vrednosti i ponašanja. Škola, dakle, mora imati dovoljno kapaciteta i znanja da utiče na oblikovanje tolerancije i interkulturalnog ponašanja kod učenika, odnosno da promoviše građanske i demokratske vrednosti.

Ali kako naučiti interkulturalne stavove i ponašanje u školi? Interkulturalno obrazovanje se ne predaje kao poseban predmet, niti se interkulturalno znanje prenosi klasičnim nastavnim postupcima; ono se stiče kao iskustvo koje se postepeno razvija – od unapređenja interkulturalne osetljivosti, preko poznavanja drugih kultura i njihovih vrednosti, do sposobnosti interakcije sa drugim kulturama.

Interkulturalno učenje je proces koji često nije ni lak ni bezbolan. Pre svega, svako od nas treba da poznaje sopstvenu kulturu da bismo bili sposobni da razumemo kulture drugih. Nažalost, vrlo često i sami uviđamo da površno poznajemo sopstvenu kulturu i njenu složenost. Očekuje se, takođe, da stalno proveravamo sopstveni pogled na svet i život. Naime, u interkulturalnom učenju preispituje se sve ono što uzimamo „zdravo za gotovo” (stereotipi). Kroz ovaj proces često ćemo otkriti svoje zablude o drugima, i biće nam potreban napor da to prihvatimo. Može nas začuditi, pa i revoltirati način kako drugi vide nas; biće nam potreban napor da i to prihvatimo. Proces učenja vodiće nas kroz prevazilaženje crno-bele slike o sebi i drugima i sklonosti da olako donosimo sud (dobra kultura – loša kultura), do postepenog prihvatanja različitih kulturnih merila o vrednostima i svetu. Interkulturalno učenje može biti veliki izazov kako za lični, tako i za grupni (kolektivni) identitet, ali na kraju postaje način na koji obogaćujemo i sebe i društvo.

Interkulturalna kompetentnost se uvežbava i primenjuje tokom celog života i potrebno je da se interkulturalna komponenta integriše u školski život na svim nivoima obrazovanja. Takođe, interkulturalno obrazovanje nije potrebno samo učenicima: edukacija nastavnika takođe treba da uključi razvoj kompetencija za upravljanje različitostima, jer su nastavnici svojim odnosom prema različitostima uzor đacima.

Interkulturalno obrazovanje ne može da bude samo jednostavan dodatak regularnom kurikulumu. Okruženje za učenje se mora u celini preispitati, kao i druge dimenzije obrazovnog procesa – školski život, školska kultura, donošenje odluka, školovanje nastavnika, nastavne metode, vrsta interakcije, nastavni materijali...

Interkulturalno učenje nije „učenje” u onom smislu kako se učenje tretira u nastavi. Učiti možemo strane jezike, možemo sticati znanja o drugim kulturama i slično. Interkulturalno učenje, smatra Miler, počiva na ličnom iskustvu. To nije nešto što se uči na tradicionalan način, već je to način života, upravo kao što je način života i zatvaranje u odnosu na sve što je strano i nepoznato. Zato za interkulturalno učenje treba stvoriti odgovarajuće, posebne okolnosti.

U UNESCO-vim dokumentima koji se bave interkulturalnošću (UNESCO, 1992; 1999) predloženo je da ciljevi interkulturalnog obrazovanja budu:

- smanjivanje svih oblika isključivanja;
- unapređenje integracije i školskog postignuća;
- promovisanje poštovanja kulturne različitosti;
- promovisanje i razumevanje kulture drugih.

Navedeni ciljevi bi trebalo da se ostvaruju kroz promene u:

- kurikulumu,
- nastavnim metodama,
- nastavnim materijalima i sredstvima,
- jeziku podučavanja,
- školskom životu/ školskoj kulturi,
- školovanju nastavnika,

- interakciji između škole i društva, odnosno putem uključivanja šire zajednice u obrazovni proces i život škole, a koja bi se odvijala kroz:
 - davanje školi uloge centra društvenih i kulturnih aktivnosti – kako za postizanje obrazovno-vaspitnih ciljeva, tako i za postizanje određenih ciljeva lokalne i šire zajednice,
 - uključivanje umetnika kao instruktora,
 - prepoznavanje uloge učenika kao pokretača kulture,
 - učešće učenika, roditelja, nastavnika i drugih članova društva koji imaju različito kulturno poreklo u upravljačka tela škole, posebno ona koja donose odluke o planiranju i realizovanju školskih i nastavnih programa, razvoju kurikuluma i odabiru nastavnih materijala.

Školska klima koja pogoduje interkulturalnom učenju

Definisanje pojma školska klima

Prema Džonson i Džonson (Johnson & Johnson, 1993), školska klima podrazumeva mnogo toga – od aspekata okoline, preko ličnosti učenika i nastavnog osoblja, akademskog uspeha, nivoa fizičke aktivnosti, pa do procesa i materijala koji se primenjuju u nastavi. Maršal (prema Đorđić, Damjanović, 2016), objedinjujući nalaze ranijih istraživanja, navodi da školska klima obuhvata: broj i kvalitet interakcija između odraslih i učenika; učeničku i nastavničku percepciju školskog okruženja; faktore okruženja (kao što su učionice i školska zgrada); akademski uspeh; osećanje bezbednosti i veličinu škole; osećanje poverenja i poštovanja prema učenicima i nastavnicima. Koen i saradnici (Cohen, 2009) saglasni su da se školska klima odnosi na kvalitet i karakter školskog života. Oni daju i detaljniji pregled dimenzija koje su najčešće korišćene u istraživanjima i definisanju školske klime, a među njima su:

1. Dimenzija sigurnosti, koja se može posmatrati kao:

- a. fizička sigurnost, koja obuhvata osećaj sigurnosti, plan postupanja u kriznim situacijama, jasne odgovore na nasilje i stavove koji ne tolerišu nasilje;
- b. socioemocionalna sigurnost, koja podrazumeva verovanje u školska pravila, stavove u vezi s individualnim različitostima, načine rešavanja konflikata koji se uče u školi i slično.

2. Obrazovna dimenzija sa poddimenzijama:

- a. kvalitet instrukcija (npr. povezanost učenja sa životom, stilovi učenja, nagrađivanje, raznovrsnost nastavnih metoda, uvažavanje kreativnosti);
- b. socijalno, emocionalno i etičko učenje (npr. povezanost između disciplina, uvažavanje višestrukih inteligencija);
- v. profesionalni razvoj (npr. evaluacija školskog sistema, sistematičan profesionalni razvoj, korišćenje naučnih znanja prilikom donošenja odluka);
- g. rukovođenje (npr. poštovanje ljudi u školi od strane školskih lidera, jasna vizija).

3. Dimenzija odnosa, gde se podrazumeva:

- a. poštovanje različitosti (npr. pozitivni odnosi na relaciji odrasli–odrasli, odrasli–učenici i učenici–učenici, zajedničko donošenje odluka, kooperativno učenje, uvažavanje različitosti);
- b. saradnja škole i zajednice (npr. obostrana podrška, učešće roditelja u donošenju odluka u školi);

v. povezanost (npr. entuzijazam zaposlenih u vezi s poslom, povezanost učenika sa bar jednim odraslim).

4. Strukturalna dimenzija i dimenzija okoline odnose se na čistoću, adekvatan prostor i materijal, izgled i veličinu škole, kurikularne i vankurikularne aktivnosti.

„Loša” školska klima i „rizične” grupe učenika

U „rizične” grupe ubrajamo one koji su prepoznati kao osobe koje se ne „uklapaju” ili su u nekom smislu različiti od „većine”. Jedno od istraživanja školske klime koje je obuhvatilo 8584 ispitanika LGBT populacije (Kosciw, Greytak, & Bartkiewicz, 2012) pokazuje da je seksualna orijentacija jedan od najčešćih razloga zašto su LGBT osobe bile uznemiravane u školi. Kao glavni problem u ovom istraživanju izdvojena je neprijateljska školska klima. Nesigurno se u školi osećalo 63,5% ispitanika, 81,9% je bilo verbalno uznemiravano, a 38,3% bilo je fizički uznemiravano. Skoro 20% ispitanika bilo je fizički napadnuto zbog svoje seksualne orijentacije. Trećina ispitanika izostajala je iz škole zato što se nisu osećali sigurno u njoj, a to je i učinilo više od polovine ispitanika koji su bili viktimizirani zbog svoje seksualne orijentacije. Istraživanje je pokazalo da su ispitanici koji su imali iskustvo neprijateljske školske klime imali slabije akademsko postignuće, više depresivnih simptoma i niže samopoštovanje.

Prema drugom istraživanju, rađenom sa učenicima i nastavnicima 2005. godine, i opisanom u izveštaju *Od zadirkivanja do mučenja: Školska klima u Americi* (Gay, Lesbian and Straight Education Network, 2012) – dve trećine tinejdžera izjavljuje da je bilo verbalno ili fizički maltretirano ili napadano tokom poslednjih nekoliko godina zbog svog stvarnog ili percipiranog izgleda, pola, seksualne orijentacije, ispoljavanja polnosti, rase ili etničkog porekla, verske orijentacije ili invaliditeta. Izgled ili pojava, pre svega telesna težina, kao i seksualna orijentacija, jesu dva glavna razloga koja se navode kao povod za učestalo uznemiravanje. Ako je zlostavljanje uglavnom vezano za neravnotežu, iskakanje iz uobičajenog, štrčanje, i zloupotrebu snage i moći – nastavnici treba da se usmere izvan sprečavanja zlostavljanja i nasilja na relaciji učenik–učenik i stvore i neguju takvu atmosferu u školi u kojoj deca neće imati privilegovanu poziciju i moć u odnosu na druge, zbog karakteristika kao što su pol, rasa, socioekonomski status, seksualni identitet, religija, akademske sposobnosti i slično. Učenici posebno navode da se u školi osećaju nebezbedno i da ih škola ne podržava kada neformalne norme i formalna pravila osnažuju moć i prednost neke dece i mladih nad ostalima.

Jasno je iz navedenog da je u školama neophodno razvijati i negovati određene interkulturalne kompetencije, a one će prirodno proizaći ukoliko je škola organizovana tako da:

- ima definisan set vrednosti i principa i demonstrira ponašanje, stavove, politiku i strukturu koja svima omogućava interkulturalno učenje;
- osnažuje svoje kapacitete za vrednosnu različitost, samoprocenjivanje, rukovođenje dinamičnošću koju donose različitosti, za sticanje i institucionalizaciju interkulturalnog obrazovanja, i za prilagođavanje raznovrsnom kulturnom kontekstu;
- prethodno navedeno inkorporira u sve aspekte kreiranja obrazovne politike, administracije i ostalih delatnosti vezanih za život škole.

Pozitivna školska klima i interkulturalnost

Sticanje interkulturalnih kompetencija je stalan proces kojim se grade kapaciteti pojedinaca i institucija da razvijaju klimu u kojoj se razumeju, prihvataju i uvažavaju jedinstveni doprinosi svih osoba. Sagledavanje i planiranje prevencije međuvršnjačkog zlostavljanja kroz prizmu interkulturalnih kompetencija pomoći će u prepoznavanju adekvatnih postupaka i rada koji treba obaviti kako bi se kreirala zdrava, pozitivna klima u školama.

Pozitivna školska klima podrazumeva da imamo saradničke i funkcionalne odnose među svim akterima školskog života – učenicima, nastavnicima, roditeljima, stručnim službama i ostalim zaposlenima. Ona predstavlja čvrstu osnovu za boravak i učenje u okruženju gde vladaju međusobno uvažavanje i odgovorno ponašanje.

Stvaranje pozitivne školske klime, bazirane na empatiji, počiva na razvoju interkulturalnih kompetencija (uverenja i znanja o prihvatanju drugih, drugačijih) i veština (sposobnost da se komunicira na svima prihvatljiv način), kod svih zaposlenih u školi, kao i kod učenika. Uprava škole i nastavnici treba da budu upoznati sa različitošću među učenicima, njihovom kulturnom pripadnošću, i da, putem empatije, prepoznaju da su vredni kao i svi ostali. Ovaj aspekt znanja i uverenja treba da bude na prvom mestu, iznad svega, i uvek na umu nastavnicima i pre nego što počnu sa svojim svakodnevnim poslom podučavanja u učionici.

Odrasli zaposleni u školi, kao i učenici, treba zajedno da prolaze kroz proces razvoja interkulturalnih veština neophodnih za saradničku interakciju. To bi od svih zahtevalo da:

- preispituju sopstvene stavove o drugima, tako da oni sadrže poštovanje (uvažavanje drugih kultura), otvorenost (ne suditi o drugima), radoznalost i želju za otkrivanjem;
- pospešuju sopstveno znanje i razumevanje kulturalne samosvesti, kulturalno znanje o drugima i sociolingvističku svest (kako jezik može da bude korišćen u različitom kontekstu);
- razvijaju veštine slušanja, posmatranja i procenjivanja kako bi bili u stanju da analiziraju, interpretiraju i stupaju u odnose koji su efikasni i odgovarajući, prihvatljivi.

Principi na kojima počiva interkulturalnost podrazumevaju otvorenost ka drugima, aktivno uvažavanje različitosti, međusobno, uzajamno razumevanje, toleranciju, uvažavanje drugih kultura, obezbeđivanje jednakih prilika svima, borbu protiv diskriminacije... U tom smislu, školska klima treba da bude takva da razvija i podstiče:

- bolje razumevanje kultura u savremenom društvu;
- jače kapacitete za komunikaciju među ljudima koji pripadaju različitim kulturama;
- fleksibilniji stav prema kulturnoj različitosti u društvu;
- bolje kapacitete za učestvovanje u socijalnoj interakciji.

Iz navedenog bi trebalo da proistekne da pozitivna školska klima treba da osigura da:

- pluralizam bude važna komponenta obrazovanja;

- pripadnici manjinskih kultura ne treba da zaborave na svoje kulturalne karakteristike;
- svaka kulturna grupa se jednako prihvata i uvažava;
- postoje mehanizmi podrške koji garantuju jednak uspeh i uvažavanje deci iz manjinskih i većinskih kulturnih grupa.

Moguće je da prilikom razvijanja pristupa interkulturalnog učenja, aktivnosti budu pristrasne, manje ili više svesno. Kako bi nastavnike upozorili na to, Ladmira i Lipiansky (2015) navode dve „zamke” koje bi nastavnici trebalo da izbegnu – redukovanje kulturne realnosti učenika zbog brzih generalizacija i automatsko tumačenje svih konflikata sa kulturalnog stanovišta, zaboravljajući na druge psihološke i sociološke faktore koji mogu da doprinesu određenom ponašanju. Dodali bismo i treću – pokušaj da se prevaziđu teškoće isključivo kroz racionalno znanje o drugima.

Jasno je iz navedenog, da dosta toga zavisi od ličnosti nastavnika. On, pre svega, treba da analizira svoje lične karakteristike i stav prema drugim kulturama, koji imaju uticaja na njegovu pedagošku praksu. Nastavnici treba da su u stanju da analiziraju sopstvene modele percepcije i stilove komunikacije i aktivnog slušanja, da su osvestili sopstvenu pripadnost određenoj kulturnoj grupi, da imaju razvijene mehanizme suočavanja i borbe protiv predrasuda (Vujisić Živković, Maksimović, Antonijević, 2016). Interkulturalno učenje, je, zapravo, pitanje odnosa među ljudima, i ohrabruje stalno preispitivanje vrednosti, uverenja i predrasuda o stvarima koje obično uzimamo zdravo za gotovo (obično se podrazumevaju), kao i konstantnu otvorenost ka novom i nepoznatom. U tom procesu interakcije i zajedničkog otkrivanja, svaka osoba nadopunjuje sebe. Obrazovanje i inače jeste odnos koji je zasnovan na jačanju sposobnosti učenika (ali i nastavnika) da punom snagom funkcionišu unutar mikro i širih društvenih zajednica. Interkulturalno učenje bi moralo da bude prožeto kroz sve školske aktivnosti, i ukoliko se vaspitna uloga škole u tom smislu zanemari, možemo doći u situaciju da ne sprečimo na vreme uniformnost, segregaciju i elitizam.

Literatura:

1. Cohen, J, McCabe, E. M., Michelli, N. M & Pickeral T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180–213.
2. Cohen, J. & Geier, V. (2010). School climate research summary. *School Climate Brief*, 1. New York: National School Climate Center. www.schoolclimate.org/climate/research.php.
3. Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
4. Đorđić, D. i Damjanović R. (2016). Školska klima, njen značaj za ponašanje učenika i mogućnosti merenja. *Teme*, XL (1), 301–317.
5. *Education in a Multilingual World*. (1992). UNESCO.
6. Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN). www.glsen.org.
7. *From Teasing to Torment: School Climate in America. A survey of students and teachers* (2005).
8. http://www.glsen.org/binary-data/GLSEN_ATTACHMENTS/file/499-1.pdf
9. *The 2009 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth in our Nation's Schools*.
10. http://www.glsen.org/binary-data/GLSEN_ATTACHMENTS/file/000/001/1675-5.PDF
11. *Guidelines for intercultural education*. (1999). UNESCO.
12. Johnson, W. & Johnson, A. (1993). Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53 (1), 145–153.

13. Kosciw, J., Greytak, E., & Bartkiewicz, M. (2012). *The 2011 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation's Schools*. New York: GLSEN.
14. Admiral, J. R. & Lipiansky, E. M. (2015). *La Communication interculturelle*, Paris: Les Belles Lettres, coll.
15. Milosavljević, S. (2012). *Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu*. Beograd: Bazaart.
16. Roman, A. F. (2010). *School climate and intercultural education*, Arad: Aurel Vlaicu University.
17. Vranješević, J. i Trikić Z. (2005). *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Pestalozzi Childrens foundation.
18. Vujisić Živković, N., Makismović, A., Antonijević, R. (2016). Uloga i značaj razvijanja istraživačke orijentacije u inicijalnom profesionalnom obrazovanju nastavnika. *Pedagogija*, LXXI (2), 165–177.
19. Škorc, B. (2012). *Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu*. Beograd: Bazaart.
20. Žunić Cicvarić, J. i Cicvarić, R. (2009). *Interkulturalnost*, Užice: Užički centar za prava deteta.

* * *

POSITIVE SCHOOL CLIMATE AND INTERCULTURAL LEARNING

Summary: Intercultural relations are an integral part of everyday life – diversities of cultures is a feature of all societies and it exists among people, individually as well as among different groups. This kind of relation contributes to our entire knowledge about social interaction by its new value. Without mutual understanding of people and groups, diversities can lead to conflicts and further on to violence and human rights abuse. This is why intercultural learning, particularly at schools, has significant role in forming attitudes of students with the aim of correct understanding and attitudes towards diversities. In its contents, intercultural learning enhances “accepting and participation“, “learning how to live together“ and how to avoid stereotypes and prejudices. It also directs to ideas and actions, which promote democratic values among children and the young. Due to the strong social significance, intercultural learning has become a strong segment of educational policies throughout the world. In the paper, we are discussing significant characteristics, possibilities and boundaries of intercultural leaning in contemporary school conditions, with the aim of pointing at the elements of school climate, which encourage intercultural.

Key words: school climate, school culture, cultural diversities, intercultural, intercultural learning.

* * *

БЛАГОПРИЯТНЫЙ ШКОЛЬНЫЙ КЛИМАТ И МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Резюме: Межкультурные отношения являются неотъемлемой частью повседневной жизни; разнообразие культур - это характерная черта всех обществ, оно существует между людьми, как в индивидуальном порядке, так и между различными группами. Своим новым значением, этот тип отношений, вносит свой вклад в наше общее знание и социальное взаимодействие. Без взаимопонимания между людьми и группами, различия могут произвести, приводящие к насилию и нарушению прав человека - конфликты. Таким образом, межкультурное обучение, особенно в школах, играет важную роль в формировании отношений между учащимися, чтобы они научились правильно воспринимать различия и как относиться к ним. По своему содержанию, межкультурное обучение включает “принятие и участие”, учит “как жить вместе” и избежать стереотипы и предрассудки. Оно также фокусируется на идеях и действиях, которые среди детей и молодежи, могут содействовать утверждению демократических ценностей. Из-за сильной социальной значимости, межкультурные занятия, во всем мире, стали важной частью политики в области образования. В настоящей работе, мы обсуждаем характеристики, возможности и ограничения межкультурного обучения, в условиях современной школы, с целью выделить элементы благоприятного школьного климата, который может способствовать развитию межкультурных отношений.

Ключевые слова: школьный климат, школьная культура, культурное разнообразие, межкультурные отношения, межкультурные занятия.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 18. 11. 2016.

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

Dr Iljaz A. OSMANLIĆ
Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Dr Mirsada S. ZUKORLIĆ
Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXXII, 1, 2017. UDK: 37.014.5(497.11)
--

KULTURA, NAUKA I OBRAZOVANJE – KLJUČ EKONOMIJE GRAĐANSKOG DRUŠTVA

Rezime: *Krupne i dinamičke promene koje poslednjih decenija doživljavaju razvijene zemlje i zemlje u razvoju u svim oblastima, snažno određuju razvoj nauke, kulture i obrazovanja.*

U svetu koji dolazi vladave bespoštedna konkurencija inventivnosti i znanja, nastupiće rat mozgova i mozgova. U tome ratu pobeđivaće oni čije obrazovanje i specijalizacija, sprečavaju, traže više i kvalitetnije znanje za razvoj i korišćenje proizvodnih snaga, a čiji je najznačajniji činilac dakako nauka.

U savremenom svetu pokretači privrednog rasta nisu više ekonomija proizvodnje i trgovine, već ideje racionalizacije i kreativnosti. Prema tome, ključ kojim se otvaraju vrata ekonomije građanskog društva predstavljaju kultura, nauka i obrazovanje.

Tamo gde su prirodni resursi veoma skromni, a industrijski razvoj praktično paralizovan, glavni strateški oslonac moderne države i ekonomije mora da bude – intelektualni potencijal građana, koji – onoga momenta kada dobije komercijalnu vrednost – postaje intelektualni kapital.

Od sposobnosti svake zajednice, pa i države, da iskoristi potencijale svake individue, zavisi njen razvitak kao celine. Kod nas, nažalost, taj princip važi jedino u sportu. Ukoliko dalje budemo sebi dozvoljavali luksuz da prenebregavamo stvaralačku energiju jedinke, ugrožavamo svoju budućnost.

Razvijene industrijske zemlje se suočavaju sa velikom potražnjom za visokostručnim kadrom. Školovani ljudi odlaze u druge države jer tamo očekuju ne samo veću platu nego i bolje uslove za život, svoj rad i profesionalnu karijeru. Naša država još uvek nema valjanu migracionu politiku. Nema nikakve programe za ublažavanje problema odliva mozgova, nema nikakve programe povratka talenata, poput drugih zemalja.

Ključne reči: *obrazovanje, kultura, nauka, odliv mozgova, ekonomija, građansko društvo, humani kapital, globalizacija, tehnologija, demokratija.*

U savremenom svetu pokretači privrednog rasta nisu više ekonomija proizvodnje i trgovine, već ideje racionalizacije i kreativnosti. Prema tome, ključ kojim se otvaraju vrata ekonomije građanskog društva jesu kultura, nauka i obrazovanje.

Tamo gde su prirodni resursi veoma skromni, a industrijski razvoj praktično paralizovan, glavni strateški oslonac jedne moderne države i ekonomije mora da bude – intelektualni potencijal građana, koji – onoga momenta kada dobije komercijalnu

vrednost – postaje intelektualni kapital. To je suština ekonomije zasnovane na znanju, i to je glavna priča kojoj Srbija kao društvo može i mora da teži. Odmah. Kažemo tako jer socijalni kapital predstavlja razvojni potencijal svake zemlje, koji treba uzeti u obzir u kreiranju razvojne politike na svim nivoima.

Ko god prati privredu visoko razvijenih zemalja, on zna da je tamo kreativni kapital, postao vodeća sila ekonomskog snaženja ili glavni zamajac njihove ekonomije. Toga su danas svesne i male države, a naročito one koje su u tranziciji, gde spada i Srbija.

Ovde se, istina, polako ukorenjuje uverenje da naš najbolji privredni resurs, kao male zemlje, predstavljaju mladi kreativni ljudi, odnosno takozvani humani kapital. Nažalost, to je i naš najbolji „izvozni proizvod”. Odliv mozgova, koji danas sve više uključuje završene srednjoškolce i studente, toliko je dramatičan da ćemo – ako se nešto radikalno i brzo ne promeni – uskoro ostati i bez tog kapitala. Samo u periodu od 1990. do 2016. godine, na osnovu procene stručnjaka, odlazak mladih školovanih kadrova oštetio je Srbiju za 24 milijarde dolara! Nesreća je što se to nastavlja do danas, i to nesmanjenim tempom. Na evidenciji Nacionalne službe za zapošljavanje trenutno se nalazi oko 11.500 ljudi koji su završili fakultet a već duže vreme su u potrazi za poslom. Sem informatičara i prevodioca, koji još i nalaze privremena zaposlenja, ostali su, uglavnom, sve odlučniji da se otisnu u svet¹.

Od sposobnosti svake zajednice, pa i države, da iskorisiti potencijale svake individue zavisi njen razvitak kao celine. Kod nas, nažalost, taj princip važi jedino u sportu. Ukoliko i dalje budemo dozvoljavali sebi luksuz da prenebregavamo stvaralačku energiju jedinke, ugrožavaćemo svoju budućnost. Podsetićemo da je Edmund Berk još pre nešto više od dva veka opominjao „da se teško piše onoj zemlji koja bi ludo i bogohulno odbila usluge talenata i vrlina, građanskih, vojnih ili verskih, koji su joj dati da je krase i da joj služe, jer bi time osudila na mrak sve što je stvoreno da širi sjaj i slavu po celoj državi”². U našoj istoriji poznat je slučaj velikog Mihajla Pupina, čijim vezama je svojevremeno Kraljevina Jugoslavija dobila nešto veći deo Vojvodine od prvobitno namenjenog. Mihajlo Pupin je postigao ono što nisu mogle ni državna vojska ni državna diplomatija, znanje se pokazalo kao moćno sredstvo, a individualni talenat kao neprocenjivo blago kojim raspolaže određena društvena zajednica. Naravno, zasluga pripada i onim političarima koji su razborito prepustili naučniku da lobira za interese svoje zemlje, bez straha da će im neko oteti hleb i sujete da se neko „pametniji” od njih meša u ekskluzivno njihov politički zabran. Ali, to je bio period zrelosti kulturne i političke elite – za svoju odgovornost pred interesima nacije i države, nešto sasvim suprotno mediokritetstvu, koje je počelo komunističkim sasecanjem tek izniklog srpskog građanstva i završilo se Miloševićevom izgonom mladih i obrazovanih ljudi iz zemlje.

Naš društveni i politički život se odavno bazira na vladavini prosečnosti i poltronizma. Osnovna preporuka za društveni uspeh već poduže je revnosno klimanje glavom, uz pomalo bočnog rada laktovima. Ta pravila još nisu promenjena pa nam država i društvo i dalje tonu u samoskrivljenu depresiju lenjosti i pasivnosti. Društveni konformizam se oseća u svim institucijama, te stoga talenti i dalje beže trbukom za kruhom u beli svet, tražeći bolje uslove lične afirmacije. Izlazak iz opšte društvene

¹ Sajt Službe za nacionalno zapošljavanje, 2003. g.

² Ivanović S. „Berk” op. cit.

depresije teći će, još zadugo, teško i sa velikim otporom. Orijentalni fatalizam opet gura one koji su spremniji da ljube sultanske ruke nego da se uzdaju u sebe.

Po svemu sudeći, odgovorni u Srbiji još nisu shvatili koliko je to presudno za naš društveni razvoj. Jer ovde već i laici ne veruju da ćemo ikada uspešnije proizvoditi automobile od Nemaca ili Japanaca, ali ono u čemu sigurno možemo biti partneri drugim narodima u svetu jeste sposobnost za kreativno razmišljanje. To je nama najpouzdanija osnova da se uključujemo u procese globalizacije, ma šta oni značili. Zato bi kultura morala da postane prvorazredni državni, ekonomski i nacionalni interes, a pre svega, važan element ukupne nacionalne politike kako parlamenta, tako i vlade.

Kamil Idris, generalni sekretar WIPO, u svojoj nedavno objavljenoj knjizi kaže: „Od najranijih rituala, kroz početke muzike i igre, svečanosti, sahranjivanja, pećinskog slikarstva, pisane reči i pozorišnih predstava, do korišćenja savremene tehnologije kao što su fonogram, celuloidni film, bežični prenos, softver i digitalni zapisi, čovečanstvo je sebe nalazilo i odredilo kroz kulturu kreativnosti i izražavanja kroz umetnička dela i ostvarenja. Današnja muzika, filmovi, knjige, umetnost i drugi oblici stvaranja ili izražavanja jesu pokazatelji društvenog napretka i kvaliteta života”.³ Umesto kakve enciklopedijske odrednice o kulturi, ovde smo citirali generalnog sekretara svetske organizacije za zaštitu intelektualne svojine, jer njegova knjiga, sem što markira svu slojevitost i nove fenomene u sferi kulture savremenog društva, argumentovano ukazuje i na nove veze politike i kulture.

Čini nam se da je danas veoma važno shvatiti upravo te veze, jer u našem istorijskom iskustvu zaista su retki trenuci u kojima su se politika i kultura, kao dve društvene delatnosti i kategorije mišljenja, odnosile sa dovoljno uzajamnog razumevanja. Pre bi se moglo reći da je kultura, kao zbirni pojam za nauku, obrazovanje i umetnost, jednako bila u podređenom položaju prema politici. Da ne bi ostao utisak kako su ove konstatacije izrečene olako, dakle da se ne radi o uobičajenim analitičkim frazama (koje počesće srećemo u istraživačkim izveštajima), zasnovanost svog stava dokazivaćemo na primeru tzv. udvoričke poezije, kojom su se mnogi stvaraoci trudili da se dodvore moćnim dinastijama ili političkim diktatorima. Sami smo bili savremenici i takve poezije i takvih diktatora. Sretali smo se sa tim fenomenom u vajarstvu, arhitekturi, a u novije vreme počesto i u filmu. Poznato nam je, takođe, i udvorištvo u historiografiji, politikologiji, pravu, uostalom, pominjali smo samozvane političke analitičare. Ali apstrahujmo sve i konkretizujmo sud tako što ćemo se vratiti generalizaciji udvoričkog pesništva, kao najtipičnijeg i najpoznatijeg primera. Iako je i tu bilo nesumnjivo iskrenih, zaslužnih i opravdanih zahvalnica, sama ta podređenost prema dobrotvoru govori da je dobrotvor imao svoju računicu kad je pomagao stvaraoce, ali ona još više govori o materijalnoj, društvenoj i političkoj nesigurnosti stvaranja uopšte, čak i kad je instrumentalizovano u političkoj funkciji koju diktira donator.

³ Prema: Marković D. „Izazovi modernog obrazovanja”, *Gradina*, 2001. Politika i kultura, kao dve društvene delatnosti i kategorije mišljenja, odnosile su se sa dovoljno uzajamnog razumevanja. Pre bi se moglo reći da je kultura, kao zbirni pojam za nauku, obrazovanje i umetnost, bila u podređenom položaju prema politici. Dobome, na štetu društva i progressa. Ali, isto toliko i na štetu same kulture.

Imajući u vidu upravo tu nesigurnost stvaraoca u kulturi, kao i njihov učinak, književnica Milka Lučić razlikuje u istoriji srpske kulture dva razdoblja koja se međusobno u svemu razlikuju sem kada je reč o odnosu politike prema kulturi.

Reč je o nemanjičkom sistemu i samoupravnom titovskom socijalizmu. Lučić naglašava da su oba sistema držala do kulture, oba su je obilno pomagala i oba su to činila iz istih motiva. Kultura je u oba slučaja bila duhovno, odnosno politički instrumentalizovana. Lučić, s pravom, ne dovodi u sumnju iskrenost onih koji su sprovodili tu instrumentalizaciju. Jedni su verovali u religijske vrednosti, ali su podizali blistava čuda od lepote gradeći manastire ne samo iz religioznog ubeđenja nego i iz pragmatiskih političkih razloga – da bi imali na svojoj strani (i imali su je) moćnu instituciju crkve.

Drugi naši savremenici, marksistički orijentisani socijalisti, odnosno komunisti, smatrali su kulturu moćnim sredstvom propagande i prevaspitavanja neistomišljenika, s konačnim ciljem da se ostvari, već pominjano, Marksovo beskonfliktno društvo. Kultura je za njih bila najmoćnije sredstvo masovne ideološke indoktrinacije, i u nju su ulagana toliko sredstva pred kojima bi sadašnja demokratska vlast, za koju je kultura samo deo tržišne privrede i područje oporezivanja, trebalo da se stidi.

Naime, niti je dobra pozicija koju prema kulturi zauzima aktuelna demokratska politika, niti su u pravu oni koji inkliniraju nostalgiji za blagodetima komunističke kulturne politike prema kulturnom stvaralaštvu. Tačno je da su u periodu komunističke vlasti obnovljeni, restaurirani, i tako sačuvani srpski srednjovekovni manastiri, a da ne govorimo o izgradnji sistema muzeja, domova kulture, kulturnoj razmeni sa svetom i drugim oblicima ulaganja u kulturu.

Istina je da se u oba slučaja, i u nemanjičkom i u titovskom, državna potpora kulture plaćala odricanjem od slobode, duhovne ili političke. I dok se u srednjem veku svaki pokušaj duhovnog oslobađanja od crkvenog pokroviteljstva smatrao najvećim prokletstvom i surovo kažnjavao kao jeres, tako su i boljševički indoktrinirani naši komunisti upotrebljavali sva „zakonska” sredstva, zaključno sa krivičnim gonjenjem i osudama na zatvor i robiju, da bi zadržali apsolutnu kontrolu nad kulturom, njenim tokovima, idejama i neprekidnim, čas skrivenim, čas otvorenim pokušajima stvaralaca da se izbore za slobodu stvaranja.

Danas ta sloboda postoji, ali društvo je okrenulo leđa kulturi kao da ga od prethodne višestoljetne tradicije donatorstva ništa ne obavezuje niti inspiriše. Znamo šta je tržište, ali kultura je najmanje kriva za sve ono što se odigralo u poslednjoj deceniji i po, i krajnje je nepravilno, nesavesno i nekulturno ponašati se prema njoj kao da je najveći krivac na čija leđa treba da se svale sve negativne posledice jedne nepromišljene politike ili najobičnijih političkih igara.

Nije naše da dajemo savete državnoj politici, niti pak njihovim tzv. stručnim savetnicima. Oskudica u novcu je brana pred kojom staje svako racionalno, dobronamerno mišljenje. Ali ni jednog trenutka se ne smeju zanemariti činjenice pred kojima se kosa diže na glavi, ako je u glavi iole razuma.

Govoreći napred o privatizaciji i oligarsima pokazali smo da kod nas ima podosta bogataša skorojevića, koje niko ne pita za poreklo novca niti za njegovo ulaganje. Ipak, država mora da zna na koji način se privatna sredstva usmeravaju u kulturne delatnosti. Ako naši novopečeni bogataši još nisu razvili čulo za kulturu, država je tu da im pomogne, kao što čine sve moderne države.

No, nije sve ni do države. Demokratski politički sistemi raspolažu i drugim potencijalima za osnaživanje društvenog progressa i proboj novih pozitivnih vrednosti. Kultura i na njih, i to s pravom, računa. Nažalost, tek tu je sve još lošije. Ako se pogledaju partijski programi i sajtovi, par vodećih srbijanskih stranaka, vladinih resora, upravnih organa po gradovima i opštinama, kao i tretman kulture u medijima, onda bez dvoumljenja zaključujemo da tu i nema moderne kulturne politike, da je u pitanju puko administriranje bez ikakvog političkog cilja i vizije. Sve se to moglo videti najbolje prilikom nedavnog generalnog štrajka radnika u ustanovama kulture širom Srbije⁴.

Dabome, i ovaj štrajk se završio poput onih letošnjih oko otkupne cene pšenice, malina, višanja i dr. Zaposlenima u kulturi država je uvela solidarni porez, a ustanove u kojima su i dalje nemaju sredstava za normalno delanje. Koja kratkovidost na svim stranama?! Tragičnije od toga je to što tokom pregovora, ni kulturni radnici ni vladini nameštenici, što će reći – naša stručno-savetnička svest i savest, nisu otvarali pitanje niza izazova pred kojima se nalaze tranzicija kulture i društva.

Naime, u pregovorima štrajkača i državnih nameštenika, kulturnjačkih sindikata i državno-političkih poslanika, potpuno je izostala problematika razvoja kulturnih industrija, razvoj tržišta proizvoda kulture, uspostavljanja sistema stimulativnih instrumenata za ulaganja u kulturnu produkciju, to jest, uvođenja partnerstva između javnog i privatnog sektora u ovoj oblasti, kao i drugih elemenata savremene kulturne politike. U pitanju je, jednom rečju, stvaranje povoljnijeg ambijenta, u kome je državni budžet samo jedan od izvora prihoda kulture, ambijenta kojem jednako treba da teži i kultura i politika.

Nažalost, izgleda da i samim kulturnim radnicima još godi sistem budžetskog finansiranja isto koliko državnim i partijskim moćnicima. A ono je veoma komotan način rukovođenja kulturom i kulturnom politikom. Sva mudrost je u tome da se, uz političke pritiske i podrške, izdvoje sredstva za kulturu, zatim preraspodele administrativnim odlukama shodno interesima vladajućih političkih grupa. U suštini, politika i u samoj kulturi ovim prepušta jedan i suviše komotan kabinetski metod upravljanja sobom, jedan privid samostalnosti i nezavisnosti. Mnogo više znanja, napora i veštine je potrebno da se jedan budžetski dinar za kulturu, sistemom podsticajnih mera, pretvori u tri dinara. Sistem budžetskog finansiranja kulture napušten je danas u svim zapadnoevropskim zemljama. A mi hoćemo u Evropu, ali s tim ne možemo.

Svaki razgovor o evropeizaciji pretpostavlja temeljnu raspravu o promenama u sveobuhvatnom smislu. Pritom, posebno je važno da se razmotre oni njihovi oblici koji određenoj zajednici omogućavaju kako njeno uspešno ili održivo unutrašnje objedinjavanje, tako i njeno uključivanje u šire celine kakvu danas oličava ujedinjena Evropa. Ti procesi predstavljaju dopunjavanje zajednice, kakva je, na primer, država, nečim što nju bitno menja i unapređuje. Oni se valjano imenuju latinskom rečju *integratio*. Evropeizacija je sveobuhvatni proces pre svega takvih promena. Njome se one istovremeno ostvaruju i na unutrašnjem i na spoljašnjem planu, odnosno i u okviru zajednice i u njenim odnosima sa širim celinama sa drugim zajednicama.

Posmatrano sa tog stanovišta razvoj kulturnih industrija i razvoj tržišta kulturnih dobara, motivisanje privatnog kapitala da investira u ovu oblast, kao i druge,

⁴ Reč je o štrajku kulturni radnika u jesen 2004. Od tada se stalno najavljuje ponavljanje tog štrajka.

danas su prvorazredno pitanje za politiku i kulturu u Srbiji. Ne postoje razlozi da se i ovde ne pođe sa tezom da i Srbija ima kakav-takav (a on je ipak veliki) potencijal za razvoj intenzivnije kulturne produkcije i razvijenijeg kulturnog tržišta, ali pod uslovom da se radikalno izmeni način vođenja kulturnog života (on je uglavnom isti onakav kakav je začeo pre dvadesetak godina).

U političkom usmeravanju kulturnog života u Srbiji još uvek dominira državni budžet, a on je orijentisan prevashodno na izdržavanje „monumentalnih institucija”, pokrivanje kakvih-takvih plata svih zaposlenih, koji su bez obaveze za ikakve razrađene dugoročne poslovne planove, reforme i modernizaciju. Na taj način se samo povećavaju buduće budžetske obaveze, od države arbitrarna uloga kadrova vladajućih stranaka i njihovih centrala, finansijskih i umetničkih klanova i lobija. U takvim uslovima mreža kulturnih ustanova ne samo da se tokom ovih godina nije racionalizovala, već se čak i povećala, a usahle su i one koje bi odavno morale da posluju profitabilno.

Najštetniji pratilac ovako besciljnog birokratskog vođenja kulturnog života je odsustvo nezavisnog, kritičkog, stručnog i objektivnog monitoringa i vrednovanja kulturnog života sa unapred određenim kriterijumima i instrumentima, a to će reći, stvarne povratne sprege između kulture i društvenog progressa. Možda o tome najrečitije govori otkriće jednog istraživanja o nagradama u kulturi od 60-ih do 80-ih godina. To istraživanje je pokazalo kako je sistem nagrađivanja još tada krenuo u pravcu da je važnije biti član kakvog žirija nego slavodobitnik, odnosno da u mnogim slučajevima nagrađeni i članovi žirija samo menjaju mesta. I tako se sve vrti u jednom krugu političkih i estetskih istomišljenika. Pobune protiv te prakse nisu danas retkost, ali podrška mas-medija im je veoma škrt. Naime, u našoj štampi više prostora dobija pas kakve pevačice nego retke opaske kojeg poslanika kulture o ugrožavanju slobode stvaralaštva, opaske o atacima na egzistencijalnu nezavisnost stvaralaca, kao i ukazivanje na ostale posledice klanovske i političke raspojasanosti. Naravno da je i danas za sve ono što se odigrava u njoj kultura najmanje kriva, da je, kako smo već rekli, krajnje nepravilno na nju svaliti sve posledice nepromišljenih političkih igara, u krajnjem, potpuno bi bilo neosnovano kulturi, nauci i obrazovanju pripisivati sve posledice neumne politike.

Na putu naše demokratske konsolidacije i demokratskih reformi, moderne informacione i komunikacione tehnologije pružaju nam moćne alate, alate koji omogućavaju hvatanje koraka u oblasti ekonomskog, tehnološkog i društvenog razvoja. To znači da treba posebno osmisliti politiku prema mladima, obrazovnu politiku, politiku u oblasti razvoja informacionih i komunikacionih tehnologija, politiku u oblasti razvoja preduzetništva. Strani analitičari identifikuju softversku industriju kao jedan od potencijalno najboljih izvoznih proizvoda naše zemlje. Sve to ima veze jedno sa drugim i sa nama. Za one koji umeju da čitaju, to bi značilo da imamo potencijal za veliki skok.

Međutim, posle 2000. godine u inostranstvo je otišao veliki broj školovanih ljudi. Naša država još uvek nema valjanu migracionu politiku. Nema nikakve programe za ublažavanje problema odliva mozgova, nema nikakve programe povratka talenata, poput drugih zemalja. Doduše, privrede gotovo svih evropskih zemalja se suočavaju sa gubitkom kvalifikovanog kadra, što znatno ugrožava njihovu konkurentnost. Neki naši stručnjaci smatraju da to odvraća strane investitore da svoj kapital ulažu kod nas. Međutim, postavlja se pitanje kako da to i čine ako nisu u mogućnosti da angažuju

stručnu radnu snagu za izvršenje određenih poslova. Mnoge evropske zemlje menjaju svoje zakone radi lakšeg privlačenja visokostručne radne snage. U Britaniji, na primer, lica (sa dobrim poslovnim idejama ili sa poslovnim iskustvom, ili lica sa visokim obrazovanjem i dobrim poslovnim idejama) mogu podneti zahtev za useljenje čak i bez kapitala. U nekim zemljama postoje posebni zakoni za useljenje univerzitetskih profesora i uglednih naučnih radnika, istraživača itd. Uglavnom, promena zakonske regulative svuda se kreće u pravcu olakšica koje bi zadržale domaće i privlačile strane stručnjake. Osim toga, politika preduzeća je svuda srž takve strategije. Uporedo s tim, državna politika svih zemalja EU usmerena je na prepakivanje nacionalnih obrazovnih sistema koji će odgovarati zahtevima za novim znanjima i potrebama neprekidnog učenja, podsticanja poslodavaca na prekvalifikaciju postojeće radne snage, kreiranje odgovarajućeg okruženja za inovacije i preduzetništvo. Imajući sve to u vidu, može se zaključiti da upravljanje znanjem sve više dobija na značaju, i to upravljanje znanjem kao tehnologija, upravljanje znanjem kao disciplina i upravljanje znanjem kao filozofija, strategija i praksa. Zato, ako želimo u EU, onda treba činiti ono što i njene članice, ukupnu našu politiku dograditi dodatnom funkcijom države u upravljanju znanjem. Jer, efikasnost upravljanja u sve većoj meri zavisi od veštine brzog formiranja partnerstva za iskorišćavanje informatičkih tokova, novih tehnologija, migracionih tokova i mogućnosti organizacije. To je jedno sasvim novo područje izazova celom civilnom sektoru.

Literatura:

1. Bibić, A. (1990). *Civilno društvo i politika država, stvarnost*. Zagreb.
2. Bobio, N. (1990). *Budućnost demokratije*. Beograd: Filip Višnjić.
3. Bek, U. (2011). *Rizično društvo*. Beograd: Filip Višnjić.
4. Gidens, E. (2008). *Posledice modernosti*. Beograd: Filip Višnjić.
5. Jovanović, S. (1990). *Sabrana dela*. Beograd: Bigz.
6. Kin, Dž. (1995). *Mediji i demokratija*. Beograd: Filip Višnjić.
7. Kloskowska, A. (2000). *Masovna kultura*. Novi Sad: Matica srpska.
8. Marković, D. Ž. (2004). *Civilizacijske promene i obrazovanje*. Leposavić: Učiteljski fakultet u Leposaviću.
9. Matić, M. (2002). Liberalizam, populizam i demokratija. *Službeni list SRJ i Institut za političke studije*.
10. Pavlović, V. (2009). Civilno društvo i demokratija. *JP Službeni glasnik i JP Zavod za udžbenike*, Beograd.
11. Ivanović, S. (2006). *Društveni razvoj i obrazovanje*. Gornji Milanovac: NAJ.
12. Ivanović, S. (2000). *Obrazovanje sutrašnjice*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Sektor za istraživanje i razvoj obrazovanja.

* * *

CULTURE, SCIENCE AND EDUCATION – KEY TO ECONOMY OF CIVIL SOCIETY

Summary: Developed countries and developing countries have experienced big and dynamic changes in all the areas in recent decades, and this has significant influence on development of science, culture and education.

In the world, there is going to be severe competition of inventiveness and knowledge, there is going to be war of brains and inside the brains. The winners in that war are going to be those whose education and specialisation, speciality demand higher and more quality knowledge for development and use of production power, and its most significant factor is science itself.

In contemporary world, movers of the economic growth are not economy of production and market, but ideas of rationalisation and creativity. According to this, key, which offers a door of economy of civil society, is represented in culture, science and education.

In the places where natural resources are very scarce, and where industrial development is practically paralysed, the main strategic support of the modern state and economy must be intellectual potential of the citizens, which in the very moment it gets commercial value, becomes intellectual capital.

Abilities of each community, including the state to use the potentials of individuals, depends its development as a whole. Unfortunately, in our country, this principle only refers to sport. If we keep on neglecting creative energy of the individual, our future will be at stake.

Developed industrial countries face a great need of highly educated staff; educated people go to other countries because they expect bigger salaries and better conditions for work and professional career. Our country does not have good migration policy. There is no policy for lessening "brain drain", there are no programmes for returning of the talents, as other countries have.

Key words: education, culture, science, brain drain, economy, civil society, human capital, globalisation, technology, democracy.

* * *

КЛЮЧ К ЭКОНОМИКЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА - КУЛЬТУРА, НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Резюме: Большие и динамичные изменения, которые, в последние десятилетия, во всех областях испытывают, не только развитые, но и неразвитые страны – сильно определяют развитие науки, культуры и образования. В грядущем мире будет править жестокая конкуренция изобретательности и знаний, начнется война мозгов и с помощью мозгов.

В этой войне будут побеждать те, чье образование, обучение и профессия требуют более качественных знаний (в этом, самое важное место принадлежит науке) для развития и использования производительных сил.

В современном мире, движущей силой экономического роста больше не являются экономика производства и торговли, а идеи рационализации и творчества. Таким образом, культура, наука и образование представляют собой ключ, который открывает дверь экономики гражданского общества.

Там, где природные ресурсы весьма скромные и где промышленное развитие практически парализовано – главной стратегической опорой современного государства и его экономики должен быть интеллектуальный потенциал граждан; значит, когда интеллектуальный потенциал граждан получит коммерческую ценность, он станет интеллектуальным капиталом.

Развитие каждого сообщества в целом, включая государства, зависит от способности использования в своих интересах потенциала любого отдельного человека. К сожалению, в нашей стране, этот принцип применим только в спорте. Если мы и в дальнейшем будем игнорировать творческую энергию индивида, мы свое будущее поставим под угрозу.

Что касается высококвалифицированных профессиональных кадров, они в развитых индустриальных странах пользуются большим спросом. Образованные люди уезжают в другие страны, потому что там их ожидают не только высокая зарплата, а и лучшие условия жизни, работы и профессиональной карьеры. Наша страна, по-прежнему, не имеет соответствующей политики в области миграции. Нет программ, чтобы смягчить проблему утечки мозгов, нет никакой программы возвращения талантов, как это имеет место в других странах.

Ключевые слова: образование, культура, наука, утечка мозгов, экономика, гражданское общество, человеческий капитал, глобализация, технология, демократия.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 20. 12. 2016.

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

Dr Radojko V. DAMJANOVIĆ
Mila M. TODOROVIĆ
Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
Republike Srbije
Školska uprava u Kragujevcu

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXXII, 1, 2017. UDK: 37.035-053.4 341.231.14-053.4
--

PARTICIPACIJA U OBRAZOVANJU – MODELI UČENIČKE PARTICIPACIJE U UPRAVLJANJU I OBRAZOVNO-VASPITNOM PROCESU

Rezime: Život u pacifikovanom, demokratskom i tolerantnom društvu treba da bude rezultat obrazovanja za nehomogeno i koherentno društvo – društvo različitosti koje nisu suprotstavljene. Za ostvarenje ovog cilja neophodna je i odgovarajuća škola, obrazovni sistem u kome se čuje „glas” učenika. Fino razumevanje ovog problema podrazumeva shvatanje diversifikacije učeničke participacije u školi, ali i mogućnosti za unapređenje ove prakse koja je legislativski moguća i data. Članak predstavlja rad iz oblasti obrazovnih politika, u tom smislu primenjena je i odgovarajuća metodologija za ovu oblast, koja podrazumeva predstavljanje relevantnosti teme, trenutnu legislativsku utemeljenost u srpskom obrazovnom sistemu, pregled teorijskih i empirijskih istraživanja u oblasti učeničke participacije u različitim obrazovnim sistemima, kao i izvedene preporuke za unapređenje ove prakse u školama u Srbiji. Istraživanja pokazuju različite pristupe i nivoe učešća učenika u obrazovnim sistemima, ukazuju na implikacije koje ima na kvalitet procesa i ishoda obrazovanja. Jasno je da se učešće učenika u obrazovnom sistemu neće samo od sebe valjano artikulirati i da je potrebno strukturisano i intendirano delovanje subjekata u dinamičkom sistemu interakcija.

Ključne reči: participacija, upravljanje, rukovođenje, predstavničko telo, demokratija, regulativa, legislativa.

Većina zemalja sveta pristupila je potpisivanju *Konvencije o pravima deteta*¹. Deklarativno, postoji neprikosnoveni konsenzus o prihvatanju implementacije *Konvencije*, ali njeno razumevanje i uplivi u realitetu veoma su različiti. *Konvencija o pravima deteta* svojim članovima br. 12 (tačka 1), 13 (tačka 1), 15 (tačka 1) direktno priznaje pravo deteta na *slobodu mišljenja* u stvarima koje ga se tiču, *slobodu izražavanja*, ali i pravo na *slobodu udruživanja*. Dete ima pravo i na kvalitetno obrazovanje i učešće u životu zajednice (čl. 29, 30 i 31), shodno svojim interesovanjima. Ova prava se podrazumevaju i za decu sa smetnjama u razvoju (čl. 23, tačke 1 i 2).

¹ Jedino SAD i Somalija nisu ratifikovale ovaj međunarodni dogovor (Dürr, 2005: 19).

Ako se dete posmatra kao subjekt sopstvenog razvoja, onda *Konvencija o pravu deteta*, sa aspekta participacije i emancipacije, upućuje na to da je neophodno uvažavati njegov razvoj i u odnosu na nivo razvoja osposobljavati ga da donosi odgovarajuće odluke koje su u direktnoj vezi sa njim samim, te je neophodno da države obezbeđuju poštovanje ovih prava (Vranješević, 2006).

Svakako, države potpisnice treba i da unapređuju prava, opisana *Konvencijom o pravu deteta*. Jedan od instrumenata za unapređivanje i ostvarivanje učenčkih prava jeste sadržan u *učeničkoj participaciji*, ili učešću učenika u školskom životu u najširem. Naime, to podrazumeva učešće u donošenju odluka koje su važne za pojedinca samog, ali i za zajednicu kojoj pripada (Lalović, 2009).

U ovako ekstenzivno postavljenom određenju *učeničke participacije* moguće je razvrstati u više oblika, međusobno dopunljivih ili međusobno zavisnih (povezanih), koji utiču jedan na drugi. Participacija omogućava „vidljivost dece”, afirmiše njihova specifična mišljenja i iskustva, čini ih relevantnim, osposobljava ih da donose *informisane odluke*, tako da se promoviše najbolji interes deteta, njegov razvoj, sticanje i unapređivanje kompetencija kroz konkretne aktivnosti (Vranješević, 2006). Iskazani stav odlično odslikava isprepletanost različitih oblika participacije učenika. Od donošenja odluka, preko organizovanja aktivnosti u najširem, do organizovanja aktivnosti koje se odnose direktno na sam proces učenja. To bi bilo:

- (1) učešće učenika u donošenju odluka u organima škole;
- (2) učešće u upravljanju² procesom učenja;
- (3) učešće u upravljanju školskim događajima;
- (4) učešće učenika u radu učeničkog predstavničkog tela u okviru škole;
- (5) učenje o učešću kroz nastavni predmet iz oblasti obrazovanja i vaspitanja za život u građanskom i civilnom društvu.

Oblici učeničke participacije

(1) Učešće učenika u donošenju odluka u organima škole ne svodi se na puko prisustvo i glasanje, već podrazumeva razumevanje procesa donošenja odluke, razumevanje sopstvenog interesa, i implikacija za buduće procese. Od školske kulture inicijalno zavisi da li je to učeničko učešće u odlučivanju formalno ili oni zaista razumeju sve delove procedure. Istovremeno, ovaj oblik participacije je čvrsto povezan sa participacijom u učeničkom predstavničkom telu u okviru škole, jer predstavničko telo određuje učenike koji ih zastupaju u školskim organima.

Jedan od segmenata procesa socijalizacije je i obrazovanje; tokom školovanja usvajamo stavove o životu i učenju koji nisu direktno bili predmet nastavničkih predavanja. Mnogi uticaji koje učenici trpe tokom školovanja, kroz nastavu ili van nje (u „školi kao celini procesa”), ne nalaze se na spisku ciljeva ovih ustanova.

Škola, ili efekti škole, imaju pored akademskih i društvene posledice, jer građanska i društvena angažovanost posledica je mnogih specifičnih faktora školovanja – „atmosfera u učionici, poverenje učenika u školsku ustanovu, to da li učenik oseća da je njegov glas bitan, te da li se građanske norme i vrednosti promovišu u školi” (OECD, 2010, str. 69).

² Pod *upravljanjem* se smatra sve ono što upravljanje podrazumeva – planiranje, organizovanje, realizacija, kontrola, ali i struktura i resursi koji se angažuju (Omerbegović Bijelović, 1998: 7).

Whitty i Wisby (2007) su u svojim istraživanjima došli do zaključka da su trening (obuka) i podrška za učenike važan aspekt njihovog kvalitetnog učešća u organima upravljanja školskim procesima. Učenici koji učestvuju direktno u procesu donošenja odluka treba da znaju da transponuju očekivanja svojih vršnjaka tako da konačni rezultat ovog procesa bude odluka koja predstavlja dobrobit za sve učesnike školskih procesa. Ukoliko škola nije spremna ili ne razume razloge za važnost uvođenja učeničke participacije u organima odlučivanja, dobija se samo formalno kanalisanje glasa učenika, čime se eliminiše mogućnost konstruktivnih razmena između školskih aktera (Rudduck i Flutter, 2000).

(2) Polazeći od stava da je nastava „najorganizovaniji i najsistematičniji način sticanja znanja pa je, u definiciji, naglašena njena planska organizovanost radi razlučivanja od nenamernog i sporadičnog učenja tako čestog u svakodnevnoj ljudskoj aktivnosti” (Vilotijević, 1999: 84), zaključujemo da je funkcija nastavnika da odgovarajućim nastavnim sadržajima i njihovim aranžiranjem prilagodi i olakša proces učenja. Istovremeno, smatrajući da je nastava, ili bilo koja nastavna aktivnost, zasnovana kao zajednički akt učesnika procesa (nastavnika i učenika u najužem) i njihovom međusobnom uvažavanju, mnogi autori, smeštajući ih u širi vaspitno-obrazovni proces, smatraju da su njeni osnovni delovi „dogovor, realizacija i evaluacija” (Bognar & Matijević, 2005). Iz prethodna dva stava, koji upućuju na *dogovor* aktera obrazovno-vaspitnog procesa, proizlazi i učešće učenika u planiranju i pripremanju nastave, odnosno učenja. Istovremeno, široko posmatrano „demokratsko društvo ima više razloga da se interesuje za plansko i sistematsko vaspitanje od ostalih zajednica. Opšte je poznato da je demokratija odana ideji vaspitanja” (Dewey, 1966: 64).

Brooker i McDonald (1999) usmeravaju pažnju na to da nastavni planovi postoje da bi služili interesima onih koji uče, ali suprotno tome njihova uloga je marginalizovana i njihov glas se ne čuje tokom njihove izrade. To isto važi kada se prenese i na nivo škole – učenici retko učestvuju u osmišljavanju školskih programa. Arnot i Reay (2007) razmatrali su kroz sociologiju pedagogije na koji način su različite pedagogije u relaciji sa „glasom učenika” i tipom komunikacije u okviru nje. Zato je važno da se u okviru same škole pronađu načini kako da „glas učenika” bude uvažen od strane pedagogije te iste škole. Školski program će imati notu demokratskog ukoliko je nastao kao rezultat mnogo veće saradnje u određivanju izvora i prilagođavanju znanja (Beane, 2002), odnosno nastavnici i učenici na osnovu određene naučne discipline sačinjavaju školski program za odgovarajući nastavni predmet kao zajednički poduhvat (Bourne, 2004), čime se stvaraju početni uslovi da i poučavanje i učenje bude prirodno i sinergijski efektivno. Dok razmatramo učešće učenika u upravljanju procesom učenja, školskog učenja (koje je optimum procesa nastave), u toku same realizacije neophodno je obezbediti učeničku pažnju, zainteresovanost i aktivnost. Nastavnik treba da osmišljava takve aktivnosti kojima je postignuta ravnoteža između njihovog „obrazovnog potencijala” i „stepena učešća učenika”. Jednovremeno, nastavnici osmišljavanjem procesa učenja pored projektovanih obrazovnih ciljeva učenja (vezanih za određene sadržaje ili predmet učenja) treba da podstiču i sposobnost učenja, organizacijska umeća, ali i razvoj koncentracije, mišljenje je Kyriacou-a (2001). Rudduck i Flutter (1998) zaključuju da učenička participacija ne treba da rezultira samo akademskim znanjima, već da aktivnosti koje

učenici sprovode tokom nastave budu povezane sa njihovim svakodnevnim životom i u okviru međusobne razmene (interaktivnost učenja).

Još jedna od stavki iz delokruga učeničkog učešća u oblasti upravljanja učenjem jeste izrada individualnog plana učenja od strane svakog učenika. Naime, svaki učenik prvo uz pomoć nastavnika, a kasnije samostalno izrađuje sopstveni plan učenja. Ovo je primer participacije u upravljanju sopstvenim procesom učenja i realizuje se postepeno od prvog organizovanog učenja uz pomoć nastavnika kao partnera (saradnika), do trenutka kada ovladava sopstvenim strategijama delotvornog učenja i vrednuje ih tako da donosi odluke o izboru najefektnijeg i najefikasnijeg metoda, sadržaja i resursa.

Rudduck i Flutter (2000) smatraju da je važan redosled aktivnosti kojima se grade prilike za učeničku participaciju unutar škole kao strukturisane jedinice. Pažljive pripreme i pažljivo stvaranje organizacione klime u kojoj se i nastavnici i učenici osećaju prijatno uzrokuju stvaralački rad u svim oblastima školskih procesa. Dovodenje učenika u poziciju da ima participativnu (aktivnu) ulogu u procesu sopstvenog učenja jeste proces od posebne važnosti koji je pretpostavka za složenije procese u višem nivou kvaliteta obrazovanja koji se isporučuje na nivou škole.

(3) Školski događaji mogu biti priredbe, sportski turniri, društveno odgovorne aktivnosti, prezentacije saradnje sa drugim školama, institucijama ili zajednicama, aktivnosti u lokalnoj zajednici, takmičenja u znanju, neki oblici vršnjačkog učenja i sl. Veoma je korisno, u zavisnosti od mogućnosti uzrasta, prepustiti učenicima upravljanje događajem, u meri koliko je to celishodno. Zapravo, poveravanjem planiranja, organizacije, realizacije, kontrole i upotrebe resursa učenicima i stavljanjem odraslog u metapoziciju, postižu se, pored vaspitnih i obrazovni rezultati. Upravljanje događajem pretpostavlja ozbiljnu pripremu i evaluaciju ishoda, tako da su to situacije učenja na iskustvu, ali i teorijskom pripremom, jer su izvesna znanja neophodna zbog anticipacije toka događaja ili proaktivnog pristupa.

U nekim školama učenička participacija je suviše formalna i svodi se samo na diskusiju o manje važnim stvarima (na primer, nošenje školske uniforme) ili se diskusija svodi na neke trivijalne stvari koje nisu od velike važnosti za školski život (Alderson, 2000). Učenici u okviru škole treba da pomažu jedni drugima i da razvijaju partnerstva, vrednosti demokratskog društva, poštovanje različitosti, drugačijeg mišljenja, učestvovanja u dijalogu i donošenju odluka čijoj realizaciji su svi privrženi, uprkos različitosti stavova pre donošenja odluke. Tako svaki član školske zajednice postaje vredan za nju (Cleves School, 1999), jer aktivno učestvuje u njenom životu učešćem na sebi svojstven način. Na ovaj način u razvijenom životu škole, kao žive zajednice, učenik doživljava aktuelizaciju ili samoaktuelizaciju.

(4) Učenici se u školi organizuju putem svojih predstavničkih tela, odnosno, učenici u školi imaju svoje centralno predstavničko telo. Pre toga, oni se organizuju na nivou odeljenjske zajednice učenika i biraju svoje predstavnike za centralni organ učeničke participacije. Ovaj organ se uglavnom naziva *učenički parlament* ili *učenički savet*. Učenički parlament je, između ostalog, način učenja gde nastavnici i učenici koriste ovaj kanal za razumevanje i pomoć u razvijanju učeničkih potreba (Miller, 1996) i davanje forme „glasu učenika” u jednoj demokratskoj proceduri i atmosferi tolerancije. Dakle, učenički parlament je jedan oblik učenja koji bi trebalo da bude i deo školskog programa (školskog kurikuluma). Ovaj organ

raspravlja sve teme od interesa za život i rad učenika u jednoj školskoj zajednici, i u tom smislu donosi odluke koje treba da imaju upliva na odluke koje se donose na nivou škole u procesu upravljanja i rukovođenja školom. Zato učenici u svom organu participacije biraju svoje zastupnike koji učestvuju u radu školskih organa i, u konačnom, u organu upravljanja. Alderson (2000) sugerije važnost artikulacije „glasa učenika” (*pupil voice*) kroz reprezent celokupne učeničke participacije (učenički parlament) tako da obezbeđuje formalnu, demokratsku, transparentnu i održivu participaciju, koja je povezana sa opštim okvirom upravljanja u samoj školi. Praktikovanje participacije na ovaj način je važno za pojedinca, jer „jedno pokretno društvo koje je puno kanala za prenošenje promene koja se zbiva svuda u njemu, mora da se postara da njegovi članovi dobiju vaspitanje koje podstiče ličnu inicijativu i prilagodljivost” (Dewey, 1966: 64).

(5) Svakako, učenička participacija bila bi vulgarno shvaćena i sprovedena ukoliko o njoj ne bi bilo učenja, zapravo, ukoliko se ne bi uspostavili neki teorijski temelji. Učenjem o učešću u životu u građanskom i civilnom društvu omogućava se povezivanje teorijskih postavki o savremenom društvu, sociologiji svakodnevnog života i aktivizmu građanina u svojoj zajednici, kao jednom od ciljeva i ishoda savremenog obrazovanja. Naime, razvoj demokratske zajednice i njena socijalna kohezija u tesnoj su sprezi sa građanskom i društvenom angažovanošću pojedinaca, te je od opšteg interesa uloga obrazovanja u održavanju demokratskog života društava i država i načini kako se kroz njega ovaj cilj ostvaruje. Na nivou škole, kultura koja se neguje daje umnogome *obrazovni okvir* pojedincu u razvoju, a njegovi elementi mogli bi biti: *obrazovni kontekst* (nivo i vrsta obrazovanja), *obrazovni sadržaj* (kurikulum i pedagogija) i *etos* obrazovnog okruženja (OECD, 2010).

Kroz nastavni predmet o obrazovanju i vaspitanju za život u građanskom i civilnom društvu učenici se pripremaju za buduću participaciju u društvu u kome žive, ali i uče kako da trenutno participiraju u svom društvenom okruženju kao školska ili odeljenjska zajednica (ne kao amorfni kolektiv Makarenkovog tipa) i kako da ostvare sve vidove participacije – individualno ili u asocijaciji sa drugima, prema interesima (ili interesovanjima) koji ih okupljaju (odeljenjske zajednice, okupljanje u vannastavnim aktivnostima, fakultativni oblici rada, organizacija događaja i različiti aktivizmi). Da bi učenici jednog dana postali informisani odrasli (informisani građani) neophodno je da dobiju formalno obrazovanje od nastavnika o tome šta znače demokratske aktivnosti, zajedničko učešće u akcijama, pravedno korišćenje resursa, učešće u radu raznovrsnih tela i stvaranje relacija kroz zajednički rad sa drugima (Crick, 1998). U okviru ovog nastavnog predmeta učenici se upoznaju sa apstraktnim idejama i stvaraju svoju predstavu demokratije, tolerancije i života u građanskom društvu. Vrlo je važno da ove svoje predstave i saznanja o ovim apstraktnim idejama demokratije i tolerancije praktikuju u samom školskom životu, kroz učeničku participaciju u različitim vidovima, ali i u svom svakodnevnom životu van škole kao entiteta. Blunkett (1999) preporučuje za učenike volonterski rad u zajednici da bi naučili kako da doprinose i budu odgovorni. Aktivnosti koje se izvode u grupnoj interakciji u konkretnoj sredini važne su za učenika, jer „biće koje je povezano sa drugim bićima ne može se baviti nekom delatnošću ne obraćajući pažnju na aktivnosti drugih. Jer one su neophodni uslov ostvarenja njegovih težnji” (Dewey, 1966: 13).

Pretpostavke i agensi učeničke participacije

Osnovna pretpostavka za učeničku participaciju, shvaćenu kako je napred navedeno, u okviru sistema obrazovanja i vaspitanja u Srbiji, data je već u prvim članovima osnovnog akta koji reguliše ovu oblast, *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (donetog 2009. godine), i to u čl. 3 (stav 1, tačka 5), koji se bavi opštim principima sistema obrazovanja i vaspitanja. U iskazu stoji da sistem treba da obezbedi za svu decu, učenike i odrasle „jednake mogućnosti za obrazovanje i vaspitanje na svim nivoima i vrstama obrazovanja i vaspitanja, u skladu sa potrebama i interesovanjima dece, učenika i odraslih...” Ovako izrečen stav zakonodavca, kroz osnovne principe, omogućava da se participacija učenika (dece) i roditelja razvija konkretnim rešenjima u samom Zakonu³.

U delu gde se definišu ciljevi obrazovanja i vaspitanja, u čl. 4, nekoliko tačaka obuhvata ono što je i cilj učeničke participacije (od 6. do 9, kao i tačke 13. i 14). U samoj tački 13 (istog člana 4), cilj je formulisan na sledeći način: „razvijanje sposobnosti za ulogu odgovornog građanina, za život u demokratski uređenom i humanom društvu zasnovanom na poštovanju ljudskih i građanskih prava, prava na različitost i brizi za druge, kao i osnovnih vrednosti pravde, istine, slobode, poštenja i lične odgovornosti”. U tački 8 (opet čl. 4) iskazan je cilj koji se odnosi na sposobnost „za donošenje valjanih odluka o izboru daljeg obrazovanja i vaspitanja, sopstvenog razvoja i budućeg života”.

Osposobljenost za korišćenje kritičkog mišljenja, kulturu dijaloga, prihvatanje promena, upravljanje sobom i svojim aktivnostima, upravljanje procesima donošenja odluka jesu samo deo ishoda definisanih (taksativno pobrojanih) u čl. 5 Zakona.

Ovako iskazanim principima, ciljevima i ishodima, koji se daju na samom početku Zakona, nedvosmisleno je da se država Srbija opredelila, na nacionalnom nivou, za pedagogiju koja treba da uspostavlja, razvija i neguje participaciju dece i učenika, kao stalan proces, osmišljen i realizovan u realitetu školskog ambijenta i van njega. Ostala zakonska rešenja daju načine na koji se realizuje učenička participacija.

U Zakonu postoje članovi koji direktno uspostavljaju učeničku participaciju putem učeničkog parlamenta. Odeljak koji tretira ovu materiju počinje članom 103, i definiše prava deteta i učenika, koja treba da budu u skladu sa preuzetim obavezama iz međunarodnih ugovora i ovim i posebnim zakonima. Navedeni član u tački 7 i 8 ističe pravo u učestvovanju u radu organa škole (kako je to Zakonom i posebnim zakonom propisano) i slobodno udruživanje učenika u različite grupe, klubove i učenički parlament. Svi zaposleni u školi dužni su da obezbede ostvarivanje učeničkih prava navedenih u ovom članu.

Ovo je osnova za dalje uspostavljanje učeničke participacije institucionalizovanjem učeničkog parlamenta u članu 105, koji propisuje za poslednja dva razreda osnovne škole i u srednjoj školi osnivanje ovog organa. Njega čine po dva predstavnika svake odeljenjske zajednice i predsednika parlamenta biraju članovi.

Učenički parlament, kako je to Zakon propisao, bavi se davanjem mišljenja i predloga stručnim organima, školskom odboru, savetu roditelja, direktoru o svim pitanjima koja se tiču učenika – školskom programu, godišnjem planu rada, pravilima

³ U daljem tekstu gde god se pomene Zakon, odnosiće se na *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (iz 2009. godine). Ukoliko je reč o nekom drugom zakonu, biće odmah naznačeno o kom je zakonu reč.

ponašanja, školskom razvojnom planu, slobodnim i vannastavnim aktivnostima, sportskim takmičenjima, organizaciji manifestacija i drugim pitanjima; razmatraju pitanja iz domena školskog etosa, informišu učenike, predlaže članove i predstavnike u stručnim organima i aktivima škole. Učenički parlamenti mogu da se udružuju u zajednicu učeničkih parlamenata.

Ovde je neophodno napomenuti i da predstavnici učeničkih parlamenata učestvuju bez prava odlučivanja u radu *Nacionalnog prosvetnog saveta* i *Saveta za stručno obrazovanje i obrazovanje odraslih*, na predlog (bira ih) *Unije srednjoškolaca* u Republici Srbiji (ovo je definisano članom 12 Zakona). Zakonom ili drugim aktom nije dalje konkretizovana ova odredba.

Učešće učenika u radu stručnih organa škole predviđeno je Zakonom u okviru stručnog aktiva za razvojno planiranje, dok je oblast njihovog učešća u ostalim stručnim organima⁴ uređena na opšti način iskazom „sednicama stručnih organa škole mogu da prisustvuju predstavnici učeničkog parlamenta bez prava odlučivanja”. Ovako data mogućnost podrazumeva da svaka škola svojim aktima može da uređuje oblast učeničke participacije u okviru stručnih organa, osim stručnog aktiva za razvojno planiranje.

Svakako, organ upravljanja je poslednji organ u nizu odlučivanja. Ovaj proces je legislativno uređen, tako da je jasno regulisano u kojoj materiji i do kog nivoa učenici učestvuju u odlučivanju. Predstavnici učeničkog parlamenta u osnovnoj školi prisustvuju i učestvuju u radu sednica školskog odbora (dva predstavnika) bez prava odlučivanja, a u srednjoj školi je to kada školski odbor odlučuje po posebnim tačkama⁵, u svim slučajevima bez prava odlučivanja. Školski odbor srednje škole se sastaje u proširenom sazivu (uključuje dva punoletna učenika koje bira učenički parlament) kada razmatra i odlučuje o određenim pitanjima⁶.

Učešće učenika predviđeno je Zakonom u postupku samovrednovanja i vrednovanja škole. U proceduri samovrednovanja, između ostalog vrednuje se zadovoljstvo učenika, a kada resorno ministarstvo putem stručno-pedagoškog nadzora vrednuje kvalitet rada ustanove, obavezno je da u tom postupku pribavi i mišljenje predstavnika učeničkog parlamenta za oblasti koje se odnose na davanje mišljenja učeničkog parlamenta, razmatranje odnosa i saradnje učenika i nastavnika i atmosfere i aktivno učešće u razvoju i samovrednovanju škole.

Prethodni pregled propisane učeničke participacije, onako kako Zakon predviđa, obuhvata sve oblike učešća i jasno ih uvezuje u jednu celinu. Statut škole, kao akt autonomije, bliže određuje načine, postupke i procedure, samim tim i učešće učenika u organima škole, ali i u sopstvenom organu participacije. Zakon daje opšte odredbe, opšti okvir, dok se statutom i posebnim aktom (poslovníkom o radu ili drugim aktom) bliže uređuje materija, u našem slučaju i sama učenička participacija.

⁴ Nastavničko veće, odeljenjsko veće, stručno veće za oblasti predmeta, stručno veće za razrednu nastavu, stručni aktivni za razvoj školskog programa, te drugi stručni aktivni i timovi koji se osnivaju po potrebi i prema statutu škole.

⁵ Utvrđivanje predloga finansijskog plana, donošenje finansijskog plana, usvajanje izveštaja o poslovanju, godišnjeg obračuna, izveštaja o ekskurziji, prilikom raspisivanja konkursa i izbora direktora i kada odlučuje po žalbi na rešenje direktora.

⁶ Pitanjima koja se odnose na školske dokumente – statut, pravilnici o ponašanju i drugi opšti akti, sistematizacija poslova, školski program, razvojni plan, godišnji plan, izveštaji o realizaciji planova i aktivnosti, vrednovanju i samovrednovanju, osvarivanje standarda postignuća učenika, plan o stručnom usavršavanju zaposlenih i izveštaj o njegovoj realizaciji.

Mera u kojoj škola uspeva da uspostavi da zakonske odredbe žive suštinski u školi, a ne formalno, predstavlja, grubo rečeno, indikator kvaliteta rada u ustanovi. Učenička participacija, suštinski uspostavljena, jeste i instrument podizanja kvaliteta, uz to što je i cilj učenja i praktikovanja, te se podržavajući okvir nalazi u standardima kvaliteta rada škola, standardima kompetencija nastavnika, nastavnim planovima i programima.

Analizirajući *Pravilnik o standardima kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova*, možemo da uočimo u 7 oblasti kvaliteta, od ukupno 158 indikatora kvaliteta, 16 je u direktnoj vezi, a 6 u indirektnoj vezi sa učeničkom participacijom. Većina indikatora direktno povezanih sa učeničkom participacijom nalaze se u oblastima Nastava i učenje, Etos i Podrška učenicima. Ovakvih indikatora uopšte nema u oblastima Resursi i Postignuća učenika, a oblast Rukovođenje i organizacija rada, kao i Školski program i godišnji plan rada sadrže indikatore koji su posredno povezani sa učeničkom participacijom.

Ukoliko razmatramo *Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*, i pokušamo da identifikujemo stavke koje se odnose na učeničku participaciju, možemo da uočimo kakva su očekivanja od nastavnika u pogledu znanja, veština i stavova povezanih sa učešćem učenika u najširem smislu. U oblasti kompetencija za podršku razvoju ličnosti nalaze se zahtevi koji su najdirektnije povezani sa učeničkom participacijom, kao uvažavanje individualnosti u razvijanju kapaciteta svih učenika, planiranje aktivnosti uz angažovanje svih učenika upravljanje interakcijom, individualnošću, uz podsticanje kreativnosti i inicijativnosti. U oblasti kompetencija za komunikaciju i saradnju prepoznaju se sve zainteresovane strane „partneri” u obrazovno-vaspitnom radu, pri čemu su sve kompetencije date kumulativno u odnosu na navedenu kategoriju. U oblasti kompetencija za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave izdvaja se stavka koja se odnosi na praćenje i vrednovanje interesovanja učenika za predmet koji nastavnik predaje, a posredno se može zaključiti da prilagođavanjem nastavnog procesa nastavnik omogućava participaciju učenika. U oblasti kompetencija za poučavanje i učenje očekuje se da nastavnik podržava učenike da slobodno iznose svoje ideje, postavljaju pitanja, diskutuju i komentarišu u vezi sa predmetom učenja.

U okviru nastavnog plana i programa na nacionalnom nivou za osnovno, odnosno srednje obrazovanje i vaspitanje, od školske 2001/2002. godine predviđena je realizacija nastavnog predmeta *Građansko vaspitanje* (nastavni predmet iz oblasti obrazovanja i vaspitanja za život u građanskom i civilnom društvu), koji po sadržaju i očekivanjima, preporučenim metodama realizacije direktno može da doprinese učenju i praktikovanju participacije od strane učenika. Ipak, ovaj predmet je u ponudi obaveznih izbornih predmeta, te tako nije osigurano da svi učenici tokom školovanja stiču znanja i razvijaju veštine koje doprinose boljem razumevanju značaja učešća u životu školske zajednice, kao i šire zajednice u kojoj žive. Pored navedenog, nastavni plan i program u celini, kroz sadržaje nastavnih predmeta i vannastavnih aktivnosti, kao i kroz realizaciju, može biti podržavajući okvir za učeničku participaciju ukoliko se na školskom nivou, kroz školski program, konkretizuju ove mogućnosti stavljanjem u funkciju ostvarivanja principa, ciljeva i ishoda obrazovanja za koje je napred rečeno da jasno i nedvosmisleno usmeravaju obrazovni sistem, dakle i svaku školu, ka ostvarivanju vrednosti učeničke participacije u najširem smislu.

Nalazi istraživanja o učeničkoj participaciji

Istraživanja koja se bave učeničkom participacijom odnose se direktno na ovaj oblik učešća učenika u školi i obrazovanju, ali i kako je povezana sa ostalim segmentima rada u školi, stavovima učenika prema vrednostima i mogućnostima participacije.

Istraživanje pravne osnove za učeničku participaciju u evropskim zemljama deo je evropske studije o učešću učenika u školama – Obrazovanje za demokratsko građanstvo (ODG). Prikupljeni su opisi, komentari, primeri dobre prakse i podaci kako bi se doprinelo stvaranju opšteg utiska o temi i stanju učeničke participacije u Evropi (Dürr, 2005). Podaci su prikupljeni tokom 2002. godine i u prvoj polovini 2003. godine u 48 zemalja, članica Saveta Evrope. Nalazi pokazuju da praktično sve zemlje koje su doprinele studiji imaju pravila ili zakonske odredbe o nekim oblicima učeničke participacije, te se na osnovu ovoga može zaključiti da je u Evropi potreba da se u školskom okruženju stvore mogućnosti za aktivno i participativno učenje priznata kao obrazovni princip i da ima stabilnu pravnu osnovu: zakoni o obrazovanju, nacionalni ili okvirni nastavni programi, drugi zvanični dokumenti, smernice ili preporuke. U većini zemalja obuhvaćenih ovom studijom, propisima je predviđeno da se aktivnostima organa učeničke samouprave pokriju sva pitanja koja se tiču učenika, ali bez mogućnosti da utiču na odluke o izboru tema u učionici, metoda nastave i aspekata kurikuluma u celini. Nalazi ove studije pokazuju da u centralizovanim obrazovnim sistemima nedostaje srednji nivo participacije učenika, između participacije u školi i one na nacionalnom nivou.

U većini zemalja, na nivou obrazovnog sistema, postoje jasno formulisana i propisana prava učenika, u smislu uspostavljanja mogućnosti da njihovi interesi budu zastupljeni na nivou odeljenja i škole, ali sa zastupanjem interesa učenika na nacionalnom nivou nije takav slučaj. Izdvojen je primer Mađarske, u kojoj postoji dobra artikulacija interesa učenika na nacionalnom nivou, koji preko *Nacionalnog saveta za prava učenika* učestvuju u pripremi odluka ministra prosvete u vezi sa pravima učenika. Ovaj Savet može da iznese svoje mišljenje, predloge i pokrene pitanja u vezi sa pravima učenika. Savet ima devet članova, tri delegira ministar prosvete, tri nacionalne organizacije koje predstavljaju učenike starosti između šest i četrnaest godina, a tri nacionalne organizacije koje predstavljaju učenike starosti između 15 i 18 godina. Mađarski zakoni takođe predviđaju da ministar prosvete u saradnji sa *Nacionalnim savetom za prava učenika* svake tri godine saziva *Učenički parlament*, koji prati primenu prava učenika, može da usvoji preporuke i formuliše predloge.

U prilog nalaza prethodno prikazane studije u vezi sa stanjem učeničke participacije u centralizovanim obrazovnim sistemima, na primeru finskog dokumenta za samoprocenu iz 2010. godine *Participacija učenika i aktivnosti učeničkih saveta u višim srednjim školama*, može se sagledati kako se u decentralizovanom obrazovnom sistemu podstiče učenička participacija na lokalnom nivou. Deo pitanja za procenu aktivnosti lokalnih vlasti odražava specifičnost njihovog uticaja na obrazovanje, ali ima i pitanja koja skreću pažnju na oblasti koja mogu biti od značaja i za drugačije uređene obrazovne sisteme. Ona se odnose na organizovanje obuka za razvoj saveta učenika, ponudu stručnog usavršavanja za nastavnike radi unapređivanja rada saveta učenika i školske kulture, o saradnji između saveta učenika, stepenu njihovog učešća u

donošenju odluka na lokalnom nivou. Pored navedenog, analiza pitanja namenjenih različitim akterima školskog života pokazuje koji se aspekti vrednuju kao posebno važni za kvalitet učeničke participacije. Pitanja za nastavnike osvetljavaju očekivanja od nastavnika u pogledu participacije učenika, a odnose se na metode koje primenjuju u učionici, a u funkciji su promovisanja i prilika za učešće učenika, učešće učenika u planiranju nastave, uticaj na način učenja, osećaj zajedništva u školskoj kulturi. Pitanja za učenike odnose se na aktivnosti učeničkog saveta i na mogućnosti uticaja na učenje, čime se procenjuju njihova povezanost sa onima koji ih predstavljaju i učešće u oblastima koje su neposredno povezane sa sadržajima, metodama i planiranjem učenja. Direktor škole odgovara na pitanja koja se tiču svakodnevne vidljivosti saveta učenika u životu škole, njihovog učešća u godišnjem planiranju, mogućnosti za sastajanje, mogućnostima da učestvuju u samoproceni škole. Dokument je sastavila Asocijacija finskih direktora, Unija srednjoškolaca viših srednjih škola i Nacionaalni odbor za obrazovanje, što je takođe važan indikator odnosa prema participaciji učenika.

Istraživanje koje se odnosi na učenički angažman u školi i osećaj pripadnosti nastalo na osnovu PISA rezultata 2000. godine (Willms, 2003) bavi se participacijom učenika kao jednim od aspekata učeničkog angažovanja koje se smatra važnim zbog odnosa/veze sa učenjem i zato što predstavljaju dispoziciju ka školovanju i doživotnom učenju. Ispitivanje participacije kao komponente angažovanja sprovedeno je preko faktora kao što su: specifičnost škole, pohađanje nastave, priprema za čas, izrada domaćih zadataka, uključenost u vannastavne aktivnosti. Nalazi pokazuju da učestalost razočaranih učenika, onih koji imaju nizak nivo osećaja pripadnosti, značajno varira od škole do škole u istoj zemlji, a da ovaj rezultat nije u značajnoj meri povezan sa socijalnim statusom učenika, što ukazuje da je odgovornost na školskoj politici i praksi u ovoj oblasti. Istovremeno, nalazi ukazuju i da je angažovanje učenika u smislu osećaja pripadnosti i participacije, u proseku veće u školama koje karakteriše jaka disciplinska klima, dobri odnosi između nastavnika i učenika i visoka očekivanja od učenika, što navodi na zaključak da kultura škole igra važnu ulogu. Ukupni rezultati ovog istraživanja pokazuju da svaka škola, ukoliko razvija odgovarajuću politiku i praksu, može da postigne visok nivo angažovanja učenika, bez obzira na njihovo poreklo, socijalno-ekonomski status ili mogućnosti u oblasti obrazovnih postignuća.

Stanje u Srbiji u pogledu percepcije samih učenika o participaciji u školi može se sagledati iz istraživanja *Unapređivanje učešća i reprezentacije etničkih manjinskih grupa u obrazovanju* (Pavlović, 2010). Nalazi ovog istraživanja pokazuju da se razumevanje sopstvenog učešća u životu škole kod učenika svodi na mogućnosti neformalnog iskazivanja stavova i mišljenja kod predmetnih nastavnika, učešće u školskim sekcijama i drugim školskim aktivnostima. Iz perspektive učenika, njihovo učešće u životu škole i u procesima odlučivanja svedeno je na pojedinačne prilike, i to onda kada je njihov glas neophodan iz administrativnih razloga. Učenički parlament je jedini institucionalni okvir koji se prepoznaje od učenika kao mogućnost za iznošenje mišljenja, ali učenici nisu ohrabreni da učestvuju, a i ne vide jasno efekte ovog oblika participacije. Iz iskazanih stavova učenika može se zaključiti da ne vrednuju visoko mogućnosti sopstvenog angažovanja i participacije, kako direktno, tako i preko učeničkog parlamenta, a da učenička participacija nije realnost školskog života. Zaključak koji proističe iz prethodnog je da u školama nisu obezbeđeni uslovi za uspostavljanje procedura za uključivanje učenika, a da samim učenicima nedostaju znanja i veštine potrebne za ostvarivanje participacije.

Međunarodna studija *Građansko znanje i angažovanje* (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt and Nikolova, 2002) doprinosi uočavanju veza između politike, prakse i postizanja određenih ciljeva u građanskom obrazovanju u različitim zemljama, kao i podizanju svesti o značaju obrazovanja za demokratsko građanstvo.

U odeljku *Viđenje učenika o mogućnostima za angažovanje u učionici, školi i omladinskim organizacijama* usmerenje je ka građanskom vaspitanju u školama i uticaju formalnog obrazovanja na građansko znanje i angažovanje i ispitivanju percepcije učenika o mogućnostima za učešće na nivou učionice, škole i zajednice. Nalazi su pokazali da preko 85% učenika ima visok nivo percepcije o efikasnosti učešća u školi, da se 90% učenika slaže u potpunosti ili se slaže da su u školi naučili da sarađuju u grupama sa drugim učenicima. Prema rezultatima, načelno, učenici slobodno raspravljaju i izražavaju svoje mišljenje. Nešto manje od polovine učenika je odgovorilo da su često bili ohrabreni u pogledu izražavanja sopstvenog mišljenja i da su se osećali slobodni da ga izraze, čak i kada se ono razlikuje od većine vršnjaka. Mnogo manji procenat, oko 20%, često je podstaknut od svojih nastavnika da diskutuje o političkim ili socijalnim pitanjima o kojim postoje različita mišljenja. Skoro 10% učenika se izjasnilo da nikada nisu bili ohrabreni da diskutuju o ovoj vrsti problema u svojoj učionici.

U celini, nalazi prikazani u ovom odeljku ukazuju na visok stepen poverenja kod učenika u efektivnost učešća u školi, te da su učenici slobodni da razmatraju različita pitanja i mišljenja u učionici. Ovo se može smatrati posebno važnim ako se ima uvid u to da postoji pozitivna povezanost između školske/odeljenjske klime otvorene za diskusiju i građanskog znanja i angažovanja. Nalazi koji su pokazali razlike između zemalja u ispitivanim aspektima odražavaju uticaj kulture i tradicije na učešće učenika u školskim i vanškolskim aktivnostima, što ukazuje na potrebu da škole svojom politikom i praksom koja podržava učešće učenika i stvara prilike za to utiču na promenu kulture i tradicije u ovoj oblasti.

Stanje u Srbiji u oblasti znanja koja učenici stiču u okviru predmeta *Građansko vaspitanje*, stavovi učenika prema ovom predmetu i društvu, kao i spremnost učenika na društvenu participaciju prikazani su u evaluativnoj studiji *Građansko vaspitanje, procena dosadašnjih rezultata* (Baucal, Džamonja Ignjatović, Trkulja, Grujić & Radić Dudić, 2009). Nalazi u oblasti znanja učenika osnovnih škola pokazuju da učenici najbolje poznaju oblasti kao što su izražavanje emocija i njihovi uzroci, participacija u društvenom životu, osnovne karakteristike demokratskog društva i ljudska prava, a da najslabije poznaju određenje ustava, ali da dobro razlikuju grane i funkcije vlasti. Više od dve trećine učenika (70,3%) prepoznaje oblik participacije učenika u životu škole, ali trećina učenika nikada nije učestvovala u donošenju odluka u školi. Oko 13% učenika smatra učeničku participaciju izrazom mešanja učenika u rad škole, što ukazuje na to da im nedostaju znanja iz ove oblasti. Rezultati koji se odnose na načine rada u učionici ukazuju da je dominantno korišćena metoda na časovima *Građanskog vaspitanja* predavanje, a zatim rad na projektima i diskusija. Motivacija učenika da se u budućnosti angažuju po pitanjima koja ih se tiču postoji, kako pokazuje istraživanje, tako da stanje u oblasti učešća u školskom životu može da se sagledava kao posledica nedostatka podsticaja u školi i načina rada na časovima.

Prema proceni učenika nastavnici su u najvećoj meri posvećeni tome da poštuju mišljenje učenika i podstaknu ih da izraze sopstveno mišljenje, a najređe su orijentisani ka promovisanju kritičkog mišljenja i nisu spremni da ocenjuju u saradnji

sa učenicima. Ova asimetrija između podsticanja pluralizma i slobode mišljenja na časovima, kao vrlo zastupljenom aspektu s jedne strane, i podsticaja direktne participacije učenika u nastavi koji je na relativno niskom nivou, s druge strane, jeste dokaz da preovlađuje deklarativnost u stavu i praksi nastavnika po pitanju učešća učenika. Visok je procenat učenika (61,7%) koji su odgovorili da nikada nisu učestvovali u donošenju odluka u školi ili je to bio slučaj 2 do 3 puta u godini. Nasuprot ovome, veliki broj učenika je potvrdio da učestvuje u donošenju odluka u porodici i da za to ima priliku jednom nedeljno ili mesečno, što pokazuje njihovu motivisanost i zainteresovanost za preuzimanje odgovornosti.

Kako unaprediti kvalitet učeničke participacije u Srbiji – preporuke

U prethodnom delu teksta izložen je pregled učeničke participacije, zapravo, šta se sve pod njom terminološki i teorijski podrazumeva i kako je ona povezana sa ostalim elementima i segmentima kako školskog života, tako i obrazovanja pojedinca uopšte i implikacija na društvenu zajednicu. Istovremeno, dat je i prikaz regulative ove oblasti u Srbiji, šta su intencije zakonodavca, države, a šta je u istoj oblasti legislative podrška razvoju participacije učenika. Analiza rezultata istraživanja o učeničkoj participaciji u inostranstvu i u Srbiji, omogućila je uočavanje oblasti čije unapređivanje može da doprinese suštinskom uspostavljanju i unapređivanju učeničke participacije u Srbiji, u svim oblicima i nivoima (učenik, odeljenje, škola, lokalna zajednica, regionalni i nacionalni nivo).

Stanje učeničke participacije u obrazovnom sistemu Srbije karakteriše stabilno pravno utemeljenje, kao i u većini zemalja Evrope, zasnovano na opštim principima, ciljevima i ishodima koji polaze od uspostavljanja, razvijanja i negovanja participacije učenika. Najjasnije razrađena rešenja učeničke participacije zasnovana su na zakonskim odredbama o radu učeničkog parlamenta na nivou škole, koja su dobra osnova da se razrađuju mehanizmi i procedure učeničke participacije, bez ograničenja i prema specifičnostima svake školske zajednice. *Standardima kompetencija nastavnika, Standardima kvaliteta rada škola*, te nastavnim planovima i programima dodatno su podržana zakonska rešenja u oblasti učešća učenika, ne samo po pitanju odlučivanja na nivou škole, već i po pitanjima koja zadiru u oblast *etosa i školske klime i kulture*, kao i *nastave i učenja*. Upravo istraživanja pokazuju da angažovanje učenika u školskim aktivnostima, participacija u odlučivanju, osećaj pripadnosti školi, negovanje vrednosti građanskog društva u najvećoj meri zavise od politike i prakse škole, koja opet zavisi od kompetencija nastavnika i direktora, a koja stalno mora da se preispituje kroz samovrednovanje i vrednovanje u nastojanju da dostigne standarde kvaliteta. Dostignuti nivo učeničke participacije u ovim oblastima, u školama u Srbiji nije na nivou koji se može smatrati zadovoljavajućim, a istraživanja koja pokazuju da faktori koji su izvan domašaja uticaja škole, kao socijalno poreklo i ekonomski status imaju mali ili nikakav uticaj na kvalitet uspostavljene participacije učenika, dodatno pojačavaju odgovornost škole.

Na osnovu izloženog, mogu se formulisati sledeće preporuke za razvoj i unapređivanje kvaliteta učeničke participacije u Srbiji.

- Razmotriti mogućnost za uspostavljanje autentičnog zastupanja učeničkih interesa na nacionalnom nivou stvaranjem jedinstvenog sistema učeničke participacije, sa jasno definisanim procedurama izbora i odlučivanja. Ovakav sistem treba da ima

- polazište u učeničkim parlamentima na nivou škole, elemente učeničke participacije na lokalnom i regionalnom nivou i ishodište u nacionalnom telu. Nacionalno telo učeničke participacije artikuliralo bi stavove, interese i potrebe učenika sa različitih nivoa obrazovanja i uticalo na donošenje, praćenje i realizaciju obrazovnih politika na nacionalnom nivou.
- Izraditi preporuke i smernice za povezivanje učeničkih parlamenata u mrežu za međuškolsku saradnju, na lokalnom nivou, regionalnom i nacionalnom nivou.
 - Doneti skup opštih smernica i uputstava na nacionalnom nivou radi unapređivanja učešća učenika u radu učeničkog parlamenta na nivou škole, a koji bi svaka škola prilagodila u okviru svog školskog programa uslovima, potrebama i resursima. Smernicama treba aktivnosti učenika i učeničkog parlamenta orijentisati ka strukturisanom i maksimizovanom učenju, sticanju veština i znanja potrebnih za razvijanje demokratskih odnosa i društvenu participaciju.
 - Promovisati i učiniti dostupnim učenicima, nastavnicima, roditeljima i javnosti primere dobre prakse učeničke participacije na školskom nivou putem sajta resornog ministarstva ili na drugi način.
 - Uvrstiti u prioritete resornog ministarstva, u oblasti stručnog usavršavanja nastavnika oblast učeničke participacije, kako bi se uticalo na razvoj kompetencija nastavnika da podrže, razvijaju praksu i doprinose razvijanju kulture koja počiva na suštinskoj participaciji učenika u svim oblastima koje se tiču nastave i učenja, upravljanja i donošenja odluka.
 - U *Standarde kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* u oblasti koja se odnosi na nastavnu oblast, nastavni predmet i metodiku nastave, kao i u okviru oblasti za poučavanje i učenje treba uvrstiti kompetencije koje podrazumevaju znanja, veštine i stavove o mogućnostima, vrednostima i potencijalima učeničke participacije, kako bi se podizao kvalitet u ovoj oblasti kroz nastavu i učenje.
 - U standarde kompetencija direktora uneti indikatore koji će jasno naglasiti očekivani kvalitet u upravljanju i rukovođenju školom u pogledu participacije učenika. Sve oblasti rada direktora treba da sadrže pokazatelje o stvaranju pretpostavki za kvalitetnu učeničku participaciju, a posebno oblast razvoj odnosa sa partnerima u obrazovno-vaspitnom procesu, u kojoj poseban set indikatora mora biti posvećen saradnji sa učenicima.
 - Pripremiti za škole preporuke o mogućim načinima ostvarivanja nacionalnih nastavnih planova i programa, tako da pažnja bude usmerena na afirmisanje i kvalitetno ostvarivanje principa, ciljeva i ishoda obrazovanja i vaspitanja u delu koji se odnosi na aktivno učešće učenika u svim procesima škole. Preporukama posebno usmeriti škole na potencijale predmeta *Građansko vaspitanje* i mogućnosti značajnih implikacija plana i programa ovog predmeta na sve ostale školske aktivnosti, a posebno nastavu i učenje.
 - Pripremiti za škole set pitanja koja bi bila u funkciji samovrednovanja, a radi identifikovanja prisustva indikatora koji se odnose na participaciju učenika u svim oblastima kvaliteta rada škole.
 - Obezbediti sprovođenje istraživanja na teritoriji Srbije o stanju učeničke participacije u osnovnom i srednjem obrazovanju i vaspitanju kako bi se u ovoj oblasti dalje sprovodile mere obrazovne politike zasnovane na relevantnim nalazima.

Zaključak

Promene koje bi trebalo da nastanu u školi uvođenjem učeničke participacije ne mogu da se dogode kao rezultat „incidenta”, „dobre volje” ili kao posledica implementacije nekog projekta, već zahtevaju promišljen i celishodan rad unutar škole stvaranjem novih struktura, aktivnosti i posredovanja između aktera školskog života (Watson i Fullan, 1992). Svakako da bi škole kao autonomni subjekti trebalo da mogu da ovo same realizuju ili uz podršku sa strane, tako da je podsticaj sa nacionalnog nivoa od strane donosioca odluka u okviru obrazovnih politika, ali i saglasnost donosilaca političkih odluka uopšte, više nego neophodna. Samo formalno uvođenje učeničkih parlamenata neće doprineti unapređenju praksi škola, što sugerise i Alderson (2000), već taj oblik participacije treba da bude povezan i međusobno pospešen sa ostalim oblicima učeničke participacije koje je moguće celishodno razvijati u školi kroz nastavne procese (kao međupredmetna povezanost ili u okviru konkretnog predmeta), ali i vannastavne aktivnosti škole i sveukupnosti školskog života – škole kao celine procesa.

Ključna dilema kada govorimo o učeničkoj participaciji u školi jeste kako angažovati omladinu i podržati razvoj njihove participacije i širiti ga na socijalni kontekst (Biddulph, 2011) van školskog života u širem vršnjačkom okruženju i usmeravati na prevazilaženje različitih vrsta društvenih nejednakosti i učešću u društvenom životu pod pravednim uslovima (svaki pojedinac posebno i udružen sa drugim pojedincima u nekom polju delovanja).

Pregledom oblika učeničke participacije, legislacije i regulative u Srbiji na ovu temu, kao i relevantnih istraživanja, dali smo mogućnost za izvođenje preporuka za donošenje odluka u oblasti obrazovnih politika u Srbiji.

Oblast učeničke participacije neophodno je neprekidno unapređivati kako bismo i dobili rezultate u kvalitetu rada škola – *etos, nastava i učenje, učenička postignuća*,... ali i ostvarenje dugoročnih ciljeva vezanih za život u pacifikovanom, demokratskom i tolerantnom društvu.

Literatura:

1. Alderson, P. (2000). Schools students views on school council and daily life at school. *Children and Society*, 14 (2), 121–134.
2. Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. and Nikolova R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement, An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: IEA.
3. Arnot, M., & Reay, D. (2004). The framing of pedagogic encounters: Regulating the social order in classroom learning. In: J. Muller, B. Davis & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, researching Bernstein* (pp. 137–150). London: Routledge Falmer.
4. Baucal, A., Džamonja Ignjatović, T., Trkulja, M., Grujić, S. & Radić Dudić, R. (2009). *Procena efekata građanskog vaspitanja*. Beograd: Građanske inicijative.
5. Beane, J. A. (2002). Beyond self-interest: A democratic core curriculum. *Educational Leadership*, 59 (7), 25–28.
6. Biddulph, M. (2011). Articulating student voice and facilitating curriculum agency. *The Curriculum Journal*, 22 (3), 381–399.
7. Blunkett, D. (1999). *Comments in the media on government plans for compulsory 5% of secondary school time to be spent on citizenship*. 13 May 1999.
8. Bogнар, L. & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

9. Bourne, J. (2004). Framing talk: towards a 'radical visible pedagogy'. In: J. Muller, B. Davis & A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, researching Bernstein* (pp. 61–74). London: Routledge Falmer.
10. Brooker, R. & Macdonald, D. (1999). Did we hear you: Issues of student voice in a curriculum innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (1), pp. 83–97.
11. Cleves School (1999). *Learning and Inclusion: the Cleves School experience*. (ed. P. Alderson), London: David Fulton Publishers.
12. Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. Final report of the advisory group on citizenship. London: QCA.
13. Dewey, J. (1966). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje: Obod.
14. Dürr, K. (2005). *The school: A democratic learning community (The All-European Study on Pupils' Participation in School)*. Strasbourg: Council of Europe.
15. Fild, S., Kučera, M. & Pont, B. (2010). *Nema više neuspješnih: deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju*. Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije, Zavod za udžbenike.
16. *Konvencija o pravima deteta*. Beograd: UNICEF Beograd. Preuzeto sa sajta: [http://www.unicef.org/serbia/Konvencija_o_pravima_deteta_sa_fakultativnim_protokolima\(1\).pdf](http://www.unicef.org/serbia/Konvencija_o_pravima_deteta_sa_fakultativnim_protokolima(1).pdf) (11. aprila 2012. godine).
17. Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: EDUCA.
18. Lalović, Z. (2009). *NASA škola: metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
19. Miller, J. (1996). *Never too Young: How Young Children can take Responsibility and make Decisions*. London: National Early Years Network.
20. OECD (2010). *Razumevanje društvenih ishoda učenja*. Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije, Zavod za udžbenike.
21. Omerbegović Bijelović, J. (1998). *Metaupravljanje i kvalitet upravljanja*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
22. Pavlović, D. (2010). *Unapređenje učešća i reprezentacije etničkih manjinskih grupa u obrazovanju*. Beograd: Grupa Most.
23. Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). *Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik*, 5/2011, 01.02.2011, stupa na snagu 15.06.2011.
24. Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanova (2011). *Službeni glasnik RS*, 7/2011, 08.02.2011.
25. Rudduck, J. & Flutter, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), pp. 75–89.
26. Rudduck, J., & Flutter, J. (1998). *The dilemmas and challenges of Year 8*. Cambridge: Homerton Research Unit for the Essex TEC.
27. *Student participation and student council activity in upper secondary school – self assessment material*. (2010). Finland. Preuzeto sa sajta: www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/Student_particip_assessm_FINL-EN-0810-PRINT.pdf (11. aprila 2012. godine).
27. Vilotijević, M. (1999). *Didaktika I*. Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet.
28. Vranješević, J. (2006). Razvojno-psihološki aspekt Konvencije o pravima deteta. *Pedagogija*, br. 4, 469–478.
29. Watson, N. & Fullan, M. (1992). Beyond school-district-university partnership. In: M. Fullan & A. Hargreaves (eds), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 213–242), Lewes: Falmer Press.
30. Whitty, G. & Wisby, E. (2007). *Real Decision Making? School Councils in Action*. Research Report, DCSF-RR001, London: Institute of Education.
31. Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and participation (Results from PISA 2000)*. OECD.
32. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). *Službeni glasnik*, 72/09, 3. 9.2009.

* * *

PARTICIPATION IN EDUCATION – MODELS OF STUDENTS' PARTICIPATION IN MANAGEMENT AND EDUCATIONAL-PEDAGOGICAL PROCESS

Summary: Life in pacified, democratic and tolerant society should be the result of education for non-homogeneous and coherent society – society of diversities which are not opposed. Realisation of this aim requires certain school, educational system in which "voice of a student" is heard. Proper understanding of this problem means understanding diversification of primary school students' participation at school and possibilities of improving this praxis which is legislatively possible and given. This paper represents prospective review from the field of educational policies, and in this respect certain methodology was prepared for this field which means presenting the relevant topic, current legislative foundation in Serbian educational system, review of theoretical and empirical research in the field of students' participation in different educational systems, as well as implications that have on the quality of the process and outcomes of education. It is clear that participation of students in the educational system will not articulate itself properly and that it is necessary to structurally and intentionally act subjects in the dynamic system of interactions.

Key words: participation, leadership, management, representative body, democracy, regulation, legislative.

* * *

ПАРТИЦИПАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ – МОДЕЛИ УЧАСТИЯ УЧАЩИХСЯ В УПРАВЛЕНИИ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ

Резюме: Жизнь в умиротверженном, демократическом и толерантном обществе должна быть результатом подготовки для неоднородного, но когерентного, общества непротивопоставленных разнообразий. Для достижения этой цели необходима соответствующая школа, система образования, в которой можно услышать "голос" учащихся. Точное понимание этой проблемы предполагает понимание неодинакового участия учащихся в школе и, по закону допустимую возможность улучшения этой практики. В настоящей статье представлены работы в области политики образования; мы применили соответствующую методологию, включающую презентацию актуальности самой темы, нынешнее состояние законодательной системы сербского образования, обзор теоретических и эмпирических исследований в области участия учащихся в различных системах образования; предложены также и рекомендации по совершенствованию этой практики в школах в Сербии. Исследования показали различные подходы и уровни участия учащихся в образовательной системе; указали также на последствия этого участия, которые оказывают влияние на качество процесса и результаты образования. Понятно, что участие учащихся в системе образования не может быть сформулировано само по себе; в динамической системе взаимодействий, необходимо действовать структурированно и целенаправленно.

Ключевые слова: партиципация-участие, управление, руководство, представительный орган, демократия, законодательство, законодательная система.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 6. 12. 2016.

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

Dr Petar Đ. RAJČEVIĆ

Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću
Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXXII, 1, 2017. UDK: 37.014.5:321.7
--

DEMOKRATIČNOST KAO PREDUSLOV ISPOLJAVANJA I RAZVOJA KREATIVNOSTI U SISTEMU VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Rezime: Nastala u klasnom društvu, ekonomiji viška, škola dugo vremena nije bila predviđena za svu decu. Tek u novim društveno-ekonomskim okolnostima ističe se namera za njenom demokratizacijom i omasovljenjem. Demokratičnim se smatra onaj princip i karakteristika školskog sistema u kome se ne prepoznaju nikakvi oblici diskriminacije prema deci. Svima se, bez obzira na imovinske prilike, pol, nacionalnost ili rasu, pružaju jednake mogućnosti školovanja. Takav odnos neguje se ne samo u školi nego i u čitavom društvu. U tom smislu preduzimaju se i odgovarajuće mere koje prate realizaciju proklamovanih vrednosti. Demokratsko je pravo svakog čoveka da realizuje jednake mogućnosti školovanja. Ovo područje reguliše i određen broj međunarodnih pravnih propisa.

Ključne reči: demokratičnost, demokratizacija, diskriminacija, ravnopravnost, dualizam u obrazovanju, školovanje, deca.

Uvod

„Gdi je dobra konstitucija, to jest gdi je dobro ustanovljenje zakona, i gdi je dobro uređena vlast pod zakonom, tu je sloboda, tu je voljnost, a gdi jedan ili više po svojoj volji zapovedaju, zakon ne slušaju, no ono što hoće čine; tu je umreo vilajet, tu nema slobode, nema sigurnosti, nema dobra, već je onde pustailuk i ajdukluks samo pod drugim imenom” (Grujović, 2013: 11).

Ni u vreme nastanka u robovlasničkom društvu, ni u vreme njene masovnije pojave u novovekovnoj srpskoj državi tokom prve polovine 19. veka, osnovna škola nije bila u mogućnosti da obuhvati ravnopravno svu decu određenog uzrasta. Njeno pohađanje predstavljalo je privilegiju bogatih i/ili moćnih. U prvom od ovih perioda ona je predstavljala dokolicu, nerad ili organizovano provođenje slobodnog vremena dece koja nisu morala da brinu ni o čemu drugom jer su im roditelji pripadali vladajućoj, eksploatatorskoj klasi robovlasničkog društva.

U novovekovnom vaspostavljanju srpske uprave nakon Prvog srpskog ustanka, kada se ruši turska vlast i nastaje period bezvlašća, niko nije bio siguran za svoju imovinu i život, kada nastupa, kako to ističe akademik Slobodan Jovanović, „zahvatanje” tuđe njive, livade, polja, šume, u narodu se javlja potreba za pravdom i onima koji mogu da je uspostave. Javlja se potreba za zakonom, pravom, pismenim službenicima koji to mogu da napišu, čitaju, presuđuju i donose odluke koje će štititi svakoga ponaosob. Pošto takvih nema, trebalo ih je stvarati. Javila se potreba za obrazovanim pojedincima, za školom u kojoj bi se formirali. U periodu prve polovine 19. veka, bez prethodnog sopstvenog iskustva na tom području, očekivanja od škole bila su prevelika. Smatralo se da, ako deca, koja su u to vreme nešto odraslija primana u školu, provedu u njoj dve do tri godine, da će biti spremna za preuzimanje odgovornih funkcija za uspešno organizovanje ljudi. Zato je bilo predviđeno da uče i po nekoliko stranih jezika. Iskustvo je pokazalo da su to bili preambiciozni planovi i od njih se moralo odustati. Bilo je nužno poboljšanje školskih uslova za rad, podizanje novih zgrada, pripremanje adekvatnih nastavnih sredstava, popravljane stručne spreme učitelja, povremeno produženje trajanja osnovne škole, uvođenje višeg stepena odgovornosti u radu i stalnog nadzora. Takav odnos prema prosvetnom radu počeo je donositi bolje rezultate.

Prvi udžbenik za građansko obrazovanje u Srbiji, pod nazivom *Školica za građanska prava i dužnosti*, napisao je 1873. godine Milan Đ. Milićević. Uticaj ovog dela nije mogao biti potpun jer sva deca nisu išla u školu, ali je u svakom slučaju predstavljao pomak u odnosu na prethodni period. I u Kraljevini Jugoslaviji učilo se u školama o pravima i dužnostima građana. Postojao je nastavni predmet Pouke o građanskim pravima i dužnostima. U socijalističkom periodu predavao se Marksizam i objašnjavao samoupravni društveni sistem. Kraće vreme postojao je poseban nastavni predmet pod nazivom Osnovi socijalističkog morala. Posle toga prešlo se na uključivanje sadržaja društvenog sistema u svaki nastavni predmet, a odgovornost u tom smislu sa jednog prenetu je na sve nastavnike.

Ni danas se ne bi raspravljalo o demokratičnosti, demokratizaciji, ravnopravnosti i sličnim terminima kada ne bi bilo prostora i mogućnosti za unapređivanje i usavršavanje na tom području. Dok je u pogledu obuhvaćenosti dece različitih sredina (selo, grad) dosta učinjeno, kao i na polju ravnopravnosti u nacionalnom smislu (većinska zajednica, manjine), u metodičkom smislu (odnos nastavnik–učenik, roditelj–nastavnik, učenik–učenik, učenik – nastavni sadržaj), još ima dosta prostora za humanije odnose i ravnopravniji status učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Od 2001. godine u Srbiji obrazovanje za demokratiju i građansko društvo ostvaruje se kroz nastavni predmet pod nazivom Građansko vaspitanje. Holističnost obrazovanja proširena je i rehabilitacijom verskih sadržaja, zastupljenih pre svega u izbornom nastavnom predmetu pod nazivom Veronauka. Obrazovanje za demokratiju danas predstavlja permanentan proces. Namenjeno je ne samo deci nego i odraslima.

Definisanje osnovnih pojmova

Potrebno je definisati osnovne pojmove vezane za naslov rada. To su demokratičnost, demokratizacija, diskriminacija, ravnopravnost, dualizam u obrazovanju, školovanje, dete (deca).

Demokratičnost školskog sistema, pre svega bogatih društava, karakteriše primena principa i prepoznavanje svojstva školskog sistema koji ne vrši nikakve oblike diskriminacije prema deci različitih imovinskih prilika, nacionalnosti, rasa i polova. Zasnovana je na demokratskom pravu svakog čoveka na jednake mogućnosti školovanja. Poznato je da je ovaj princip postavio još Isus Hrist u zahtevu upućenom svojim apostolima rekavši im da idu i Njegovoj nauci pouče sve ljude sveta, a potom Jan Amos Komenski u 17. veku u svojoj *Velikoj didaktici*.

Ovaj pedagog ističe da *Velika didaktika* obuhvata opštu veštinu o tome kako valja poučavati svakoga u svemu. Nedvosmisleno ukazuje na potrebu za školovanjem u svim opštinama hrišćanskih država, gradovima i selima, za omladinu oba pola, ne zanemarujući nikoga. Kao politički princip ovaj zahtev je naglašen u Deklaraciji o pravima i dužnostima građana u doba francuske buržoaske revolucije. „Ponovo je naglašen i u Deklaraciji o pravima čovjeka OUN 1948” (Franković i sar., 1963: 145). Njegova univerzalna vrednost ne dovodi se u pitanje. Međutim, time što je proklamovan ne znači da je ostvaren. Lakše ga je proglasiti nego realizovati. Nobelovac Ivo Andrić pisao je da, dok god postoji siromaštvo, svako bogatstvo je nepravedno.

Imovinsku nejednakost kao značajan faktor u ostvarivanju prava na školovanje uzrokuju mnogi činioci. To su realno postojanje imovinske nejednakosti u klasnom društvu (a besklasno još nigde nije izgrađeno), dualizam školskog sistema, nejednaka gustoća školske mreže, problemi vezani za prevoz učenika od kuće do škole, plaćanje školarine i nepostojanje ostalih oblika brige i olakšavanja školovanja.

S tim u vezi je i neravnopravnost žena i muškaraca u pravu na školovanje. U nekim sredinama, naročito u prošlosti, tu pojavu pojačavali su tradicionalni stavovi o ženskoj deci i mišljenju da je njima dovoljno da nauče poslove potrebne u domaćinstvu i podizanju podmlatka.

Jedan od uzroka nedemokratičnosti svakako je i nacionalna diskriminacija. Pod turskom vlašću, na primer, srpski narod nije mogao vekovima slobodno da razvija škole na svom maternjem jeziku. Postojanje kolonijalnih sila i zemalja takođe je karakterističan primer u tom smislu.

Slično je i sa rasnom diskriminacijom (poznata u Južnoafričkoj Uniji i slično). Ljudi se dele i realizuju različita prava na osnovu boje kože, a ne po humanim, stvarnim sposobnostima i vrednostima.

Samo onaj školski sistem koji ne poznaje nijedan od navedenih oblika diskriminacije može se smatrati u potpunom smislu demokratičnim. Pošto je to teže realizovati, govori se o procesu demokratizacije kao putu ka ostvarenju poželjne demokratičnosti kao stanja.

Demokratizacija se u *Rečniku srpskoga jezika* (2007: 264) definiše kao „1. sprovođenje demokratskih načela u život, širenje demokratije; uređivanje društva po demokratskim načelima društva. 2. približavanje nečega (nauke i umetnosti i dr.) širokim narodnim masama, stavljanje nauke, umetnosti i dr. u službu naroda, umetnosti, kulture”. U svom osnovnom značenju „demokratizacija označava procese putem kojih jedan politički režim postaje demokratski nakon nekog vida autokratije ili postaje demokratskiji zahvaljujući unutrašnjim reformama” (Kuper i Kuper, 2009: 121). Može se reći da je to težnja ili namera da svi članovi nekog društva budu ravnopravni, da budu subjekti političkih procesa. Slično je i u pogledu demokratizacije obrazovanja kao užem pojmu.

Demokratizacija obrazovanja „označava prije svega proces (promjene, kretanje), a demokracija obrazovanja je rezultat procesa demokratizacije, i asocira na određenu, iako uvijek samo uvjetnu završenost” (Šooš, 1987: 5). Isti autor ističe da demokracija obrazovanja nigdje u svetu nije realizovana kao „gotova stvar”. Smatra da to nije moguće. Moguće je da je samo u pojedinim aspektima obrazovanja demokracija ostvarena u određenoj meri i u različitom kvalitetu. Radi se o izvesnom pomaku od postojanja diskriminacije.

Reč *diskriminacija* dolazi od latinske reči *discriminare*, što znači *odvajati, praviti razliku*, nlat. *discriminatio* „u međunarodnim odnosima: davanje manjih prava pripadnicima jedne države nego što se daju pripadnicima drugih država; rasna diskriminacija socijalno-pravni odnos u nekim državama koji pripadnicima drugih rasa i nacionalnim manjinama (npr. crncima i Jevrejima) osporava ona prava i građanske slobode što ih uživaju pripadnici vladajućeg naroda; obespravljenje kolonijalnih, polukolonijalnih naroda ili narodnih manjina od strane vladajućeg naroda” (Vujaklija, 1996/97: 227). U prethodnim periodima vremena takvih je pojava bilo više nego danas.

Ravnopravnost se shvata kao „svojstvo i stanje onoga koji je ravnopravan, onoga što je ravnopravno, jednakost u pravima: građana pred sudom” (Vujanić i sar., 2007: 1101). U demokratskom društvu se i od obrazovnih politika očekuje da budu „inkluzivne”, da se ne isključuju. Ako je pristup svim segmentima formalnog obrazovnog sistema dostupan svima, moguće je govoriti o visokom stepenu ravnopravnosti. U suprotnom, postoji sputavanje i dualizam.

Dualizam u obrazovanju karakteriše postojanje dva „tipa” bitno različitih škola. Jedne su one koje daju samo opšte obrazovanje, koje duže traju i pružaju mogućnost studiranja. Druge su one koje daju stručno obrazovanje, kraće traju i vode u rad bez mogućnosti ili sa otežanim mogućnostima odlaska na studije. Takve škole izraz su postojanja klasne podele i organizacije rada u društvu. Jasno je da „demokratsko društvo ima više razloga da se interesuje za plansko i sistematsko vaspitanje od ostalih zajednica”¹. Interesuje ga školovanje svih njegovih članova.

Školovanje je „opšti naziv za pohađanje škole, savladavanje programa škole i sticanje odgovarajućih svedočanstava” (Jakšić, ur.: 1996: 570). Školovanje omogućuje da se period detinjstva ispuní vrednim sadržajima i tako svaki pojedinac osposobi za samostalan i srećan život u društvu. Ono je potrebno i omogućeno i odraslima da se usavršavaju za rad i snalaženje u sve bržim promenama.

Dečja prava regulisana su *Deklaracijom o pravima deteta OUN*. Karakterističan je stav 10: „Dijete mora biti zaštićeno od postupaka koji mogu dovesti do rasne, religiozne ili neke druge diskriminacije. Potrebno je da bude odgojeno u duhu razumijevanja, prijateljstva među narodima, mira i općeg bratstva i s punom svijesću da svoju energiju i *talent* (naglasio P. R.) treba staviti u službu čovjeka” (Bratanić, 1990: 107). Svim vaspitačima i nastavnicima u njihovom radu treba da bude kao rukovodeći princip najveća korist za dete, razvoj njegovih sposobnosti, a ne ništa drugo, kako bi postalo koristan član društva. U nepredviđenim situacijama i (ne)prilikama detetu se, prema Deklaraciji, među prvim pruža zaštita i pomoć.

Dete je ljudsko biće bez obzira na pol i doba svog ranog razvoja, od rođenja do početka polnog sazrevanja. Međutim, dete je i ljudsko biće koje će se tek roditi. Nekad zapostavljeno detinjstvo, a pogotovo ovaj period razvoja, u poslednje vreme intenzivno

¹ Djui, Dž. (1969). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje, Obod, str. 64.

se proučava. Poznato je da je švajcarski psiholog Gustav Graber 1971. godine u Bernu osnovao Internacionalno društvo za izučavanje prenatalne psihologije. O deci prenatalnog perioda razvoja sve više se zna. Sveti Porfirije (a to nije samo njegov stav, niti je stav samo Crkve) s pravom naglašava da vaspitanje deteta počinje od njegovog začeca. Dr Ranka Radulović smatra da svako od nas ima traumu od rođenja, ali su srećni oni kojima je to prva trauma. Mnogo njih je imalo traume još iz prenatalnog doba. Svaka inkluzija i demokratizacija, kao savremeni i humani termini i procesi, treba i o tome da vode računa.

Doprinos demokratizacije društvenih odnosa kreativnosti mladih

Samo ako ima priliku da razvije svoje potencijale, svaki član društva može dostići poželjni stepen kreativnosti. Uspeh nije potpun ako to uspe da ostvari samo neko ili samo delimično. Još je Komenski pisao: „U školu ne treba uzimati samo decu bogatih i znamenitih ljudi već svu decu podjednako, plemićku i građansku, bogatašku i sirotinjsku, dečake i devojčice po svim gradovima, varošima, selima i zaseocima...” (Komenski, 1997: 83). Pouzdano se zna, ističe Komenski, da Bog katkad od najsiromašnijih, najprezrenijih i najnepoznatijih ljudi stvara naročito delo svoje slave. U skladu sa svojim ilustrativnim principom objašnjenja, analogijom sa procesima u prirodi, traži da se ugledamo na nebesko Sunce koje osvetljava, greje i oživljava celu zemlju „da bi živelo, zelenilo se, cvetalo i donosilo plodove sve što može živeti, zeleniti se, cvetati i donositi plodove” (Komenski, 1997: 83). Ni one sa teškoćama ne treba isključivati iz procesa vaspitanja i obrazovanja u školi, bez obzira što takvi teže napreduju. Njima treba još više da se pomogne da bi bili srećni. Veliki mislilac Paskal smatra da je opasno „suviše objašnjavati čoveku njegovu sličnost sa životinjama, ne kazujući mu i veličinu njegovu; još je opasnije suviše mu predstavljati njegovu veličinu, ne poredeći je s njegovom niskoćom; a najopasnije je, ne kazivati mu ni jednu ni drugu”.² Kako će se čovek, bez obzira na uzrast, osećati zavisni od težnji društva u kojem živi i razvija se. Istinski demokratski udešena društva preferiraju ravnopravnost svojih članova, koja ih čini srećnima.

S tim u vezi vrše se rasprave o demokratičnosti i srodnim temama i osmišljavaju reforme koje bi trebalo da utiču na modernizaciju vaspitno-obrazovnog sistema i usklađivanje školovanja u Srbiji sa sistemima razvijenih zemalja. Osim na promene u nastavnim sadržajima, oblicima rada i nastavnim metodama, misli se i na promenu položaja učenika u nastavi s ciljem da se obezbedi sticanje kvalitetnijeg znanja, razvoj viših mentalnih procesa, interesovanja i talenata, usvajanje univerzalnih ljudskih vrednosti i demokratizaciju škole u celini. „Društveni ciljevi u osnovnom obrazovanju definisani su prosvetnom politikom Republike Srbije i oni su izraženi najpre u *Ustavu Republike Srbije*, a potom u zakonima, pravilnicima i nastavnim planovima i programima” (Bazić, 2012: 128). Tek potom sledi realizacija u svakodnevnom nastavnom radu, zajedničkim aktivnostima nastavnika i učenika. „Metodika građanskog obrazovanja nalazi se među najmlađim interdisciplinarno utemeljenim pedagoškim disciplinama” (Ilić, 2013: 1145). I od nje i u njoj očekuje se holistički pristup raznovrsnim pitanjima i problemima društvene stvarnosti.

² Milićević, Đ. M. (1873). *Školica za građanska prava i dužnosti*. Beograd, Državna štamparija, str. III.

Građansko obrazovanje je proces koji ne podrazumeva samo sticanje građanskih znanja i veština, nego i formiranje građanskih vrlina, građanske posvećenosti svakog pojedinca zajedničkom, opštem dobru i stvarnoj demokratiji. Mogućnosti za sprovođenje raznovrsnih zajedničkih aktivnosti, vezanih za društvenu osnovu i razumevanje društvenih tokova i tendencija, postoji ne samo u okviru nastavnog predmeta Građansko vaspitanje nego i u okviru svih ostalih nastavnih i vannastavnih oblasti.

Poželjno je da se u školskim aktivnostima afirmiše slobodno, kritičko mišljenje i tolerišu razlike u mišljenju. O svakom argumentu može se ravnopravno raspravljati, mogu se tražiti njegove prednosti i sagledavati nedostaci. Postojanje različitosti se podrazumeva. S većim stepenom slobode i mogućnosti dijaloga, poštovanja pravila timskog rada, povećava se i nivo odgovornosti za zajednički donete odluke i njihove ishode i realizaciju. Za učešće u takvim procesima, smatra se da građanin mora da poseduje demokratske dispozicije kao što su: tolerancija, osećaj za pravičnost, nada, sigurnost, poverenje, pristojnost, odvažnost i slične karakteristike. Javne obrazovne ustanove, u izgradnji ovih osobina, igraju ključnu ulogu dajući svoj doprinos od najranijih godina školovanja, dominantnom primenom demokratskog stila rukovođenja u svom radu.

Svi procesi koji doprinose poboljšanju kvaliteta rada u nastavi podjednako su važni i u svima podjednako treba da dođe do poboljšanja. Velika očekivanja su u poboljšanju finansijskih i materijalnih resursa svih škola. Takođe, bitan je kvalitetan, osposobljen i za rad i permanentno usavršavanje motivisan nastavni kadar. Osim toga, na sažimanju sadržaja u nastavnim programima ne radi se još uvek onoliko koliko bi trebalo. Umesto toga, krivica se često prebacuje na učenike u smislu da ne čitaju dovoljno, da traže skraćene, lakše, vizuelne varijante.

O potrebi korelacije nastavnih sadržaja donekle se i piše, ali u realizaciji ima još mnogo prostora i mogućnosti za njenu osmišljenu primenu u praktičnom radu. Za postizanje kvalitetnijeg znanja učenika važno je i veće angažovanje svih ne samo na sticanju i verbalnom reprodukciji stečenih znanja već na njihovoj primeni u svakodnevnom životu i konkretnim životnim situacijama. Značajan pomak moguć je i na konceptualizovanju integralnog (holističkog) pristupa obrazovanju za demokratiju. Umesto tradicionalne repetitivne, deci nametnute aktivnosti, prostora za demokratsko življenje u školi ima dovoljno u okviru svakog nastavnog predmeta. Demokratsko vaspitanje može da prožima i bude utkano u sve školske programe, nastavne i vannastavne aktivnosti. Demokratski komunikacijski obrasci stiču se samim življenjem i učešćem u aktivnostima koje se organizuju i realizuju u savremenoj i humanoj školi, odakle se reflektuju na čitavo društvo, i obratno.

U opredeljenjima Saveta Evrope ističe se da je glavna misija obrazovanja za demokratiju i građansko društvo jačanje pluralističke demokratije, ljudskih prava i vladavine zakona. „Dakle, od građanskog vaspitanja se očekuje da pripremi mlade za aktivno učešće u javnom životu demokratski uređenog društva” (Bazić, 2009: 15). Na taj način stvara se nova politička i kulturna svest. Putem obrazovanja stiču se znanja o društvu od kojih se očekuje njihova primena, ponašanje ličnosti u skladu sa stečenim znanjima, ljudskim pravima i slobodama, tolerancijom, mirnim i strpljivim rešavanjem konflikata u društvu. Od individue se očekuje kooperativan odnos sa institucijama društva, a to nije moguće ostvariti bez prethodno formirane kooperativne ličnosti. Ona

se izgrađuje ne samo sistematskim školskim radom već i putem različitih udruženja i organizacija. Svoj doprinos daju i mediji i drugi društveni faktori.

Institucionalni deo demokratski zamišljenog i zasnovanog društva pretpostavlja postojanje demokratski izabranog parlamenta, vlade formirane na principima zakona, rada nezavisnih sudova, mogućnost ostvarenja prava na slobodu govora. Osim ovog, institucionalnog preduslova ništa manje značajno nije ni postojanje volje za svestranim kreativnim izražavanjem i humanim manifestovanjem velikog broja građana određene sredine. Od njih se očekuje osećanje odgovornosti, međusobnog pomaganja, razumevanja (solidarnosti), strpljivosti i pravednosti.

Sve te vrednosti trajna su dobra i prenose se sa generacije na generaciju. Neguju se i usavršavaju u situacijama međusobnih kontakata i komunikacije u predškolskom periodu i realizuju kao zadaci nastave u svakodnevnom školskom životu. To je najbolji uzrasni period kad se osim činjeničke građe i mnoštva kvantitativnih podataka različitih nastavnih predmeta učenici uče da razlikuju pristojno od nepristojnog ponašanja prema članovima društva, bez obzira na uzrast, s kojima žive u neposrednom okruženju. Od prvog dana dolaska u vrtić ili u školu deca počinju da primećuju da nisu sama, da nisu ona u centru zbivanja, da postoje i drugi, da i oni imaju neke želje i potrebe, da i njih treba saslušati, da im treba pomoći, nešto posuditi, pokloniti. Kad deca tako počnu da rade sa zadovoljstvom, a ne zato što moraju, što ih neko prisiljava, zadatak je ispunjen. Treba samo istrajati da takvo ponašanje postane svakodnevna praksa, navika i pravilo a ne izuzetak. Međutim, dešava se i to, da iako kreativnije od odraslih, dete s vremenom blokira svoje predispozicije koje se gase pod uticajem raznih nepovoljnih činilaca sredine u kojoj odrasta, vaspitava se. A. Marjanović s pravom ističe da je čovek napredovao od stvorenja do stvaraoća. Stvaralaštvo se od njega danas očekuje na svakom koraku.

Kao i sve ostalo, i demokratski stil ponašanja, uvežbava se u kontinuiranom školskom načinu rada. Učeniku se poverava odgovornost u skladu sa njegovim mogućnostima shvatanja i moćima realizacije. Na primer, ukoliko u razredni kolektiv dođe učenik s kojim neće biti lako da se radi, umesto da nastavnik kaže: „Pored Jovana i Milana, samo si mi još ti bio potreban u ovom odeljenju”, bolje je da kaže: „Da bi se snašao u novoj sredini, pomoći će ti Nenad, Pera, Milica...” (Prodanović, 2013. 79). Sa interaktivnim preuzimanjem odgovornosti počinje se od najužeg životnog koncentra, sa svakodnevnom stvarima. Staro pedagoško i psihološko pravilo govori da sve što mogu da rade učenici ne treba da rade učitelji niti roditelji.

Dok je „psihologija XIX veka bila zaokupljena istraživanjem problema svesti, u prvoj polovini XX veka ona se bavi nesvesnim, a tek od kraja prošlog veka ukazuje se na mogućnost bavljenja i nadsvesnim, duhovno-religioznim fenomenima, kao i sve prisutnija težnja ka *holističkom* (P. R.) pogledu na ljudsko biće” (Grupa autora, 2007: 129). U vreme neslućene i dosad neprevaziđene rasepkanosti nauke i njenih oblasti ovo predstavlja nužan poziv na povratak ka celovitosti, sintezi.

Zaključak

I vrtić i škola najbolje će ostvariti svoju namenu ako se trude da predstavljaju realan a ne zatvoren i izdvojen život. Zato je potrebna dobra komunikacija, povezanost svih sa svima, u ustanovi i izvan ustanove. Zbog toga se sve više naglašava potreba holističkog pristupa sagledavanju savremenog sistema vaspitno-obrazovnog rada.

Među aktivnosti koje je poželjno da obavljaju sami učenici, između ostalog, ubrajaju se: samostalno čišćenje prostorija u svojoj školi (ustanovi), uzgajanje biljaka i briga o njima ne samo tokom školske godine nego i za vreme letnjeg raspusta, izrada plakata i fotografija, pisanje izveštaja o aktivnostima za vreme pojedinih časova, brisanje školskih prostorija i nameštaja u njima. Važno je, takođe, navikavanje učenika da se veoma rano motivišu na uspešno rešavanje svojih konflikata na razrednom veću. Osim toga, u bolje organizovanim školama, učenici se opredeljuju za rad makar u jednoj, za školski život korisnoj službi. Na kraju izvršenja zadatka preuzetog u aktivnosti, uviđaju da od dobro urađenog posla imaju korist svi. Tokom čitave godine održavaju se sastanci na kojima može da se raspravlja o svemu što učenike u školi interesuje. Na tim susretima iznose se problemi, saopštavaju argumenti, donose zaključci, predlozi i osmišljavaju najbolja rešenja.

Ovakvi vidovi participacije učenika u upravljanju svojim delatnostima u školi predstavljaju doprinos razumevanju, izgrađivanju i napredovanju demokratizacije, ali u slučaju većih odstupanja od poželjnog toka svaki učitelj ima pravo da interveniše i ne dozvoli neprihvatljiva ili štetna ponašanja pojedinaca.

Ako se na jednostavan i razumljiv način objasni potreba štednje energije i zaštite čovekove životne sredine, i deca predškolskog uzrasta mogu mnogo doprineti kvalitetnijem zajedničkom životu u društvu. „Ušteda energije može da pomogne da se spase tvoja planeta, zato smanji upotrebu električne energije, vodi računa o biljkama i kućnim ljubimcima, ne rasipaj vodu i recikliraj sve što možeš. Uključi i svoju porodicu, zajedno ste jači!” (Makej i Bonin, 2010: 22). Deca se motivišu još od predškolskog uzrasta, u porodici, da kreativno razmišljaju i ponašaju se odgovorno. Mogućnosti za pravilno postupanje nalaze se u svačijoj sobi, kući, napolju, u društvu sa ostalom decom, u prodavnici, u školi, na odmoru...

Literatura:

1. Bazić, J. (2009). Građansko vaspitanje kao obrazovanje za demokratiju i građansko društvo. U: *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Prizrenu – Leposavić*, Knjiga 3 (str. 12–26), Leposavić.
2. Bazić, J. (2012). Nacionalno i građansko vaspitanje u osnovnom obrazovanju u Srbiji. *Pedagogija*, LXVII (1), 127–139.
3. Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija: Interakcijsko-komunikacijski aspekti odgoja*. Zagreb, Školska knjiga.
4. Vujaklija, M. (1996/97). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd, Prosveta.
5. Vujanić i sar. (2007). *Rečnik srpskoga jezika*. Novi Sad, Matica srpska.
6. Grujović, B. (2013). *Slovo o slobodi*. Zemun – Beograd, MostArt – Res Publica.
7. Grupa autora (2007). *Religija i epistemologija*. Beograd, Dereta.
8. Ilić, M. (2013). Konstituisanje metodike građanskog obrazovanja, U: *Nauka i tradicija, Zbornik radova sa naučnog skupa (Pale, 18–19. maj 2012)*, Knjiga 7, Tom 2/2, 1137–1149.
9. Komenski, A. J. (1997). *Velika didaktika*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
10. Kuper, A., Kuper, Dž. (prir.) (2009). *Enciklopedija društvenih nauka*. Tom 1. (A–M). Beograd: Službeni glasnik.
11. Makej, K., Bonin, Dž. (2010). *Stvarno zelena deca: 100 stvari koje možeš da uradiš da spaseš planetu*. Beograd, Klett.
12. Marjanović, A. (1979). Savremena shvatanja o stvaralaštvu. *Predškolsko dete*, br. 1–2, 113–131.
13. Prodanović, Lj. (2013). *Proverite kako vaspitavate u školi*. Beograd, Eduka.
14. Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P. (u red.) (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb, Matica hrvatska.

* * *

DEMOCRACY AS A PRE-CONDITION FOR EXPRESSING AND DEVELOPING CREATIVITY IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL WORK

Summary: The school appeared in the world of social classes, in the economy of the extras, and for a long time it was not aimed for all children. It is only in new social-economic circumstances that there is an intention for its democratization and massive use. The democratic system is the one and the characteristic of the school system in which there are no forms of discrimination towards children. All the children, no matter what their material status is, their gender, nationality or race, are given equal possibilities for education. This kind of relation is nourished, not only at school, but also in the entire society. In this respect, certain measures are undertaken, which follow realization of the proclaimed values. It is the democratic right of each man to realize equal possibilities for education. This field regulates certain number of international legislative procedures.

Key words: democratization, democracy, discrimination, equality, dualism in education, education, children.

* * *

РАЗВИТИЕ ДЕМОКРАТИИ КАК ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЕ УСЛОВИЕ ВЫРАЖЕНИЯ И РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО КЛИМАТА

Резюме: Школа создана в классовом обществе, в экономике избытка и в течение длительного времени не была предусмотрена для всех детей. Только в новых социально-экономических условиях подчеркивается намерение касаящееся ее демократизации и растущей популярности. Демократическими считаются только те принципы и характеристики школьной системы, которые не признают какой-либо формы дискриминации по отношению к детям. Любому человеку, независимо от его финансового положения, пола, национальности или расы – должны быть обеспечены равные возможности для образования. Такое отношение имеет место не только в школе, но и во всем обществе. В связи с этим должны быть приняты соответствующие меры для наблюдения за ходом осуществления провозглашенных ценностей. Демократическим правом любого человека, является право реализовать равные возможности для образования. Эта область регулируется и рядом международных правовых норм.

Ключевые слова: демократия, демократизация, дискриминация, равенство, дуализм в области образования, обучение, дети.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 19. 1. 2017.

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

Dr Marijana Ž. Zeljić

Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Msr Teodora T. Babić

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXXII, 1, 2017. UDK: 371.3::51-028.31 81'32

MATEMATIČKI JEZIK U POČETNOJ NASTAVI MATEMATIKE

Rezime: Razvoj matematičkog mišljenja određen je razvojem odgovarajućeg matematičkog jezika. Pod matematičkim jezikom podrazumevamo njegovu retoričku i simboličku komponentu, ali i prirodni jezik, koji predstavlja osnovu za razvijanje matematičkog jezika. Cilj našeg istraživanja usmeren je na ispitivanje nivoa razvijenosti i razumevanja matematičkog jezika kod učenika IV razreda osnovne škole. Razvijenost matematičkog jezika pratili smo kroz sposobnost učenika da svoja uopštavanja izraze na različite načine: prirodnim jezikom, retorički (korišćenjem matematičke terminologije) i simbolički. Kao indikator razumevanja matematičkog jezika koristili smo prepoznavanje strukturno istog matematičkog odnosa koji je izražen na različite načine. Osnovni zaključak našeg istraživanja jeste da većina učenika vlada matematičkim jezikom samo u domenu proceduralne komponente znanja, što znači da se služi simboličkim zapisom po određenim pravilima, bez razumevanja njegovog značenja. Kao implikaciju istraživanja navodimo potrebu sistematskog razvijanja matematičkog jezika u nastavi kroz izražavanje generalizacija na različite načine, što podrazumeva aktivnosti koje podstiču postepen prelazak sa neformalnih na više formalne načine izražavanja značenja matematičkih pojmova, kao i aktivnosti izražavanja značenja simboličkih generalizacija korišćenjem retoričkog i matematičkog jezika.

Ključne reči: matematički jezik; prirodni i retorički (matematički) jezik; matematički simbolizam.

Teorijske osnove

Matematika je često smatrana teškom i misterioznom naukom, i to zbog brojnih simbola kojima se predstavljaju matematičke ideje. Matematički jezik je univerzalan i razumljiv bez obzira na govorno područje. Univerzalnost matematičkog jezika potiče isključivo od njegove simboličke komponente, jer su matematički simboli ti koji imaju univerzalno značenje. Reči matematičkog vokabulara se ponašaju kao i reči svakodnevnog govora, što znači da se razlikuju od jezika do jezika. Iako je značenje matematičkih pojmova identično, oni u zavisnosti od područja imaju drugačije nazive, dok su simboli kojima se ti pojmovi označavaju svuda isti (Skemp, 1987). Jezik simbola je moćan jer otklanja mnoge razlike koje standardni jezik odražava i značajno širi njegovu primenljivost. Ipak, Viler naglašava da je jezik simbola semantički izuzetno slab i da predstavlja teškoću za onoga koji uči

prilagođavajući se na više različitih konteksta. Problem nerazumevanja značenja matematičkih simbola kod učenika razmatrala je Kijeran (Kieran, 1992), koja primećuje da „zahtevi postavljeni pred učenike, pri učenju algebre podrazumevaju, s jedne strane, tretiranje simboličkih reprezentacija, koje ili imaju malo ili nimalo semantičkog sadržaja kao matematičkih objekata, a sa druge operisanje ovim objektima putem procesa koji obično ne daju numerička rešenja”. Učenici često nisu svesni opšte doslednosti matematičke notacije i moći koju ona daje. Njihova pogrešna tumačenja vode ka poteškoćama u razumevanju pojmova i mogu trajati i po nekoliko godina ukoliko se ne prepoznaju i isprave. Mekgregor i Stejsi (Macgregor and Stacey, 1997: 15) pri razmatranju teškoća razumevanja matematičkog simbolizma od strane učenika zaključuju: „Smatramo da pogrešna tumačenja kod mlađih učenika nisu pokazatelji niskog nivoa kognitivnog razvoja; oni su promišljeni pokušaji učenika da pronađu smisao u novoj notaciji ili ih uzrokuje transfer značenja iz drugih konteksta. Kod starijih učenika, međutim, oni ukazuju na neuspeh u konsolidaciji znanja, što može imati više uzroka”.

Rasprava o simbolizovanju i modelovanju pokazala je promenu u idejama kako simboli i modeli mogu biti iskorišćeni da podrže razvoj matematičkih pojmova. Grevmejer i Tervel (Gravemeijer and Terwel, 2000: 2) kažu sledeće: „Glavna ideja je da se oblici simbolizacije (sheme, dijagrami, modeli, ili čak govorni termini) pojavljuju u kontekstu aktivnosti koje zahtevaju dostupnost takvih simboličkih sredstava, i da funkcionalni zahtevi ovih aktivnosti stimulišu poboljšanje načina simbolizovanja kod dece”. Proces simbolizacije autori vide kao rezultat učenikove matematičke aktivnosti, tj. simbolizacija i značenje simbola razvijaju se interaktivno. Znak se sastoji od para koji čine označeni i označilac, gde označeni ima dinamičku ulogu u kreiranju novih znakova. Sličan stav zastupaju De Lima i Tol (Nogueira de Lima and Tall, 2006), koji smatraju da manipulacija simbolima bez vezivanja za ideju nema smisla, ne vodi razumevanju, već dovodi do automatizma u radu, tokom kojeg učenici ne aktiviraju mozak na način koji matematika zahteva. Devlin (prema Zeljić, 2014) upoređuje matematičke simbole sa notama, a matematičke pojmove i ideje sa muzikom; naime, tek kada se note odsviraju na nekom instrumentu, dobija se muzika. Analogno sa tim, tek kada se matematički simboli pravilno rastumače i razumeju, što podrazumeva shvatanje razlike između simbola i značenja simbola, može se govoriti o značenju ideja i algoritama.

Komunikacija u nastavi matematike, kao i bilo kog drugog predmeta, jedno je od glavnih pedagoških pitanja. Za uspešnu komunikaciju u nastavi matematike potrebno je ovladavanje matematičkim jezikom, kome se vrlo često ne poklanja dovoljno pažnje, iako je poznato da je upravo nerazumevanje značenja matematičkih simbola jedan od glavnih uzroka neuspeha učenika u matematici (Skemp, 1976; Kieran, 1992; Macgregor and Stacey, 1997). U matematičkom obrazovanju razlikujemo prirodni – maternji jezik i matematički jezik. Neki autori (Morgan, 2014) pod pojmom matematički jezik podrazumevaju komponentu matematičkog vokabulara i komponentu koja obuhvata prirodni vokabular, odnosno prirodni jezik smatraju delom matematičkog jezika. Matematički jezik čine dve komponente: simbolička komponenta i retorička komponenta. Prva je skup svih matematičkih simbola koji služe da bismo na brz i efikasan način operisali matematičkim pojmovima. Druga objedinjuje reči koje su nastale za potrebe matematike i reči iz prirodnog jezika koje u matematičkom kontekstu dobijaju „matematičko” značenje. Neki tu drugu grupu reči

nazivaju i preklapanjem matematičkog i prirodnog jezika, koje rezultira zabunom u shvatanju značenja pojmova (prema Barwell, 2013). Značaj prirodnog jezika, kao osnove na kojoj se generiše jezik matematike, ističe Kuzi sa saradnicima, koji smatra da je matematički jezik generalizacija koja je rezultat usmeravanja učenika da reflektuju o prirodnom jeziku. U tom smislu, prirodni jezik postavlja osnovu za stvaranje i tumačenje reprezentacija napisanih matematičkim jezikom (Cusi et al., 2011). Retoričke generalizacije (korišćenjem matematičke terminologije) su važne jer čine matematičke ideje dostupnim za učenike i mogu se koristiti za izgrađivanje razumevanja istih (Carpenter and Levi, 2000; Cooper and Warren, 2011).

Učenici često ne uspevaju da razlikuju prirodni jezik od retoričkog matematičkog jezika, već ih doživljavaju isto, kao „tekst”, bilo napisan ili izgovoren, dok su simboli „prava” matematika. Sistemsko razvijanje matematičkog jezika podrazumeva prelazak sa izražavanja neformalnim jezikom na izražavanje što je moguće više formalnim jezikom matematike (Barwell, 2013). Kada govorimo o odnosu retoričkog aspekta matematičkog jezika i prirodnog jezika, možemo da uočimo da oni funkcionišu po istim principima i pravilima. Jedina razlika se ogleda u tome što prvi podrazumeva određen matematički vokabular i terminologiju čija su značenja precizno određena u okviru matematičkog konteksta. Sa tim u vezi, Barwell (Barwell, 2013) ističe da matematički jezik (misli se na retorički aspekt matematičkog jezika) nikada ne može biti potpuno formalan jer se uvek, bar delimično, oslanja na prirodni jezik. S obzirom na to da se dečje spontano mišljenje izražava prirodnim jezikom, njegova uloga u matematici je očigledna – svakodnevni jezik pomaže razvoj matematičkog. Neki autori tekstualne probleme vide kao konkretne reprezentacije koje uz korišćenje prirodnog jezika kojim se opisuju realne situacije služe kao osnova za generisanje matematičkih ideja i jezika (Gerofsky, 2009; Ding and Li, 2014).

Prevođenje prirodnog jezika na matematički podrazumeva postojanje nekog matematičkog problema u realnom kontekstu, koji treba zapisati matematičkim simbolima. Taj matematički problem se učenicima izražava prirodnim jezikom i često je neka situacija iz „stvarnog života”, koju oni treba da izraze matematičkim terminima i simbolima. Suprotno od toga, prevođenje sa matematičkog na prirodni jezik znači da na osnovu određenog matematičkog izraza učenik osmisli realnu situaciju i tekst zadatka u realnom kontekstu koji bi mogao da odgovara tom zapisu. Učenicima često nedostaje jezik kojim mogu da izraze i uopšte pravila, tj. oni mogu da ih razumeju i identifikuju, ali ne i iskažu rečima i tako ih izraze (Cooper and Warren, 2011). Kuper i Voren naglašavaju važnost aktivnosti u kojima učenici sami pokušavaju da uopšte pravila rečima, a ne da im se pravila saopštavaju u gotovom obliku (Warren and Cooper, 2003). Slično, Stevanović i saradnici (Stevanović i dr., 2014) ističu da razumevanje veza između verbalno i simbolički izraženih matematičkih struktura podstiče razvoj algebarskog mišljenja.

Fokus istraživanja koje su sprovedi Zeljić i Dabić bio je na ispitivanju kvaliteta znanja učenika koje se odnosi na računanje vrednosti izraza sa više operacija, u smislu povezanosti: a) proceduralnih veština, b) mogućnosti uopštavanja pravila i v) sposobnosti osmišljavanja značenja izraza kroz osmišljavanje realnih situacija koje odgovaraju datom izrazu. Slaba korelacija između različitih aspekata znanja koja se odnose na ove sadržaje pokazuje da su strategije učenja usmerene na razvijanje proceduralnih veština koje ne predstavljaju primenu postupaka računanja sa razumevanjem. Autori zaključuju da postoji tendencija da se od učenika očekuje da

savladaju veštine simboličke manipulacije, a da je retoričko izražavanje pravila kao osmišljavanje njihovog značenja kroz realne problemske situacije zapostavljeno. Slično, Čutura i Vulović (Čutura i Vulović, 2016) navode da predstavljanje matematičkih izraza u formi teksta od strane učenika na jezički korektan i inovativan način nije uobičajena pojava u nastavi matematike, već da se najčešće sprovodi obrnut proces. To znači da je prevođenje prirodnog na matematički jezik mnogo zastupljenije u udžbenicima i na samoj nastavi matematike.

Razvijanje značenja simbola, a posebno razvijanje osnove na kojoj je manipulacija simbolima osmišljena i praćena odgovarajućim predstavama, primaran je zadatak u učenju rane algebre. Pitanje kako približiti jezik simbola učenicima i kako razviti značenje tih simbola izaziva brojne polemike (Špijunović, K., Maričić, S., 2016).

Metodološki okvir istraživanja

Kao što je matematika nastala iz matematizacije stvarnosti, tako i učenje matematike treba da potiče iz matematizacije realnosti. Umesto da se počinje sa određenim apstrakcijama ili definicijama koje će se kasnije primeniti, mora se početi sa kontekstima koje se mogu matematizovati (ibid.). Učenici moraju da nauče da analiziraju i organizuju problemske situacije i da primene matematiku u problemskim situacijama koje za njih imaju smisla. Retoričke generalizacije, retorički matematički jezik, vidimo kao sponu između kontekstualizovane problemske situacije, izražene prirodnim jezikom, i formalnog matematičkog simbolizma. Cilj našeg istraživanja usmeren je na ispitivanje nivoa razvijenosti i razumevanja matematičkog jezika kod učenika IV razreda osnovne škole.

Iz postavljenog cilja formulisani su i dati sledeći zadaci istraživanja:

1. Ispitati uspešnost učenika pri prevođenju tvrđenja iz prirodnog na matematički jezik (retorički i simbolički).
2. Ispitati uspešnost učenika pri prevođenju tvrđenja iz matematičkog (retoričkog i simboličkog) na prirodni jezik.
3. Ispitati da li učenici različite forme teksta (korišćenje retoričkog matematičkog jezika i prirodnog jezika) prepoznaju kao strukturno isti odnos.

U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda i tehnika testiranja. Za potrebe istraživanja osmišljen je odgovarajući test znanja. U obradi podataka korišćene su sledeće statističke mere: frekvencija, procenat i Hi-kvadrat test (Chi-square test). Uzorak istraživanja čine učenici iz dva odeljenja četvrtog razreda jedne osnovne škole u Beogradu, njih ukupno 50.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Prevođenje tvrđenja iz prirodnog na matematički jezik. Uspešnost učenika pri prevođenju tvrđenja iz prirodnog na matematički jezik (retorički i simbolički) proveravali smo kroz prvi zadatak na testu. Zadatak je glasio:

Na svakoj od tri police nalaze se po dve kutije. U svakoj kutiji ima po 15 bojica. Koristeći samo operaciju množenja, možemo da izračunamo koliko ukupno ima bojica na dva načina.

- a) Prvi način: Drugi način:
 b) Dva načina računanja izražavaju jedno pravilo aritmetike. Izrazi pravilo rečima. v)
 Izrazi pravilo simbolima.

Realna situacija predstavljena u zadatku osmišljena je tako da predstavlja osnovu za značenje pravila združivanja činilaca. Uspešnost učenika na komponentama zadatka predstavljena je u Tabeli 1.

Tabela 1. Uspešnost učenika u prvom zadatku

Tačno	Netačno	Nije uradilo
32 (64%)	16 (32%)	2 (4%)
18 (36%)	2 (4%)	30 (60%)
22 (44%)	10 (20%)	18 (36%)

Na osnovu ovih rezultata, zaključujemo da su učenici najviše samopouzdanja imali u prvom primeru (samo 2 učenika nije pokušalo da reši zadatak), kada je trebalo tekst na prirodnom jeziku zapisati kao matematički izraz i izračunati rezultat.

Analizom odgovora učenika primetili smo karakterističnu grešku, koja se ogleda u tome da su učenici, na osnovu problemske situacije, prepoznali pravilo i zapisali jednakost $(3 \cdot 2) \cdot 15 = (3 \cdot 15) \cdot 2$. Ova jednakost izražava pravilo združivanja činilaca, ali po značenju ne odgovara tekstu (Primer 1).

1. На свакој од три полице налазе се по две кутије. У свакој кутији има по 15 бојица. Како израчунати укупно број бојица, извршавајући операцију множења, можемо да израчунамо колико укупно има бојица на два начина.

Први начин: $(3 \cdot 2) \cdot 15 = 6 \cdot 15 = 90$

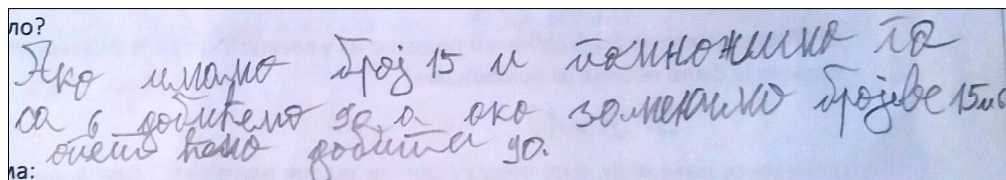
Други начин: $(3 \cdot 15) \cdot 2 = 45 \cdot 2 = 90$

Primer 1. Pisanje izraza (i jednakosti) koji ne odgovaraju značenju teksta

Ovakva tendencija nam pokazuje da učenici realne problemske situacije ne doživljavaju kao osnovu za generisanje izraza, tj. da prirodni jezik ne doživljavaju kao osnovu za generisanje matematičkog jezika (Gerofsky, 2009; Cusi et al., 2011; Meixia and Li, 2014; Morgan, 2014).

Što se tiče retoričke generalizacije i izražavanja pravila, uspešno je bilo 36% učenika. Kada je reč o imenovanju pravila, netačni odgovori su uglavnom bili nepotpuni. Učenici su uvideli da se radi o zameni mesta „nečega”, ali nisu tačno (ili nisu uopšte napisali) čega, pa se tako više puta kao odgovor javlja samo „zamena mesta”. Na osnovu ovoga zaključujemo da učenici često nazive pravila nauče „napamet” i ne dovode ih u vezu sa značenjem pravila. U njihovim odgovorima primetili smo tendenciju da se učenici prilikom uopštavanja pravila vezuju za konkretne brojeve iz zadatka, tj. ne uspevaju da uopšte pravilo, već ga vezuju za konkretnu situaciju. To nam govori da u trenutku testiranja učenici nisu uspeali da iskoriste matematički vokabular (reči *činioци* i *производ* umesto konkretnih brojeva) koji bi trebalo da posедују, jer možda nisu svesni njegovog značaja u retoričkom

iskazivanju pravila (Carpenter and Levi, 2000; Cooper and Warren, 2011). Učenici koji nisu uspjeli da uopšte pravilo opisivali su svoje procedure računanja i u njihovim odgovorima se ne može naslutiti da su osvestili značenje pravila združivanja činilaca. U njihovim odgovorima prepoznaje se pravilo zamene mesta činilaca (Primer 2). Paradigmatičan odgovor koji ilustruje navedeni zaključak jeste sledeći:



Primer 2. Greška nastala usled opisivanja procedure računanja kao retoričkog izražavanja pravila

Kada je u pitanju simboličko izražavanje pravila, važno je istaći da su učenici bili uspešniji u odnosu na retoričko izražavanje pravila (uspešnost je 44%). Poređenjem uspešnosti učenika u retoričkoj generalizaciji i simboličkoj (algebarskoj) generalizaciji pravila, zaključili smo da su učenici bili statistički značajno uspešniji u simboličkom izražavanju pravila: $\chi^2(1, N = 50) = 0.67, p < 0.1$.

S obzirom na nivo apstraktnosti zadataka, ovaj rezultat nas iznenađuje. Mišljenja smo da je učenicima jednostavnije da izraze generalizaciju retorički, koristeći matematički vokabular koji poseduju nego algebarskim simbolima. Razumevanje veza između verbalno i simbolički izraženih pravila predstavlja relaciono razumevanje (Stevanović i dr., 2014). Naši rezultati pokazuju da učenicima nedostaje jezik kojim mogu da izraze i uopšte pravila, tj. oni mogu da ih razumeju i identifikuju, ali ne i iskažu rečima i tako ih izraze (Warren and Cooper, 2003; Cooper and Warren, 2011).

Prevođenje tvrđenja iz matematičkog (retoričkog i simboličkog) na prirodni jezik. Uspešnost učenika pri prevođenju tvrđenja koje je izraženo retorički, matematičkim jezikom, na simbolički zapis i izražavanje prirodnim jezikom ispitivali smo našim drugim zadatkom. Zadatak glasi:

Proizvod bilo kog prirodnog broja i nule jednak je nuli. a) Dato tvrđenje zapiši simbolima. b) Osmisli tekstualni zadatak za dato tvrđenje.

Da bi učenici mogli uspešno da odgovore na zahteve ovog zadatka, moraju da razumeju značenja određenih reči iz matematičkog vokabulara, kao i suštinu pravila koje je izraženo (*Proizvod bilo kog prirodnog broja i nule jednak je nuli*).

Tabela 2. Uspešnost učenika u 3. zadatku

	Tačno	Netačno	Nije uradilo
a)	12 (24%)	20 (40%)	18 (36%)
b)	20 (40%)	18 (36%)	12 (24%)

Poređenjem rezultata (simbolički zapis i izražavanje prirodnim jezikom) zaključili smo da su učenici bili značajno uspešniji u osmišljavanju realne situacije: $\chi^2(1, N = 50) = 2.94, p < 0.05$.

Kada govorimo o zapisivanju pravila simbolima, primetno je da veliki broj učenika povezuje u matematici pojam *simboli* isključivo sa operisanjem slovima (varijablama) i smatra da je pravilo nužno zapisati samo uz pomoć slova (i znakova za

računske operacije). Za njih pravilo nije nešto što se mora iskazati simbolima tako da se ispoštuje njegova univerzalnost, već isključivo nešto što (u simboličkom zapisu) mora biti napisano uz pomoć slova. Na taj zaključak naveli su nas odgovori učenika poput $a \cdot b = b$ ili $a \cdot c = a$. Učenici su na ovaj način davali netačne odgovore, jer je jedini slučaj u kojem ove jednakosti mogu da budu tačne ukoliko b odnosno a ima vrednost 0. Naš zaključak je da su učenici varijablama dodeljivali numeričku vrednost (Zeljić, 2014): $b = 0$, a u slučaju druge jednakosti $a = 0$.

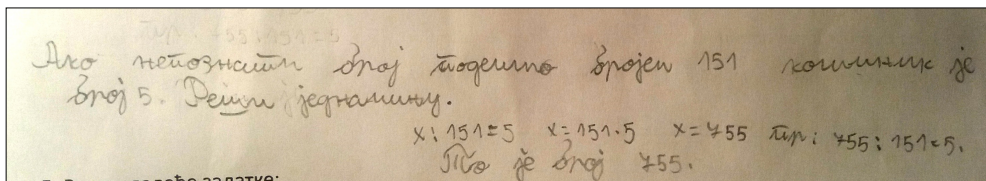
Drugi deo zadatka zahteva od učenika da matematički jezik prevedu na prirodni ili, ukoliko ne uspeju na prirodni, da osmisle tekst zadatka u matematičkom kontekstu. Predstavljanje matematičkih izraza u formi teksta je reverzibilan proces u odnosu na put učenja (od konkretnog ka apstraktnom) i predstavlja izražavanje značenja matematičkih apstrakcija (Kieran, 1992; Cooper & Warren, 2011; Čutura, Vulović 2016). S obzirom na to da je u pitanju množenje sa nulom, još je veći izazov stavljen pred učenike, iz prostog razloga što za množenje sa nulom u svakodnevnom životu nema mnogo očiglednih primera. U njihovim odgovorima, očekivano, nailazimo na matematički kontekst zadatka.

Paradigmatiski odgovori učenika su sledeći: *Bojan je imao 0 klikera, pa je taj broj pomnožio sa 8. Koliko sada ima klikera? /Prvi činilac je 0, a drugi 500. Izračunaj. /Koliko je proizvod brojeva 0 i 200?/Broj 97 uvećaj 0 puta./...*

Ovi odgovori pokazuju da učenici ne uspevaju da razlikuju prirodni jezik od retoričkog matematičkog jezika (Barwell, 2013). Iako je uspešnost pri osmišljavanju teksta veća u odnosu na simboličko izražavanje, ne možemo tvrditi da su učenici uspešniji kada koriste prirodni jezik, jer su u zadacima uglavnom koristili matematički vokabular.

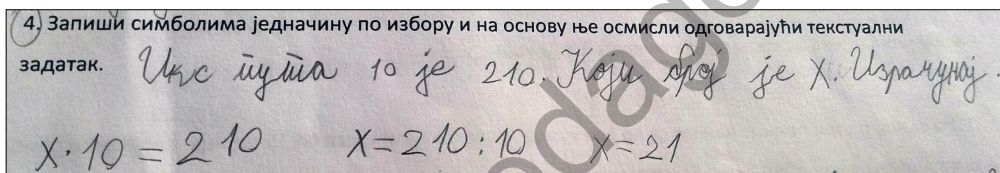
Pri prevođenju simboličkog jezika na retorički (matematički i prirodni) odlučili smo se da učenicima ostavimo mogućnost da sami generišu simboličku formu jednačine po sopstvenom izboru. Treći zadatak glasi: *a) Zapiši simbolima jednačinu po izboru; b) na osnovu svoje jednačine osmisli odgovarajući tekstualni zadatak koji odgovara jednačini*. Naša pretpostavka je bila da će većina učenika zapisati jednačinu u simboličkoj formi jer se sa ovim pojmom i njegovim značenjem susreću od 1. razreda. Ono što je bilo iznenađujuće jeste da je samo 48% učenika uspelo da generiše simbolički zapis koji predstavlja jednačinu. To znači da više od polovine učenika koji su učestvovali u istraživanju ne zna šta znači reč *jednačina*, a taj podatak dovoljno govori o njihovoj ovladanosti matematičkim jezikom. To što učenici nisu svoje ideje uspeli da iskažu simbolički pokazuje da je jezik simbola koji poseduju semantički prazan (Skemp, 1976; Kieran, 1992; Macgregor and Stacey, 1997, i dr.).

Od ukupnog broja validno napisanih jednačina 58,3% prate i odgovarajući tekstualni zadaci, dok ostali nisu u skladu sa datom jednačinom. Računske operacije koje su zastupljene u jednačinama najčešće su množenje i deljenje, a nepoznata h se nalazi na različitim mestima (deljenika, delioca itd.). Posmatrajući sa te strane, same jednačine su raznolike. Međutim, u pogledu tekstova zadataka koji im odgovaraju, uočava se pravilnost kao i u 3. zadatku: učenici češće smišljaju tekstove sa matematičkim kontekstom (Primer 3).



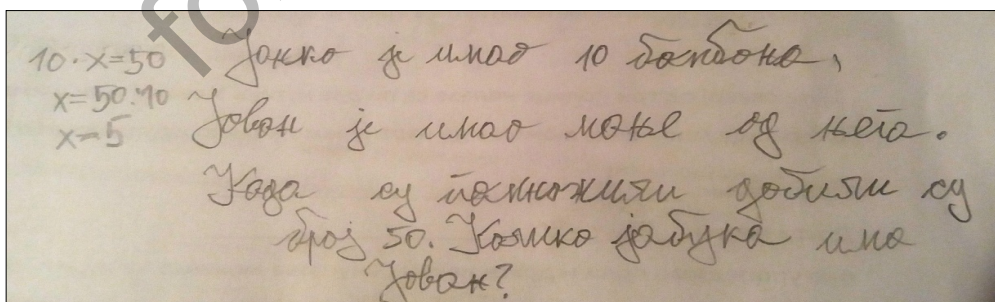
Primer 3. Tekst zadatka osmišljen na osnovu jednačine

Zadaci sa realnim kontekstom takođe ni po čemu ne izlaze iz okvira zadataka na koje su učenici navikli. To su uglavnom uobičajene teme o drugaricama koje dele cveće ili bombone, dečacima koji se menjaju sličicama, bakama koje kupuju slatkiše itd. Pronašli smo i primer tekstualnog zadatka koji je učenik sastavio tako što je zapravo samo zapisao ono kako bi inače doslovno pročitao simbolički zapis jednačine (Primer 4), što ukazuje na to da učenici ne shvataju šta znači osmisлити tekst zadatka. Kao što smo već ranije zapazili, oni u svesti izjednačavaju simboličku i retoričku komponentu matematičkog jezika, što može da dovede do pogrešnog tumačenja matematičkih pojmova (Cooper and Warren, 2011; Barwell, 2013; Čutura i Vulović 2016).



Primer 4. Verbalizovan simbolički zapis kao tekst zadatka.

U velikom broju slučajeva gde su učenici pogrešili u osmišljavanju zadataka, uzrok je bilo njihovo nepotrebno komplikovanje i dodavanje novih uslova kojih nema u zapisanoj jednačini. Takođe, nedovoljno precizno izražavanje, gde intuitivno možemo da zaključimo šta su hteli da postignu, ali se zadatak ne može priznati kao tačan, nije retka pojava kada je 4. zadatak u pitanju. Sledećim primerom (Primer 5) pokušaćemo to da ilustrujemo:



Primer 5. Neprecizno izražavanje kao uzrok postizanja neodgovarajućeg teksta

U gore navedenom primeru vidimo da je učenik počeo sa bombonama, a završio zadatak sa jabukama. U realnoj situaciji nesvrishodno je množenje brojeva jabuka koje imaju dva čoveka. Takvi zadaci, koji se odnose na Dekartov proizvod, ne

odgovaraju realnoj situaciji. Učenici nisu bili uspešni u izražavanju značenja simbolički izraženih jednačina, što je još jedan pokazatelj nerazumevanja i pogrešnih interpretacija matematičkog simbolizma (Cusi at al., 2011; Barwell, 2013; Čutura i Vulović, 2016).

Prepoznavanje strukturno istog odnosa izraženog različitim formama jezika (teksta). Da li učenici različite forme teksta (korišćenje retoričkog matematičkog jezika i prirodnog jezika) prepoznaju kao strukturno isti odnos, ispitivali smo zadatkom koji glasi: *Reši sledeće zadatke: a) Deljenik je broj 96, a količnik broj 8. Odredi delilac. b) Matija je kupio 96 bombona i podelio ih u kesice tako da je u svakoj kesici bilo po 8 bombona. Koliko je bilo kesica sa bombonama? v) Po čemu se razlikuju, a po čemu su slični zadaci pod a) i b)? Odgovori svojim rečima.*

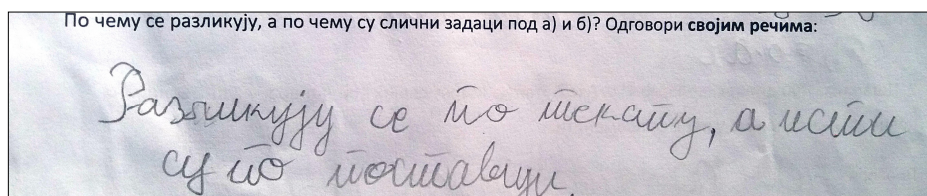
Na osnovu istog simboličkog zapisa osmišljen tekst zadatka u a) matematičkom kontekstu i b) realnom kontekstu. Cilj ovog zadatka bio je da učenici, nakon što reše oba primera, uporede njihove tekstove i uočenu razliku iskažu svojim rečima. Pretpostavljali smo da će većina učenika, s obzirom na to da se radi o prevodenju sa prirodnog jezika na matematički, i obrnuto, biti uspešniji na prve dve komponente zadatka. Uspešnost učenika na ovom zadatku predstavljena je u Tabeli 3.

Tabela 3. Uspešnost učenika u 4. zadatku

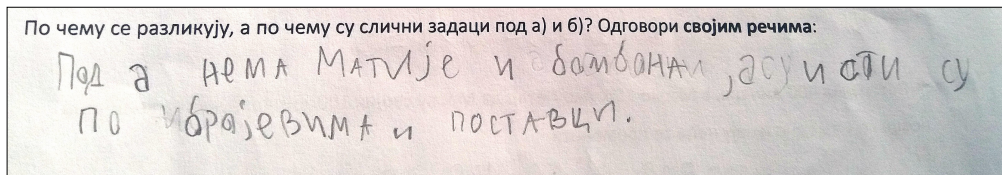
	Tačno	Netačno	Nije uradilo
a)	36 (72%)	10 (20%)	4 (8%)
b)	33 (66%)	13 (26%)	4 (8%)
c)	21 (42%)	10 (20%)	19 (38%)

U pogledu uspešnosti učenika u rešavanju tekstualnog zadatka u matematičkom kontekstu i realnom kontekstu nema statistički značajne razlike. Veliki broj učenika tačno je rešio prva dva primera, ali je iznenađujuće da je samo 66% učenika tačno uradilo zadatak u realnom kontekstu, jer, uzimajući u obzir uzrast učenika, smatramo da je zadatak jednostavan. Ono što je zanimljivo jeste da čak 38% učenika nije pokušalo da odgovori na pitanje koje se tiče sličnosti i razlike između zadataka, a 20% je pokušalo, ali nisu bili uspešni u tome (a za to je potrebno relaciono razumevanje i poznavanje matematičkih termina). Neki učenici su uočili strukturnu sličnost, ali nisu bili potpuno uspešni u verbalnom uobličavanju svojih odgovora (Cusi at al., 2011; Stevanović i dr., 2014; Ding and Xiaobao Li, 2014; Morgan, 2014).

S obzirom na to da je zahtev bio složen za učenike navedenog uzrasta, kao tačne odgovore prihvatili smo sledeći tip odgovora (Primer 6 i 7):



Primer 6. Uspešno uočena razlika između dva zadatka.



Primer 7. Intuitivno shvatanje realnog i matematičkog konteksta

U navedenom odgovoru (Primer 7) primećujemo da je učenik uvideo ne samo da se zadaci razlikuju po tekstu nego je naslutio i da je važno to što se u jednom od njih pojavljuju dečak Matija i bombone kao predstavnici realnog sveta, dok u drugom toga nema. Oba učenika su primetila da je postavka ista, kao i većina kojima je odgovor priznat kao tačan. Najčešći odgovor i jeste da su slični po postavci, a da se razlikuju po tekstu.

Navedeni rezultati pokazuju da su učenici uspešniji u postupku prevođenja prirodnog na matematički jezik nego u obrnutom smeru. Učenici intuitivno uočavaju razliku između tekstualnih zadataka u realnom i matematičkom kontekstu, ali ne umeju da je precizno verbalizuju. Učenici ne uspevaju da integrišu različite komponente matematičkog jezika: oni tačno rešavaju matematičke izraze, ali verbalno ne mogu da iskažu njihovu strukturu, znaju pravila koje ne mogu da iskažu simbolički i objasne prirodnim jezikom. Takođe, rezultati istraživanja pokazuju da učenici nisu uspešni u postupku samostalnog osmišljavanja tekstualnih zadataka na osnovu matematičkih izraza. Pri osmišljavanju tekstualnih zadataka učenici se pre opredeljuju za tekst u matematičkom nego u realnom kontekstu, a ukoliko je tekst iz „stvarnog života”, greške u strukturi zadatka su češće.

Zaključak

U postupku izračunavanja matematičkih generalizacija, iskazanih retoričkim i simboličkim jezikom, učenici su uspešniji u korišćenju matematičkog simbolizma. Ovaj rezultat izaziva sumnju da su simboličke generalizacije utemeljene sa nedovoljno razumevanja. Retoričko izražavanje prethodi simboličkom i predstavlja osnovu za značenje simboličkih zapisa. Zaključujemo da učenici nemaju dovoljno razvijenu retoričku komponentu matematičkog jezika. Takav zaključak potvrđuju rezultati na primeru u kome je trebalo da učenici generišu simbolički zapis nejednačine po sopstvenom izboru. Može se pretpostaviti da visok procenat učenika četvrtog razreda uspešno rešava jednostavne oblike jednačina (obrađuju se od prvog razreda). Uspešnost učenika na ovoj komponenti zadatka je manja od 50%, a razlog tome vidimo u nedovoljno razvijenom matematičkom jeziku (značenje pojma *jednačina* i generisanje simboličke forme jednačine).

Važan zaključak našeg istraživanja jeste i to da učenici ne razlikuju prirodni i retorički (matematički) jezik. Učenici se pri samostalnom osmišljavanju zadataka odlučuju za matematički kontekst, a razlog tome ponovo vidimo u nedovoljno utemeljenom značenju matematičkih generalizacija uz upotrebu prirodnog, retoričkog i simboličkog jezika. Taj zaključak potkrepljuje rezultat koji pokazuje da većina učenika ne prepoznaje strukturno isti odnos predstavljen prirodnim i retoričkim matematičkim jezikom. Centralna uloga prirodnog jezika kao osnovnog didaktičkog posrednika u

postupno izgradnji sintaksičkih i semantičkih aspekata algebarskog jezika. Prirodni jezik postavlja osnovu za stvaranje i tumačenje reprezentacija napisanih algebarskim jezikom. Verbalne opise različitih situacija koje, pažljivo analizirane, predstavljaju određene matematičke odnose moguće je apstrahovati i izraziti, znatno čistije, retorički.

Jezik simbola je precizan i jezgrovit, uz to je i moćan, jer otklanja mnoge razlike koje standardni jezik odražava. Ipak, ukoliko se simboli uvode bez adekvatne osnove koja daje značenje simboličkim manipulacijama, učenici mogu biti izloženi preuranjenoj formalizaciji, dok jezik simbola postaje semantički prazan. Učenicima treba uvoditi matematičke notacije na način koji za njih ima smisla.

Na osnovu predstavljenih rezultata, možemo da zaključimo da razvoju matematičkog jezika nije posvećena dovoljna pažnja u nastavi, te da se mora sistematski raditi na njegovom razvijanju. Razvijanje jezika kojim učenici opisuju matematičke postupke i pravila koja primenjuju predstavlja njihovo apstrahovanje i uopštavanje, a apstrakcija i generalizacija predstavljaju centralne komponente matematičkog mišljenja. Stoga, razvoj matematičkog mišljenja bez razvoja matematičkog jezika nije moguć.

Literatura:

1. Barwell, R. (2003). Linguistic discrimination: an issue for research in mathematics education. *For the Learning of Mathematics*, 23/3, 37–44.
2. Barwell, R. (2013). Formal and informal language in mathematics classroom interaction: a dialogic perspective. *Proceedings of 37th conference of the International Group for Psychology of Mathematics Education (PME)*, Vol. 2, 73–80.
3. Carpenter, T. P. and Levi, L. (2000). Developing conceptions of algebraic reasoning in the primary grades (*Research report No. 00–2*). NCISLAMS, Madison: University of Wisconsin.
4. Cooper, T. & Warren, E. (2011). Years 2 to 6 students' ability to generalise: Models, representations and theory. In Cai, J. and Knuth, E. (Eds.). *Early algebraization: A global dialogue from multiple perspectives* (pp. 187–214). Netherlands: Springer.
5. Cusi, A., Malara, N. and Navarra, G. (2011). Theoretical Issues and Educational Strategies for Encouraging Teachers to Promote a Linguistic and Metacognitive Approach to Early Algebra. In: Cai, J. and Knuth, E. (Eds.), *Early Algebraization. A Global Dialogue from Multiple Perspectives* (pp. 483–507). Berlin: Springer.
6. Ding, M., Li, X. (2014). Transition from concrete to abstract representations: the distributive property in a Chinese textbook series. *Educational Studies in Mathematics*, 87 (1), 103–121.
7. Gerofsky, S. (2009). Genre, simulacra, impossible exchange, and the real: How postmodern theory problematizes word problems. In: L. Verschaffel, B. Greer, & W. V. Dooren (Eds.), *Words and worlds: Modeling verbal descriptions of situations* (pp. 21–38). Rotterdam: Sense Publishing.
8. Gravemeijer, K. and Terwel, J. (2000). Hans Freudenthal: a mathematician on didactics and curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (6), 777–796.
9. Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In: Grouws, D. A. (Eds.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 390–419). Macmillan: New York.
10. Macgregor, M. and Stacey, K. (1997). Students' Understanding of Algebraic Notation: 11–15. *Educational Studies in Mathematics*, 33, 1–19.
11. Morgan, C. (2014). Mathematical language. In: Lerman, S. (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 388–391). Heidelberg New York, London: Springer.
12. Nogueira de Lima, R. and Tall, D. (2006). The concept of equations: What have students met before?. In Novotná, J., Moraová, H., Krátká, M. and Stehlíková, N. (Eds.), *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 233–240). Prague: PME.
13. Skemp, R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding, *Mathematics*

- Teaching, 77, 20–26.
14. Skemp, R. (1987). *The Psychology of Learning Mathematics* (expand American edition). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
 15. Špijunović, M. K. i Maričić, I. S. (2016). Cilj i zadaci nastave matematike u mladim razredima osnovne škole od računske nastave do danas. *Pedagogija, LXXI* (4), 229–238.
 16. Zeljić, M. (2014). *Metodički aspekti rane algebre*. Beograd: Učiteljski fakultet.
 17. Stevanović, S., Crvenković, S., Romano, D. (2014). Jedan primjer analize aritmetičkog i ranoalgebarskog mišljenja. *Inovacije u nastavi, XXVII*, 118–134.
 18. Čutura I., Vulović N. (2016). Formulisanje tekstualnih zadataka na osnovu matematičkih izraza u četvrtom razredu osnovne škole. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 48 (1), 106–126.

* * *

MATHEMATICAL LANGUAGE IN INITIAL TEACHING MATHEMATICS

Summary: Development of mathematical thinking is determined by development of certain mathematical language. Mathematical language means its rhetorical and symbolic component, and natural language, which represents the basis for developing mathematical language. The aim of our research is directed to studying the level of development and understanding of mathematical language of fourth grade primary school students. Development of mathematical language was followed through abilities of students to express their statements in different ways: natural language, rhetorically (using mathematical terminology) and symbolically. As the indicator of understanding mathematical language, we used recognising the same mathematical relation, which was expressed in different ways. The basic conclusion of our research is that most students use mathematical language only in the domain of procedural component of knowledge and this means that they use symbolic ones according to some rules, without understanding its meaning. As the implication for the Research, we state the need for systematically development of mathematical language in teaching through expressing generalisations in different ways, and this means activities, which stimulate changing from informal to formal ways of expressing meanings of mathematical terms and activities of expressing meaning of symbolic generalisations of rhetorical and mathematical language.

Key words: mathematical language, natural and rhetorical (mathematical) language, mathematical symbolism.

* * *

МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ЯЗЫК В НАЧАЛЬНОМ ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ

Резюме: Развитие математического мышления обусловлено развитием соответствующего математического языка. Под математическим языком, мы понимаем его риторический и символический компоненты, а также естественный язык, который представляет основу для развития математического языка. Целью нашего исследования было изучение уровня развития и понимания учащимися четвертого класса начальной школы математического языка. Мы следили за развитостью математического языка, контролируя способность учащихся обобщать, по-разному, свои высказывания: на естественном языке, риторически (используя математическую терминологию) и символически. В качестве показателя понимания математического языка, мы использовали определение структурно одной и той же математической зависимости, выраженной по-разному. Главный вывод нашего исследования заключается в том, что большинство учащихся владеет математическим языком только в рамках процедурных компонентов знания; это значит, что они, в большинстве случаев, пользуются символической записью, следуя за определенными правилами (без понимания ее смысла). Поэтому, мы на занятиях рекомендуем, регулярно развивать математический язык, через формулировку обобщений, путем различных способов; подразумеваются мероприятия, стимулирующие постепенный переход от неформального к более формальному способу выражения смысла математических понятий, а также действия, чтобы выразить смысл символических и риторических обобщений с использованием математического языка.

Ключевые слова: математический язык, естественный и риторический (математический) язык, математическая символика.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 18. 11. 2016.

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

Dr Biljana J. STOJANOVIĆ
Fakultet pedagoških nauka
Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXXII, 1, 2017. UDK: 159.922.72.072-053.5 371.382
--

SISTEM DIDAKTIČKIH IGARA U FUNKCIJI RAZVOJA SPOSOBNOSTI ZAKLJUČIVANJA DECE MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA

Rezime: Mnogi autori koji su se bavili razvojnim pojavama ranog detinjstva utvrđuju povezanost između igre i razvoja mišljenja. Postoji opšte slaganje da je didaktička igra, primenjena u odgovarajućem sistemu, moćno sredstvo uticaja na dečji razvoj. Cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi postojanje povezanosti između efekata primene sistema didaktičkih igara i sposobnosti zaključivanja analogijom učenika prvog razreda osnovne škole. Istraživački dizajn je podrazumevao primenu eksperimenta sa paralelnim grupama. Uzorak je činilo 163 učenika prvog razreda osnovne škole. Kao indikator zaključivanja po analogiji korišćeni su rezultati dobijeni na testu Ravenove progresivne matrice u boji. Dobijeni rezultati su pokazali da postoji značajna statistička razlika ($r=0,026<0,05$) u postignuću eksperimentalne grupe koja je bila pod uticajem sistema didaktičkih igara i kontrolne grupe učenika koja je radila po redovnom nastavnom programu u odnosu na sposobnost zaključivanja.

Budući da je igra značajna i vodeća aktivnost dece i u uzrastu kada polaze u školu, treba razmotriti mogućnost njene primene na početku školovanja, kako bi se učenicima olakšao proces saznavanja i ostvario kontinuitet između predškolskog vaspitanja i obrazovanja i školskog sistema rada.

Ključne reči: nastava, didaktička igra, sposobnost zaključivanja, učenik.

Uvod

Utvrđeno je da su mogućnosti da se utiče na razvoj misaonih sposobnosti velike, naročito ako se način na koji se utiče na razvoj ovih sposobnosti prilagodi dečjim potrebama i interesovanjima, koji se menjaju sa uzrastom i vrstama aktivnosti koje privlače decu (Cutter-Mackenzie et al. 2014; Thomas et al., 2011).

Jedna od omiljenih aktivnosti dece, naročito na mlađem školskom uzrastu je svakako igra (Wood, 2010), što dovodi do pitanja kako je sistematski upotrebiti u didaktičke svrhe, zadržavajući pri tome njene osobine koje su posebno privlačne deci: njihovu spontanost, motivaciju, intelektualni napor na koji stimulišu i samodisciplinu koja karakteriše dečje ponašanje u igri (Johnson & Patte, 2013). Igra je od suštinskog značaja za obrazovanje male dece i ne treba je naglo ukidati i odvajati od učenja

(Smith & Pellegrini, 2013). Mnogi autori smatraju da je neophodno implementirati igru u zvanične nastavne planove i programe i obučiti nastavnike da koriste igru kao moćno sredstvo za učenje (Pramling Samuelson & Pramling, 2013).

Igra je fenomen koji prati razvoj intelektualnih funkcija i reflektuje glavne karakteristike pojedinih etapa (Lillard, 2014). „Praveći razliku između dečje imitacije i dečje igre, Pijaže čitav razvitak deteta tumači kroz dva komplementarna procesa: proces akomodacije i proces asimilacije, koji je u svom čistom obliku igra” (Ebbeck & Waniganayake, 2010: 8). Kada govori o igri u školskom uzrastu, Pijaže (1978) ističe da se igra, za razliku od predškolskog perioda, sada prenosi na unutrašnje procese, unutrašnji govor, logičko pamćenje i apstraktno mišljenje. U školskom uzrastu igra ne umire, već prodire u odnos prema stvarnosti. Ona ima svoje unutrašnje produženje u školskoj nastavi i radu. On navodi tri vrste igara, koje odgovaraju trima stadijumima, odnosno trima sukcesivnim oblicima inteligencije (senzomotornom, reprezentacionom i refleksivnom). To su praktične igre, simboličke igre i igre sa pravilima (Kamenov, 2010).

Za razliku od Pijažea, Vigotski je fokusiran samo na jednu vrstu igre, simboličnu igru. Vigotski (1978) je verovao da simbolična predstava ima presudnu ulogu u razvoju: simbolička igra je aktivnost u kojoj deca prvi put shvataju da akcije (i objekti na kojima se vrši) mogu biti odvojene od realnosti (Lillard, 2014; Lillard & Voollei, 2014; Skoljnika & Bloom, 2006; Tejlor, 2013). Na taj način igra doprinosi razvoju viših mentalnih funkcija i promoviše namerno ponašanje. To postaje moguće zbog odnosa koji postoji između igre i pravila koja moraju da je prate (Bodrova & Leong, 2015).

Istraživanja fenomena igre ukazuju na njen značaj u smislu podsticanja intrinzične motivacije kod deteta, jačanja samokontrole, usmeravanja njegove pažnje i ponašanja (Cutter-Mackenzie et al., 2014; Platz & Arellano 2011; Wood, 2013). Pri tome, igrovni procesi dovode do stvaranja novih mentalnih struktura, kroz rešavanje problemskih situacija, razvijaju se i usavršavaju misaone sposobnosti. Igra je element za sebe, ali je i temelj učenja i razvoja dece tokom celog života (Henriksen et al., 2015; Konklin, 2014; Mishra et al., 2011). Istraživanja savremenih autora potvrđuju da učenje kroz igru na mlađem školskom uzrastu predstavlja efikasan način usvajanja znanja i njegovog transfera u novim situacijama (Kopas Vukašinović, 2006; Kamenov, 2010; Vulović, 2011). Posebnu ulogu ima didaktička igra, koja kao osnova za učenje dece zahvata kognitivne, socijalne, emocionalne i fizičke aspekte razvoja. Ova vrsta igre često je povezana sa razvojem misaonih sposobnosti i sposobnosti improvizacije – koje dovode do „mentalne gipkosti” (Koehler et al., 2011; Kray & Ferdinand, 2013).

Sistem didaktičkih igara predstavljaju igre odabrane, obrađene i struktuirane u određen sistem, koji se usklađuje sa opštim osobenostima razvoja učenika, a izbor igara i redosled njihove primene zavise od intelektualnih i afektivnih potreba, obrazovanja koje je učenik stekao i kognitivnog stila koji je izgradio. Igre o kojima je reč imaju funkciju da učenicima omoguće sticanje iskustava, na čijoj osnovi treba da dođe do *interiorizacije logičkih sistema* klasifikacije, serijacije, transformacije poretka i verovatnoće. Pod interiorizacijom u ovom slučaju podrazumevamo mogućnost učenika da koristi unutrašnje kriterijume koje obezbeđuju misaoni sistemi, za razliku od spoljašnjih manipulacija stvarima. „Pojmovi, koje dete formira u didaktičkoj igri omogućavaju mu organizaciju i sistematizaciju čulnog iskustva, pomažu mu da

zaključuje sistematično, a čulno iskustvo da misli u slikama, što se odražava na samostalnost i originalnost rešenja do kojih dođe” (Kamenov, 2010: 42).

Polazeći od značaja igre i njenih formativnih mogućnosti, smatramo opravdanim istraživanje čiji je cilj utvrditi da li je i u kojoj meri kod učenika prvog razreda moguće primenom sistema didaktičkih igara uticati na sposobnost zaključivanja.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi na koji način i u kojoj meri sistem didaktičkih igara utiče na razvoj sposobnosti zaključivanja analogijom kod učenika prvog razreda osnovne škole. Kao rezultat istraživanja očekuje se naučna potvrda opravdanosti primene sistema didaktičkih igara u programu prvog razreda osnovne škole u funkciji razvoja sposobnosti zaključivanja učenika.

Zadaci:

- ispitati nivo sposobnosti zaključivanja kod učenika pre uvođenja eksperimentalnog faktora;
- ispitati statističku značajnost razlike između učenika eksperimentalne i učenika kontrolne grupe u sposobnosti zaključivanja u finalnom ispitivanju, posle primene eksperimentalnog programa (sistema didaktičkih igara).

Hipoteza: Očekuje se da se primenom sistema didaktičkih igara može uticati na sposobnost zaključivanja učenika prvog razreda.

Ispitanici – U toku istraživanja ispitani su učenici prvog razreda osnovne škole, uzrasta od 6,5–7,5 godina. Ispitano je 163 učenika – 4 odeljenja u Osnovnoj školi „17. oktobar” i 2 odeljenja u Osnovnoj školi „Rada Miljković” u Jagodini. Prikaz uzorka dat je u tabeli 1.

Tabela 1. Eksperimentalna i kontrolna grupa s obzirom na školu koju učenici pohađaju

Grupa u kojoj se nalaze ispitani	Škola koju pohađaju učenici		Ukupno
	OŠ „17. oktobar”	OŠ „Rada Miljković”	
Eksperimentalna	54	28	82
Kontrolna	53	28	81
Ukupno	107	56	163

Opredelili smo se za učenike prvog razreda iz više razloga; prvo, glavne promene u mišljenju deteta javljaju se oko polaska u osnovnu školu, kada se njegovo mišljenje po svojim karakteristikama približava mišljenju odrasle osobe. Ova, kako kaže Pijaže – odlučujuća prekretnica u mentalnom razvoju ogleda se u javljanju konkretnih operacija, složenih mentalnih operacija poput dodavanja, oduzimanja, klasifikovanja, serijacije, konzervacije, klasifikovanja itd., koje omogućavaju detetu da uradi „u glavi” ono što je nekada moglo da uradi samo direktno manipulišući predmetima. Sve ove operacije su reverzibilne, tj. obrtanjem akcije stvari se mogu vratiti na početno stanje, ali su još uvek vezane za pojedinačno iskustvo. Drugi razlog zbog čega smo odabrali učenike prvog razreda jeste činjenica da je igra bliska

učenicima na tom uzrastu, a u skladu sa *Nastavnim planom i programom za prvi razred* (2004), ona je pogodan način za usvajanje određenih sadržaja, a pritom i razvijanje određenih misaonih sposobnosti.

Instrument. U istraživanju je korišćen test Ravenove progresivne matrice u boji¹. Serije A, Ab, B (J. C. Raven) su raspoređene tako da se njima zahvata mentalni razvoj sve do etape kada se u dovoljnoj meri izgradila sposobnost za rasuđivanje analogijom i da se ovakav način mišljenja usvaja kao dosledna metoda za zaključivanje. Tri serije od dvanaest problema koje sačinjavaju matrice u boji raspoređene su tako da bi se utvrdili glavni kognitivni procesi za koje su po pravilu sposobna deca ispod 11 godina. Serije A, Ab, B konstruisane su tako da kod dece od 5 do 11 godina daju veću disperziju skorova i jasno ukazuju na to da li je ispitanik sposoban da vrši upoređivanje i da rasuđuje na osnovu analogije (Cotton et al., 2005; McGreggor and Goel, 2014; Raven, 2000).

Postupak ispitivanja. Istraživanje je realizovano u periodu oktobar 2015 – jun 2016. godine u dve osnovne škole u Jagodini. U oktobru je izvršeno inicijalno merenje u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi uz pomoć testa Ravenove progresivne matrice u boji. Grupe učenika bile su ujednačene na osnovu inicijalnog testa izračunavanjem aritmetičke sredine (mere proseka) i standardne devijacije ($E-SD=5,62$; $K-SD=5,64$) za svaku grupu ispitanika. U eksperimentalnu grupu uveden je eksperimentalni program – sistem didaktičkih igara koji je posebno izrađen za svrhu ovog istraživanja. Opšti postupak koji je sadržan u određenim igrama sadrži sledeće: usvajanje pravila igre koja orijentišu na postupke percepcije oblika, njihove klasifikacije po bitnim oznakama i formiranje odgovarajućih pojmova; obavljanje niza radnji koje u materijalizovanom i eksteriorizovanom obliku sadrže u sebi oslonac za misaone operacije koje vode istaknutom cilju, uz odgovarajuće postupke analize i sinteze, indukcije i dedukcije; uvežbavanje navedenih operacija sve dok ne postanu sasvim tačno i brzo ostvarivane, što je znak da je didaktički zahtev ostvaren. Sve je to praćeno grupnom autokorekcijom učenika, u vezi sa kojom se vrši i verbalizacija odgovarajućih postupaka, odnosno kriterijuma po kojima su izvedeni (Sutherland & Friedman, 2013). Da bi se ostvarili navedeni zadaci, sistem didaktičkih igara sadržavao je sledeće grupe igara: *Igre koje sadrže induktivne aktivnosti*, *Operacije geometrijskim oblicima*, *Igre koje sadrže uopštavanje i klasifikovanje*, *Igre koje sadrže shvatanje i formiranje pojmova* i *Igre i aktivnosti koje uključuju rezonovanje*. Realizovanje nastavnog programa putem sistema didaktičkih igara trajalo je 6 meseci. Učitelji su primenjivali sistem didaktičkih igara 3–4 puta nedeljno, na časovima svih nastavnih predmeta i sa ciljem obrade, utvrđivanja i obnavljanja gradiva. U kontrolnoj grupi, nastavni plan i program realizovan je prema redovnom planu aktivnosti. Retest učenika obavljen je šest meseci nakon sprovedenog eksperimentalnog programa, istim instrumentom kao u inicijalnom ispitivanju, čime je utvrđeno finalno stanje, odnosno ustanovljena je razlika između inicijalnog stanja (stanja pre delovanja eksperimentalnog faktora) i finalnog stanja (stanje posle dejstva tog faktora).

¹ Ravenove progresivne matrice u boji (PMB) se koriste za individualno ili grupno ispitivanje inteligencije dece uzrasta od 5 do 11 godina.

Rezultati

Rezultati istraživanja prikazani su u odnosu na postavljeni cilj: da li i u kojoj meri sistem didaktičkih igara može uticati na sposobnost zaključivanja učenika prvog razreda. Kako bismo ispitali da li postoji statistički značajna razlika između učenika kontrolne i eksperimentalne grupe, izvršeno je inicijalno testiranje koje je prethodilo uvođenju eksperimentalnog faktora, a imalo je za cilj da ispita sposobnost zaključivanja kod učenika. Signifikantnost izračunata *t-testom*, ($df=161$ i $p=0,240$) ukazuje na to da među rezultatima učenika eksperimentalne i kontrolne grupe ostvarenim na inicijalnom ispitivanju *ne postoji statistički značajna razlika*, odnosno grupe učenika su ujednačene kada je reč o postignućima na testu Ravenovih progresivnih matrica u boji.

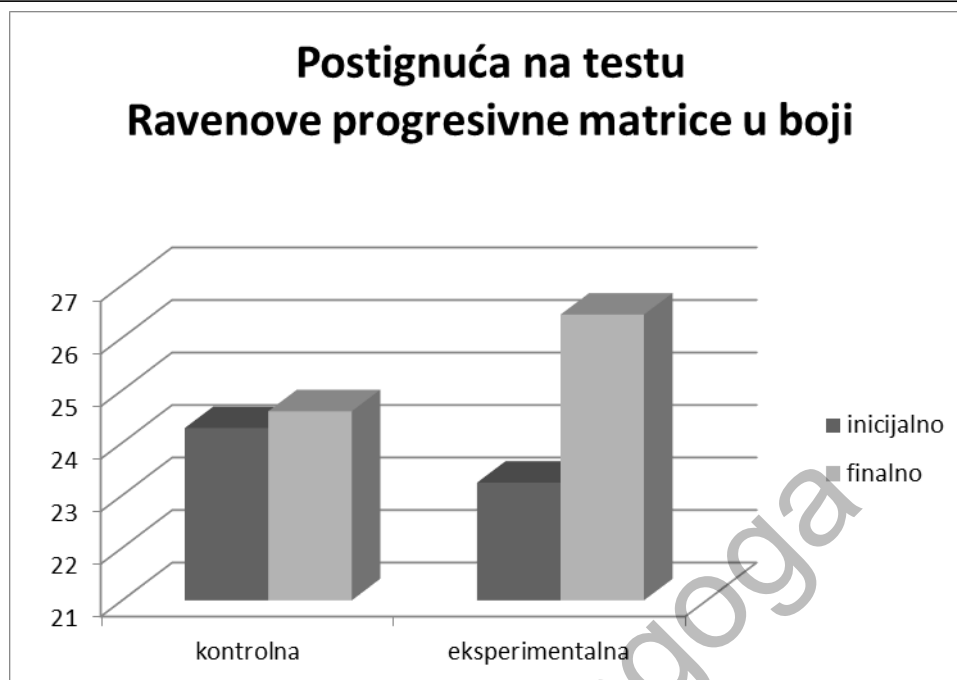
Za razliku od postignuća na inicijalnom testu, gde su eksperimentalna i kontrolna grupa bile ujednačene prema postignućima, u finalnom testiranju signifikantnost izračunata *Kolmogorov-Smirnov²* testom i *Man-Vitnjev²* testom ($r = 0,026 < 0,05$) ukazuje na to da među rezultatima učenika eksperimentalne i kontrolne grupe ostvarenim na testu Ravenovih progresivnih matrica u boji postoji statistički značajna razlika. Prikaz rezultata u tabeli 2.

Tabela 2. Mann-Whitney: Ranks (Progresivne matrice u boji – finalno testiranje)

Grupa	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Eksperimentalna	82	90,15	7392,00
Kontrolna	81	73,75	5974,00
Ukupno	163		
		Broj tačnih odgovora na testu Progresivne matrice u boji	
Mann-Whitney U		2653,500	
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,026	

U eksperimentalnoj grupi, došlo je do značajnijeg pomaka i u odnosu na svoje inicijalno stanje, i u odnosu na kontrolnu grupu. Prikaz, histogram 1.

² Kolmogorov-Smirnov test ukazuje da podaci nemaju normalnu raspodelu, zato je računata vrednost Mann-Whitney testa



Histogram 1. Postignuća učenika na testu Ravenove progresivne matrice u boji

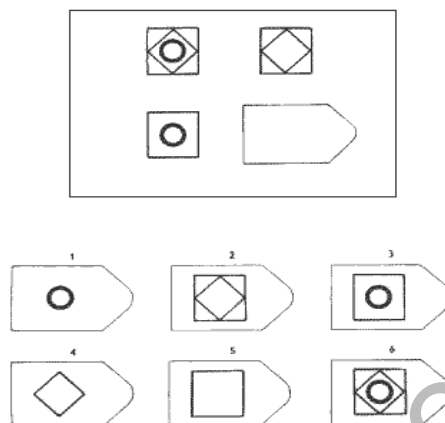
Statistički podaci i prosečna razlika u bodovima učenika eksperimentalne grupe u odnosu na učenike kontrolne grupe na finalnom testiranju govore u prilog našim očekivanjima da će primena sistema didaktičkih igara doprineti boljoj sposobnosti zaključivanja učenika u odnosu na tradicionalni način rada. Realizacija programskih aktivnosti kroz igru uticala je na to da učenici eksperimentalne grupe na finalnom testu Ravenovih progresivnih matrica u boji u odnosu na učenike kontrolne grupe ostvare bolje rezultate.

Rasprava

Pored merenja inteligencije, osnovna svrha testa Ravenove progresivne matrice u boji jeste ispitivanje mogućnosti zaključivanja po sličnosti, što predstavlja misaoni postupak izvođenja zaključaka na osnovu srodnih svojstava. U svakoj seriji zadataka, trebalo je da učenici upravo angažuju zaključivanje po analogiji, pre svega na osnovu upoređivanja (Vukosav i Sindik, 2010). Poslednji zadaci u sve tri serije zadataka bili su najkomplikovaniji i uspeh u njihovom rešavanju trebalo je da predstavi razlike u učeničkim sposobnostima u rešavanju testa.

Na osnovu rezultata inicijalnog merenja, možemo zaključiti da je većina učenika pravila greške na istim zadacima, koje su istovremeno pokazivale i njihovu sposobnost, odnosno ograničenja u načinu mišljenja, pre svega zaključivanja. Najčešće greške koje su učenici pravili tokom rešavanja testa su završni zadaci u A seriji, od A10 do A12, jer su najvećem broju učenika predstavljali teškoću. Tako je na zadatku A11 samo 25% učenika uspešno pronašlo umetak koji odgovara slici, dok su na zadatku A12 učenici u 75% slučajeva napravili grešku. Kada je reč o seriji Ab, učenici su na zadatku Ab12 u najvećem broju slučajeva (57%) pravili greške, dok su rezultati

na ostalim zadacima ove serije bili solidni. U poslednjoj seriji zadataka, B grupe, najmanje uspeha učenici su ostvarili na poslednjim zadacima: B8, B9, B10, B11 i to samo u 25%–30% slučajeva. Na zadatku B12, imali su čak 95% grešaka, odnosno samo 5% učenika je uspešno rešilo ovaj problem. Dajemo prikaz slike ovog zadatka na slici 1.



Slika 1. Zadatak B12

Ove teškoće možemo objasniti na osnovu ograničenja konkretnih operacija, na čijem nivou se nalaze učenici prvog razreda. Neka od ovih ograničenja su, na primer, da dete ovog uzrasta ne može da izračuna sva moguća rešenja problema sa kojim je suočeno, kao što je prikazani zadatak zahtevao (Miočinović, 2002). S druge strane, koliko će učenik uspešno klasifikovati predmete ili objekte, zavisi od toga koliko su uočljiva njegova svojstva. Jasno je da u pomenutim zadacima svojstva nisu bila dovoljno uočljiva, za većinu ispitanika.

U uputstvu za korišćenje Ravenovih progresivnih matrica (1956) naglašava se da je dete sa sedam godina po pravilu u stanju da sagledava diskretne figure (kao što su one u seriji Ab kao specijalno povezane sredine), ali očigledno nailazi na teškoće kada treba da ih analizira u njihove komponente. Ako detetu ne pođe za rukom da reši neki problem u seriji Ab, ako ne izabere umetak u kome se ponavlja jedan od tri dela šare koju vidi, dete će često izabrati onaj umetak koji pokazuje celu šaru, koja sadrži kako onaj deo koji je dat, tako i onaj deo koji se traži. Izgleda da se tek nešto kasnije razvija sposobnost za selekciju pravilno orijentisanog umetka radi popunjavanja šare koja je sagledana kao celina.

Test matrica sekvencija kojom se prezentiraju problemi pruža pogodno polje mišljenja i u tom smislu standardno uvežbavanje u načinu rada. U isto vreme su mentalna aktivnost koja se razvija, kao i stepen intelektualne organizacije za koju je učenik sposoban, ono što određuje strukturalni poredak polja (McGreggor and Goel, 2014). Pri tome zasluhuje psihološko interesovanje kvalitet intelektualne organizacije na koju ukazuje rešenje za koje se učenik opredelio. Na osnovu eksperimentalnih radova koji su doveli do konstrukcije matrica u boji, može se razlikovati najmanje pet kvalitativnih načina razvitka u redosledu intelektualne aktivnosti: dete je najpre u stanju da razlikuje identične figure od različitih figura, a kasnije slične figure od onih koje nisu slične; posle izvesnog vremena ono može da u perceptivnom polju oceni

orijentaciju figure u odnosu na sebe i druge objekte; kasnije je u stanju da shvati dve diskretne figure, ili više njih, kako predstavljaju jednu celinu ili organizovani individualni entitet; zatim postaje sposobno da analizom rastavi zapaženu celinu u njene sastavne elemente, pa da pravi razliku između onoga što je dato i onoga što subjektivno doprinosi; najzad, može da upoređuje analogne promene u zapaženim karakteristikama, i da to usvoji kao logički metod rasuđivanja (Raven, prema Kunda et al., 2013).

Kao što rezultati pokazuju, eksperimentalna grupa je postigla bolje rezultate na finalnom testiranju. Ovaj napredak eksperimentalne grupe možemo objasniti sadržajem i ciljevima igara, posebno grupe igara koje su uključivale aktivnosti indukcije i aktivnosti koje uključuju *rezonovanje*. Pomenute igre imale su perceptivni i simbolički karakter. Na primer, perceptivno rezonovanje povezano je procesom uviđanja međusobnih odnosa predmeta u prostoru, konstelacija i konfiguracija. Simboličko rezonovanje je povezano sa procesima apstrakcije i generalizacije kao operisanje simbolima; uočavanje, otkrivanje i uspostavljanje pravila, dedukovanje pretpostavki i relacija iz nekog skupa osnovnih pretpostavki ili simboličkih predstava; primenjivanje opštih ideja, pravila postupanja ili uopštenih metoda na posebne i konkretne situacije; vršenje logičkih operacija... Pored ovih, igre su obuhvatale i druge aktivnosti koje su razvijale ostale misaone sposobnosti, poput klasifikacije, odnosno grupisanje predmeta, uopštavanje relacija, korišćenje simbola prilikom klasifikovanja svojstava predmeta i sl. Ovo je u skladu sa Brunerovim gledištem o tome da čovek u procesu razvrstavanja uči da diferencira predmete od cele difuzne stvarnosti i da ih klasifikuje u određene sisteme, jer, kao što smo pomenuli, „upoređivanje po sličnosti, odnosno analogija objekata, pojmova, relacija, struktura i teorija, uveliko pomaže da se shvate složenije istine pomoću manje složenih, nepoznate pomoću poznatih. Upoređivanje čini osnovu analogije” (Vuković, 2008:12).

Primena eksperimentalnog programa je omogućila veću sposobnost zaključivanja učenika eksperimentalne grupe, koja predstavlja shvatanje složenih odnosa više predmeta ili više njihovih odredbi, i to shvatanje ne neposrednih složenih i višestrukih odnosa, nego posredno shvatanje predmetnih odnosa dva ili više predmeta preko jednog ili više poznatih odnosa datih u obliku suda. U ovom testu je posebno došlo do izražaja *zaključivanje po sličnosti*, koje podrazumeva misaoni postupak izvođenja zaključaka na osnovu srodnih svojstava. U nastavi, ž analogija je kao nastavni postupak veoma značajna i služi za pojednostavljenje procesa sticanja znanja o složenim sistemima objekata (Green and Gilhooly, 2005), odnosno, analogija je postupak i metoda saznanja kojom se se iz sličnosti nekih svojstava više objekata zaključuje o sličnosti drugih svojstava.

Napredak eksperimentalne grupe, za koji se pokazalo da su zaslužne didaktičke igre, potvrđuje i činjenica koju navode mnogi autori, a to je da je za nastavni proces od posebne važnosti saznanje da se u njoj uspešnost zaključivanja može ostvarivati samo uz jedinstvo misaonih procesa i konkretnih predmeta, pojava. Prema tome, u nastavi nema mesta očiglednosti radi očiglednosti (Jukić, 2005). U ostvarivanju nastavnog programa putem igre dominira jedinstvo čulnog i misaonog, što omogućava učenicima lakše saznavanje i razumevanje objektivne stvarnosti, lakše formiranje pojmova i zaključivanje.

Na kraju, treba pomenuti da se ostvareni napredak eksperimentalne grupe na testu Progresivnih matrica u boji sigurno ne može posmatrati izolovano od ukupnog

misaonog razvoja učenika u ovom periodu. Tokom ovog perioda, dešavaju se krupne promene na planu intelektualnog razvoja. Odgovarajuće strukture i misaoni procesi ugrađuju se u postojeće i razvijaju nove strukture, koje se kombinuju u jedinstven sistem (Lockhart, 2010). U igri je bio potpomognut proces deperceptualizacije, kojim se, uz aktivnu transformaciju percepcije, složenim misaonim procesom, dolazilo do kvalitativno novih tvorevina-pojmova (Kamarulzaman, 2015). Rezultati pokazuju da je, u ovom slučaju, eksperimentalni program-sistem didaktičkih igara odigrao specifičnu ulogu, pa možemo pretpostaviti da je uticao i ubrzao sposobnost zaključivanja učenika. Na osnovu toga, smatramo da je postavljena hipoteza koja glasi: *Očekuje se da se primenom sistema didaktičkih igara može uticati na sposobnost zaključivanja učenika prvog razreda*, potvrđena.

U vezi sa postupkom koji je izveden u okviru metoda igre da bi se kod učenika podstakao razvoj misaonih sposobnosti, treba istaći da se ne može biti potpuno uveren da su sve njegove etape i detalji bili u istoj meri neophodni, niti da je sve to učinjeno na najbolji način i u potrebnoj meri. Isto tako je verovatno da će neki od ovih efekata postepeno slabiti, i potpuno se izgubiti, ukoliko u daljem obrazovnom postupku ne budu prihvaćeni na odgovarajući način i dalje razvijani. Za određeniji stav o tome potrebna su dalja istraživanja.

Zaključci i implikacije

Prikupljene činjenice idu u prilog tvrdnjama da je moguće konstituisati i primeniti u praksi osnovnih škola (posebno u mlađim razredima) sistem didaktičkih igara koji će sačuvati suštinske karakteristike igre i pored njihove pedagoške obrade i koji će omogućiti kontinuitet predškolskog i školskog obrazovanja i vaspitanja i ublažavanje metodološke različitosti u pristupu obrazovanja učenika na ovim nivoima. Sistem didaktičkih igara bio je vrlo efikasan u unapređivanju sposobnosti zaključivanja na datom uzorku. Metod igre omogućio je učenicima da srede svoje iskustvo na odgovarajući način, motivisao ih je da to učine i ukazao na smer. Oni su kroz motorne i perceptivne aktivnosti, suštinski povezane sa mentalnim, bili podstaknuti da otkrivaju, misle, rezonuju logički, donose zaključke, uopštavaju, stižu i koriste informacije i izmenjuju ih međusobno.

Osim toga, otvoren je još niz pitanja i zadataka koje bi rešavala naredna ispitivanja. U vezi s tim, bilo bi potrebno: dalje ispitivati mogućnosti delovanja metodom igre na usvajanje programskih sadržaja i ostvarivanje zadataka obrazovno-vaspitačkog rada; standardizovati testove kojima bi se mogla sa većom preciznošću meriti razvijenost misaonih sposobnosti; analizirati bogato nastavno iskustvo nastalo korišćenjem tradicionalnih metoda i izdvojiti iz njega postupke koji bi se mogli i dalje primenjivati za postizanje dobrih rezultata u pedagoškom radu.

Literatura:

1. Bodrova, E. & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's. *Play American Journal of Play*, 7 (3), 371–388.
2. Conklin, H. (2014). Toward more joyful learning: integrating play into frameworks of middle grades teaching. *American Educational Research Journal*, 51 (6), 1227–1255.
3. Cotton, S. M., Kiely, P. M., Crewther, D. P., Thomson, B., Laycock, R. & Crewther, S. G. Ž (2005). A normative and reliability study for the Raven's Coloured Progressive Matrices for

- primary school aged children from Victoria, Australia. *Personality and Individual Differences*, 39, 647–659.
4. Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D., Boyd, W. (2014). Young Children's Play and Environmental Education. In: *Early Childhood Education* (pp. 8–24). London: Springer.
 5. Ebbeck, M. & Waniganayake, M. (2010). *Play in Early Childhood Education*. Australia, New Zealand: Oxford University Press.
 6. Green, J. K. & Gilhooly, K. J. (2005). Learning problem-solving skills. In: *Acquisition and performance of cognitive skills*, pp. 85–111.
 7. Henriksen, D., Keenan, S., Richardson, C., Mishra, P. & the Deep-Play Research Group, (2015). Play as a Foundational Thinking Skill & Trans-disciplinary Habit of Mind. *Association for Educational Communications and Technology* 2015, 59 (3), 5–10.
 8. Johnson, J. E. & Patte, M. (2013). Play: Commenting on Smith & Pellegrini, Christie & Roskos, Samuelsson & Pramling, Baumer, Hart & Tannock, Gosso & Carvalho, Clark, and Jenvey. In *Encyclopedia on Early Childhood Development*. United Kingdom: University of London.
 9. Jukić, S. (2005). *Didaktičko-metodički fragmenti*. Novi Sad: Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
 10. Kamarulzaman W. B. (2015). Affect of Play on Critical Thinking: What are the Perceptions of Preservice Teachers, *International Journal of Social Science and Humanity*, 5 (12), 1024–1029.
 11. Kamenov, E. (2010). *Mudrost čula – 2. deo, Razvijanje dečje inteligencije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 12. Koehler, M. J., Mishra, P., Bouck, E. C., DeSchryver, M., Kereluik, K., Shin, T. S. & Wolf, L. G. (2011). Deep-play: Developing TPACK for 21st century teachers. *Technology*, 6 (2), 146–163.
 13. Kopas Vukašinović, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, br. 1, 174–189.
 14. Kray, J. & Ferdinand, N. K. (2013). How to improve cognitive control in development during childhood: Potentials and limits of cognitive interventions. *Child Development Perspectives*, 7 (2), 121–125.
 15. Kunda, M., McGregor, K. & Goel, A. K. (2013). A computational model for solving problems from the Raven's Progressive Matrices intelligence test using iconic visual representations. *Cognitive Systems Research*, Vol. 22–23, pp. 47–66.
 16. Lillard, A. S. & Woolley, J. D. (2014). Cognizing the unreal, Special Issue. *Cognitive Development*, Vol. 34, 1–2.
 17. Lockhart, S. (2010). Play: An Important Tool for Cognitive Development, *Highscope Extensions*, 24 (3), 1–16.
 18. McGregor, K. & Goel, A. (2014). Confident Reasoning on Raven's Progressive Matrices Tests. *Proceedings of the Twenty-Eighth AAAI Conference on Artificial Intelligence*, pp. 380–386.
 19. Miočinović, Lj. (2002). *Pijaževa teorija intelektualnog razvoja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
 20. Mishra, P., Koehler, M. & Henriksen, D. (2011). The seven trans-disciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework flexibility with ideas for students – flexible thinking for their students Developing TPACK for 21st century teachers. *Technology*, 6 (2), 146–163.
 21. Pijaže, Ž. & Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
 22. Platz, D. & Arellano, J. (2011). Time tested early childhood theories and practices. *Education*, 132 (1), 54–63.
 23. Pramling Samuelson I. & Pramling N. (2013). Play and learning. Smith PK, topic ed. In: Tremblay R. E., Boivin M., Peters R. DeV (Eds). In: *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2013:1–6. Available at: <http://www.childencyclopedia.com/documents/Pramling-Samuelson-PramlingANGxp1.pdf>. Accessed June 4, 2015.
 24. *Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, (2004). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
 25. Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and Stability over Culture and Time. *Cognitive Psychology*, 41, 1–48.

26. Raven, M. S. (1956). *Uputstvo za korišćenje Progresivnih matrica u boji*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
27. Skolnick, D. & Bloom, P. (2006). What does Batman think about Sponge-Bob? Children's understanding of the fantasy/fantasy distinction. *Cognition*, 101 (1), 9–18.
28. Smith, P. K. & Pellegrini, A. (2013). Learning Through Play. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Goldsmiths: University of London, UK. University of Minnesota, USA, pp. 1–6.
29. Sutherland, S. L. & Friedman, O. (2013). Just pretending can be really learning: Children use pretend play as a source for acquiring generic knowledge. *Developmental Psychology*, 49, 1660–1668.
30. Taylor, M. (2013). Imagination. In: P. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of child development. Body and mind* (pp. 791–831). New York: Oxford University Press.
31. Thomas, L., Warren, E. & de Vries, E. (2011). Play-based learning and intentional teaching in early childhood contexts. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (4), 69–75.
32. Vukosav, J. & Sindik, J. (2010). Povezanost dimenzija tri mjerna instrumenta za procjenu darovitosti neverbalne inteligencije predškolske djece. *Metodički ogledi*, 17 (1–2), 149–175.
33. Vuković, V. (2008). *Učenje i istraživanje matematike*. Jagodina, Užice: Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Jagodini, Učiteljski fakultet u Užicu.
34. Vulović, N. (2011). *Primena metoda aktivnog učenja na diferenciranim sadržajima geometrije u početnoj nastavi matematike*. Jagodina: Pedagoški fakultet, neobjavljen doktorski rad.
35. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
36. Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. In: P. Broadhead, J. Howard. & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years*. (pp. 54–63). London: Sage Publications.
37. Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum* (3rd ed.). London: Sage Publications.

* * *

SYSTEM OF DIDACTICAL GAMES FUNCTIONING IN DEVELOPMENT OF DEDUCTION ABILITIES OF CHILDREN OF LOWER SCHOOL AGE

Summary: Many authors, who were dealing with developmental changes in early childhood, determine connection of games and development of thinking. There is general understanding that didactical game, applied in the certain system is a powerful tool for influence in the children's development. The aim of this Research was to determine existence of connection of application of the system of didactical games and abilities of deduction by analogy of students of the first grade of the primary school. Research design meant application of experiments in parallel groups. The sample included 163 students of the first grade of the primary school. The indicator of deduction by analogy was represented in the results obtained in the test of Raven's progressive coloured matrix. Given results showed that there is significant statistical difference ($r=0.026<0.05$) in the achievements of the experimental group, which was under the influence of didactical games and control group of students who worked according to the regular curriculum in relation to the ability of deduction.

Considering the fact that the game is a significant and leading activity of children in the time when they start to go to school, it should be considered to be included at the beginning of schooling, so that the cognition process would be easier for children and there should be continuity between preschool and school system of work.

Key words: teaching, didactic game, deduction ability, student.

* * *

СИСТЕМА ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ СПОСОБНОСТЕЙ РАССУЖДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Резюме: Многие авторы, изучавшие явления раннего развития ребенка, установили связь между игрой и развитием мышления. Существует общепринятое мнение о том, что дидактические игры, (если применяются в соответствующей системе) представляют мощное

средство влияния на развитие ребенка. Целью данного исследования было определить наличие связи между последствиями применения системы дидактических игр и способности рассуждения по аналогии, у учащихся первого класса начальной школы. Дизайн исследования включал в себя использование эксперимента с параллельными группами. Выборка состояла из 163 учащихся первого класса начальной школы. В качестве индикатора рассуждения по аналогии, использованы результаты полученные на цветном тесте Прогрессивной матрицы Равена. Результаты показали, что существует значительная статистическая разница по отношению к способности рассуждения ($r = 0,026 < 0,05$) между достижением экспериментальной группы (которая была под влиянием системы дидактических игр) и контрольной группы (которая занималась по основной учебной программе).

Поскольку игра является важной и ведущей деятельностью детей, в возрасте когда они поступают в школу, надо рассмотреть вопрос о возможности ее применения в начале обучения, чтобы облегчить школьникам процесс обучения и обеспечить преемственность между дошкольным образованием и школьной системой.

Ключевые слова: обучение, дидактические игры, способность рассуждения, учащийся.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 18. 11. 2016.

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

MA Nenad R. STOJKOVIĆ
OŠ „Jovan Jovanović Zmaj”, Svilajnac
Dr Violeta P. JOVANOVIĆ
Fakultet pedagoških nauka
Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXXII, 1, 2017. UDK: 371.3::821.163.41 37.064-057.874

VASPITNI UTICAJI KNJIŽEVNOSTI ZA DECU NA RAZVOJ POTENCIJALA UČENIKA U MLAĐIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE¹

Rezime: Delovanje nastave književnosti u mlađim razredima osnovne škole upotpunjuje vaspitno delovanje škole i doprinosi razvoju ukupnih potencijala učenika. Vaspitni uticaji su, u suštini, veoma složeni i uslovljeni brojnim faktorima. Cilj istraživanja je bio da se utvrdi koliko sadržaji nastavnog programa za srpski jezik, za učenike od 1. do 4. razreda osnovne škole, a koji se odnosi na segment književnosti za decu, doprinose razvoju i negovanju socijalno poželjnog ponašanja učenika, u odnosu na njihov pol, školski uspeh i obrazovni nivo roditelja. Istraživanje se može označiti kao *ex post facto*, a primenjena metoda je deskriptivno-analitička. Stavovi učenika 4. razreda (uzorak je N=290) dobijeni su anketnim upitnikom, sastavljenim za potrebe ovog rada. Nalazi istraživanja pokazuju da tekstovi književnosti za decu imaju dobre mogućnosti vaspitnog uticaja na učenike, da devojčice na mlađem školskom uzrastu imaju razvijenija čitalačka interesovanja i bolje prepoznaju socijalno poželjna ponašanja, koja doprinose boljim školskim postignućima učenika mlađih razreda osnovne škole i da učenici čiji su roditelji višeg društvenog statusa (višeg nivoa obrazovanja) bolje prepoznaju prosocijalna/socijalno poželjna ponašanja i vrednosti, te se može pretpostaviti da će se češće socijalno poželjno i ponašati.

Ključne reči: mlađi razredi osnovne škole, književnost za decu, vaspitni uticaji, socijalno poželjno ponašanje.

Uvod

Aktuelnost teme i koncipiranih ciljeva vaspitnih uticaja književnosti za decu na razvoj ukupnih potencijala učenika u mlađim razredima osnovne škole ogleda se, najpre, u samoj formulaciji teme i metodološkom pristupu zasnovanom na najsavremenijim književno-teorijskim tendencijama u nauci o književnosti u kojima se

¹ Rad je nastao kao rezultat izrade doktorske disertacije *Vaspitni uticaji književnosti za decu na razvoj socijalno poželjnog ponašanja učenika mlađih razreda osnovne škole*, odbranjene 2. 6. 2015. godine na Fakultetu pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu pred komisijom: prof. dr Violeta Jovanović, prof. dr Emina Kopas Vukašinović i prof. dr Zona Mrkalj.

afirmišu pragmatična pitanja, naročito „kako književnost deluje” na svoje potencijalne i konkretne čitaoce. Ovo podrazumeva proširivanje okvira književne interpretacije pokretanjem u interpretativnim postupcima svih mogućih kulturoloških diskursa (shvaćenih u najširem značenju, na primer etičkom, rasnom, etničkom, polnom i slično) (Bužinjska i Markovski, 2009). Izbor teme je, otuda, podstaknut uvidima u nove koncepcije estetskog vaspitanja razvijenim u dvadesetom veku koje pridaju značaj umetnosti kao sredstvu formiranja čoveka i njegovog celovitog razvoja, potvrđujući da nastava književnosti treba i mora da zauzme ono mesto koje joj u vaspitnom delovanju u okviru školske prakse s pravom i pripada.

Odabrana tema i realizovano istraživanje koreliraju i sa novom obrazovnom paradigmom gde se uloga škole više ne definiše kao usvajanje znanja i navika radi prilagođavanja pojedinca postojećoj stvarnosti, već kao proces formiranja ličnosti. Tema i ostvareni rezultati istraživanja posebno su značajni sa aspekta savremenog društvenog trenutka u kome se kriza vrednosti značajno reflektovala na slabljenje vaspitnog rada u školi. Brojni primeri nasilja, agresivnog ponašanja i zla svake vrste pokazuju da je „zlo vitalno”, da do sada „nijedna vrsta znanja i iskustva ljudi nije uspela da ga iskoreni i promeni svet u kome živimo” (Bajić i Jovanović, 2003: 107), što predstavlja jedan od razloga da se ovom problemu prida pojačan značaj.

Sama činjenica da je književno delo umetnička tvorevina govori u prilog tome da je ono vaspitno. Književno delo na spontan način pomaže mladima da usvoje moralne norme i društvene vrednosti i tako se pripreme za život.

„Škola planski i organizovano utiče na razvijanje vrlina, moralnih shvatanja i pozitivnih navika. Njena najvažnija funkcija ostvaruje se kroz socijalizovanje i humanizovanje ličnosti učenika. Prvorazrednu ulogu u vaspitavanju mladih ima nastava srpskog jezika i književnosti” (Bajić i Jovanović, 2003: 108). Humanističkog vaspitanja nema bez uživanja i emocija koje književna dela nude. Ako socijalno poželjne vrednosti kao što su iskrenost, poštenje, dobrotu, solidarnost, empatija, tolerancija i druge budu usvojene kao činioci ponašanja, to će sveukupna socijalizacija, emocionalna ravnoteža i razumevanje sa okolinom i bližnjima biti na visokom nivou.

Problem vaspitnih uticaja književnosti je veoma kompleksan i ne nudi jednostavna i očigledna rešenja, već mnogobrojne mogućnosti delovanja. Možemo pretpostaviti da nova naučna saznanja i iskustva iz nastavne prakse mogu doprineti da se iskoriste pogodnosti koje književna dela, a sa njima i nastava književnosti za decu, pruža u razvoju potencijala učenika.

Polazne teorijske osnove istraživanja

Socijalno poželjno ponašanje: pojmovno određenje. Pozitivno ponašanje prema drugim osobama od velikog je značaja za život ljudi, bez obzira na to zašto su motivisani na takvo ponašanje (lična korist ili dobrobit drugih ljudi). Da bi predvideli kako će se druga osoba ponašati (mislimo i na učenike), neophodno je da razumemo šta motiviše jedan prosocijalni postupak. Ako je postupak motivisan sebičnim namerama, ne može se govoriti o prosocijalnom ponašanju.

Određenje pojma *prosocijalno ponašanje*, kao i srodnih pojmova, stvara određene nedoumice i neslaganje među teoretičarima. Uopšteno govoreći, ono podrazumeva postupke i aktivnosti koji doprinose dobrobiti drugih ljudi. Međutim, ovakvo određenje ne daje nikakvo objašnjenje koliki je udeo lične dobiti koju neko

ostvaruje ponašajući se prosocijalno, koliko žrtvu ili kakvu nagradu očekuje. A to, upravo, i jesu dileme oko kojih se teoretičari spore.

Prosocijalno ponašanje se najčešće definiše kao ono socijalno ponašanje koje doprinosi dobrobiti drugih pojedinaca ili grupa, bez obzira na stepen i vrstu lične dobiti, žrtve ili odricanja, tj. sa minimalnom mogućnošću bilo materijalne, bilo socijalne nagrade (Brayan & London, 1970; Staub, 1978; Eisenberg & Mussen, 1989). To je ponašanje dobro i korisno za društvenu grupu (Strayer & Noel, 1987).

U najširem smislu socijalno ponašanje se ispoljava kao pozitivno i negativno. *Pozitivno socijalno* ponašanje se definiše kao pozitivna socijalna interakcija, ili kao socijalno prihvaćeno, odnosno pozitivno potkrepljujuće ponašanje, a negativno socijalno ponašanje određuje se kao negativna socijalna interakcija (La Greca & Stark, 1986).

S obzirom na to da je socijalno poželjno ponašanje ono koje se očekuje u odnosima među pojedincima; kada se ostvari, predstavlja socijalno odgovorno ponašanje. Socijalno odgovorno ponašanje je, kako ističe Spasenović (2008), teško posmatrati odvojeno od prosocijalnog ponašanja iz razloga što su mnogi aspekti pozitivnog socijalnog ponašanja tesno povezani.

Na osnovu svih ovih tumačenja socijalnog-prosocijalnog-altruističnog-socijalno pozitivnog-socijalno poželjnog ponašanja proističe da pod njima treba podrazumevati širok repertoar ponašanja koji se kreće od odsustva negativnih formi ponašanja, preko ponašanja usmerenih na dobrobit drugih, uz moguću dobit i za samog pojedinca, do altruističnih ponašanja koja imaju za cilj tuđu dobit bez obzira kakva će biti lična dobit (Spasenović, 2008). Da li će jedan oblik ponašanja biti altruističan ili samo prosocijalan, zavisi od *namere* kojom je vođen, *socijalnog konteksta* i *vrednosti* koje važe u tom socijalnom kontekstu.

Kako je prosocijalno ponašanje, a samim tim i socijalno poželjno ponašanje, složen fenomen, istraživači su obično pokušavali da rasvetle neki uži fenomen ovog ponašanja. Tako se u nekim radovima kao pokazatelj uzima *pomaganje*, u drugim *deljenje*, u nekim *saradnja*, ili pak *pružanje ohrabrenja* i *podrške*, dok ima i onih radova u kojima se ispituje i više različitih oblika ponašanja. Međutim, utisak je da u empirijskim radovima koji se bave problematikom prosocijalnog ponašanja najčešće varijable predstavljaju *pomaganje* i *deljenje* (Spasenović, 2008).

Uzimajući u obzir književne forme književnosti za decu, uzrast koji percipira iste i dosadašnja istraživanja ove oblasti, mi smo se opredelili za sledeće oblike prosocijalnog (socijalno poželjnog) ponašanja na koje ćemo obratiti pažnju tokom istraživanja: (1) *psihološko-socijalna pomoć* (ohrabrivanje, podrška, pažnja i saosećanje), (2) *pomaganje* (pomoć u učenju, na času, u obavljanju nekog posla, materijalna pomoć, pomoć u nevolji), (3) *briga o drugome* (deci, starijima, životinjama...), (4) *saradnja*, (5) *deljenje i poklanjanje nečega drugome* (darežljivost, velikodušnost), (6) *drugarstvo i prijateljstvo*, (7) *dobrota, požrtvovanost i ljubaznost*, (8) *iskrenost i ljubav*, (9) *poštenje i poštovanje* (uvažavanje drugih), (10) *držanje obećanja*, (11) *skromnost*, (12) *pravednost*, (13) *poštovanje moralnih normi* (ne laži, ne kradi...).

Na osnovu svega rečenog, opravdano se može očekivati da socijalno odgovorno/poželjno ponašanje predstavlja faktor koji će doprineti uspešnoj organizaciji nastavnog procesa i ostvarivanju vaspitnih zadataka škole.

Književnost za decu kao podsticaj za razvoj socijalno poželjnog ponašanja učenika mlađih razreda osnovne škole. U nastavi srpskog jezika sadržaji književnosti za decu nemaju samo informativnu i zabavnu funkciju (mada i one nisu isključene), već je neophodno da učenik *shvati i usvoji* određeni nastavni sadržaj.

Za nastavni proces, a samim tim i nastavu srpskog jezika i književnosti, karakteristično je da se putem selekcionisanih sadržaja i poruka koje ti sadržaji pružaju, ne samo na saznajnom i vrednosnom planu nego i na estetskom, deluje na aktivnost i ponašanje učenika. Kamenov (2006) ističe da uticaj književnosti postaje još snažniji kada se omogući aktivno učestvovanje dece u doživljavanju, preradi i predstavljanju zbivanja sadržanih u tekstovima (improvizacija, lutkarske predstave, pozorište senki, sličica itd.), čime se pojačava dečji doživljaj, upoznaju razne društvene uloge i oblici ponašanja, izuzetno važni za uspešnu socijalizaciju.

Savović (2009) razmatra formiranje moralnih stavova učenika putem sadržaja iz oblasti dečje književnosti i ističe da zadatak socijalizacije nije toliko u krutom prenošenju moralnih pravila na učenike, već u tome da dete u svom ponašanju postupi pravedno, da njegovi postupci ne štete drugima, te da se u njemu razvijaju pozitivni socijalni motivi. Ova vrsta motivacije je, prema nekim autorima (Joksimović i Vasović, 1990; Rot, 2003), dobra osnova i podloga za razvoj pozitivnog socijalnog/socijalno poželjnog ponašanja. Uloga istorijskih i književnih likova je, u tom smislu, izuzetno velika. Samo verbalno prenošenje moralnih vrednosti (moralisanje ili „svakodnevno popovanje”), bez praktične pozadine i valjane argumentacije ne daju nikakav doprinos.

Učenici kroz interakciju u razrednom kolektivu proveravaju svoje postupke, dobijaju povratnu informaciju koji su postupci prihvaćeni, a koji odbaćeni i na taj način ustaljuju forme moralnog – socijalno poželjnog – pozitivnog socijalnog ponašanja. Proces socijalizacije je neodvojiv od moralnog razvoja, jer se u kolektivu razvijaju samokontrola i disciplina, a primeri iz svakodnevnog života i sadržaji nastavnih predmeta daju ogroman doprinos tom procesu. Pored spontanog sticanja različitih društvenih iskustava, učenici redovno primaju moralne poruke i u procesu upoznavanja kulture i kulturnog razvoja, ali i sadržaji nastave, naročito iz oblasti književnosti, nedvosmisleno doprinose moralnom razvoju svakog pojedinca.

Da bi to delovanje bilo moguće i izvodljivo treba formirati dispoziciona svojstva koja će biti trajna ili bar toliko trajna da kontrolišu ponašanje i aktivnost pojedinca u toku određene situacije. U tom smislu, poruka književnog dela prvo treba da privuče pažnju učenika, zatim učenik treba poruku da razume, onda da je prihvati i odobri, potom zapamti i na kraju primeni. Dakle, od književnog teksta do njegovog uticaja na socijalno poželjno ponašanje, dug je i složen put.

Metodologija istraživanja

U skladu sa ovakvim teorijskim saznanjima postavili smo metodologiju empirijskog istraživanja našeg rada. Pošlo se od *predmeta* istraživanja, odnosno književnosti za decu u fokusu vaspitnog delovanja na učenike od 1. do 4. razreda osnovne škole u odnosu na razvoj njihovog socijalno poželjnog ponašanja. On je uslovio *cilj* istraživanja, koji je bio da se utvrdi koliko sadržaji nastavnog programa za srpski jezik, za učenike od 1. do 4. razreda osnovne škole, a koji se odnose na segment književnosti za decu, doprinose razvoju i negovanju socijalno poželjnog ponašanja

učenika u odnosu na njihov pol, školski uspeh i obrazovni nivo roditelja. U odnosu na ovako određen cilj istraživanja formulisali smo sledeće istraživačke *zadatke*:

– ispitati da li postoje razlike kod učenika u njihovom prepoznavanju oblika socijalno poželjnog ponašanja u tekstovima koji se obrađuju na časovima srpskog jezika u odnosu na pol učenika;

– ispitati da li postoje razlike kod učenika u njihovom prepoznavanju oblika socijalno poželjnog ponašanja u tekstovima koji se obrađuju na časovima srpskog jezika u odnosu na uspeh učenika;

– ispitati da li postoje razlike kod učenika u njihovom prepoznavanju oblika socijalno poželjnog ponašanja u tekstovima koji se obrađuju na časovima srpskog jezika u odnosu na *obrazovni nivo roditelja* učenika.

U istraživanju je primenjena *deskriptivno-analitička metoda*, kao i sledeće *tehnike i postupci*: anketiranje, procena stavova učenika, kao i odgovarajući statistički postupci.

Kao *instrumenti istraživanja* korišćeni su upitnik i skale stavova za učenike. Kako je za potrebe istraživanja konstruisan poseban upitnik, to je bilo potrebno proveriti njegovu pouzdanost.

U narednoj tabeli prikazane su pouzdanosti svih korišćenih skala i skorova. Iz tabele se može uočiti da su Krombahovi alfa koeficijenti visoki, što govori o visokoj pouzdanosti korišćenih skala za učenike, *Tabela 1*.

Tabela 1: Krombahovi alfa koeficijenti pouzdanosti korišćenih skala za učenike

<i>Skala/skor</i>	<i>Krombahovi alfa koeficijenti</i>
<i>Socijalno poželjna ponašanja (SPP)</i>	0.95
<i>Socijalno poželjne vrednosti (SPV)</i>	0.92
<i>Briga o drugima (BOD)</i>	0.91
<i>Pomoć (POM)</i>	0.87
<i>Drugarstvo i prijateljstvo (DIP)</i>	0.87
<i>Dobrota i ljubav (DILJ)</i>	0.89

S obzirom na složenost i delikatnost predmeta, ovo istraživanje ima *interdisciplinarni* i *multidisciplinarni* karakter, kao i *teorijsko-empirijski* karakter. Kako predstavlja pokušaj procenjivanja doprinosa književnosti za decu razvoju socijalno poželjnog ponašanja učenika mlađih razreda osnovne škole, ima karakter i *ex post facto* istraživanja. Istraživanje je urađeno na uzorku od 290 anketiranih učenika četvrtog razreda osnovne škole u školama koje se nalaze na teritoriji grada Beograda (OŠ „Sava Šumanović” Zemun), Pomoravskog okruga (OŠ „Goran Ostojić” i OŠ „Boško Đuričić” Jagodina, OŠ „Jovan Jovanović Zmaj” Svilajnac, OŠ „Despot Stevan Visoki” Despotovac) i Podunavskog okruga (OŠ „Drugi šumadijski odred” Markovac kod Velike Plane) krajem maja i početkom juna 2013. godine.

Imajući u vidu teorijsko utemeljenje uticaja književnosti za decu na razvoj socijalno poželjnog ponašanja učenika, empirijski smo istražili, kroz stavove učenika prema doprinosu tekstova književnosti za decu, razvoj socijalno poželjnog ponašanja učenika.

Rezultati istraživanja

U istraživačkom delu rada korišćen je uputnik za dobijanje stavova učenika. Pitanja u upitniku za učenike su tako formulisana da su se odnosila na dva faktora: na *motive* za prosocijalno/socijalno poželjno postupanje ili na samo prosocijalno/socijalno poželjno *ponašanje*. Njihov broj je približno jednak (motivacija – 12, ponašanje – 13, ukupno 25 pitanja). Faktorskom analizom želeli smo da utvrdimo da li se ova pitanja grupišu i kako ekstrahuju određene faktore.

Faktorskom analizom, metodom glavnih komponenti uz Varimaks (Varimax with Kaiser) rotaciju glavnih osa, iz svih skala zadatim učenicima: *briga o drugome* (BOD), *pomoć* (POM), *drugarstvo i prijateljstvo* (DIP), *dobrota i ljubav* (DILJ), *čitalačka interesovanja učenika* (ČIU), *prepoznavanje socijalno poželjnih ponašanja i vrednosti* (SPPIV) izdvojena su dva faktora. Naime, sva pitanja se grupišu u dve grupe, koje smo na osnovu matrice strukture nazvali: 1. PROSOCIJALNA PONAŠANJA i 2. PROSOCIJALNE VREDNOSTI (MOTIVI). Rezultati faktorske analize prikazani su u Tabeli 2.

Tabela 2: Izdvojeni faktori prosocijalnog/socijalno poželjnog ponašanja učenika

Komponente	Svojsstvene vrednosti			Svojsstvene vrednosti rotiranih komponenti		
	Total	% Varijanse	Kumulativni %	Total	% Varijanse	Kumulativni %
1. Prosocijalno ponašanje	13.984	55.938	55.938	8.392	33.567	33.567
2. Prosocijalne vrednosti (motivi)	1.199	4.795	60.733	6.791	27.165	60.733

Kao što se u tabeli vidi, izolovana su dva osnovna faktora (*1. prosocijalna ponašanja* i *2. prosocijalne vrednosti – motivi*) koji objašnjavaju: prvi – 55,9% , a drugi – 60,7% varijanse.

Pored ova dva izdvojena faktora, rađene su i faktorske analize za svaku supskalu posebno, zbog teorijske važnosti svake skale. Supskale predstavljaju pokazatelje socijalno poželjnih vrednosti (motiva) i ponašanja. Stavovi koje su učenici procenjivali odnosili su se na određene književne likove iz tekstova i njihove postupke i ponašanja. Za istraživanje je izabrano petnaest tekstova od 1. do 4. razreda osnovne škole koji u svom sadržaju, idejama i porukama sadrže tri i više prosocijalnih/socijalno poželjnih vrednosti koje su u dosadašnjim teorijskim i empirijskim radovima iz ove oblasti izdvojene kao pokazatelji prosocijalnog/ socijalno poželjnog ponašanja. U svakoj od skala izdvojen je po jedan faktor, *Tabela 3*.

Tabela 3: Izdvojeni faktori socijalno poželjnog ponašanja učenika za svaku supskalu

Varijable	Svojstvene vrednosti			Izdvojene svojstvene vrednosti		
	Total	% Varijanse	Kumulativni %	Total	% Varijanse	Kumulativni %
Briga o drugome (BOD)	5.014	62.676	62.676	5.014	62.676	62.676
Pomoć (POM)	3.334	66.690	66.690	3.334	66.690	66.690
Drugarstvo i prijateljstvo (DIP)	3.320	66.407	66.407	3.320	66.407	66.407
Dobrota i ljubav (DILJ)	4.306	61.512	61.512	4.306	61.512	61.512
Čitalačka interesovanja učenika (ČIU)	2.204	73.473	73.473	2.204	73.473	73.473

Na osnovu predstavljenih rezultata faktorskih analiza, može se zaključiti da su se iz svih skala Upitnika za učenike ekstrahovala dva faktora koja smo na osnovu teorijskog konteksta problema nazvali: 1) *prosocijalno ponašanje* i 2) *prosocijalne vrednosti – motivi*. Takođe, svaka supskala je izdvojila po jedan faktor koji smo, prema imenima skala, tako i nazvali: *briga o drugome* (BOD), *pomoć* (POM), *drugarstvo i prijateljstvo* (DIP), *dobrota i ljubav* (DILJ). Ove faktore smo označili kao nezavisne varijable našeg istraživanja, čije ćemo ispoljavanje porediti sa zavisnim varijablama (polom, uspehom i obrazovnim nivoom roditelja učenika). U tom smislu, navedeni faktori (varijable) biće odrednice socijalno poželjnog ponašanja učenika u mlađim razredima osnovne škole podstaknute tekstovima/delima književnosti za decu koja se obrađuju na časovima srpskog jezika.

Pokazatelji socijalno poželjnog ponašanja učenika u odnosu na pol ispitanika

Prvi istraživački zadatak našeg rada bio je da ispita da li postoje razlike kod učenika u njihovom prepoznavanju oblika socijalno poželjnog ponašanja u tekstovima koji se obrađuju na časovima srpskog jezika u odnosu na *pol* učenika. Uočljivo je da na kraju mlađeg školskog uzrasta devojčice pre sazrevaju u odnosu na dečake istog uzrasta, pre svega zbog činjenice da kod njih pubertet nastupa nešto ranije. Ove odlike razvoja dece su nas opredelile da u okviru našeg istraživanja pretpostavimo da te razlike mogu da postoje i u prepoznavanju socijalno poželjnog ponašanja u tekstovima književnosti za decu.

T-testom za nezavisne uzorke testirali smo razlike po polu i izraženosti skorova *prosocijalnog ponašanja*, *prosocijalnih vrednosti (motiva)*, *brige o drugome* (BOD), *pomoći* (POM), *drugarstva i prijateljstva* (DIP), *dobrote i ljubavi* (DILJ), *čitalačkih interesovanja učenika* (ČIU), *prepoznavanja socijalno poželjnih ponašanja i vrednosti* (SPPIV). Analiza je pokazala da razlike postoje na svim varijablama između dečaka i devojčica, ali i da su razlike značajno izražene kod *čitalačkih interesovanja* ($AS=5.8095$, $SD=1.23751$, $t=-5.077$, $df=288$, $sig.=.000$) i *socijalno poželjnih*

ponašanja ($AS=7.7302$, $SD=3.40685$, $t=-2.835$, $df=288$, $sig=.005$), takve da su oba skora izraženija kod devojčica.

U istraživanju se pošlo od pretpostavke da razvijenost pojedinih oblika socijalno poželjnog ponašanja zavisi od pola učenika. U tom smislu pretpostavili smo da polne razlike postoje kod učenika u njihovom prepoznavanju oblika socijalno poželjnog ponašanja u tekstovima književnosti za decu. Podaci istraživanja potvrđuju našu hipotezu da razlike postoje i da su više izražene kod devojčica, na svim skorovima, a naročito na čitalačkim interesovanjima i socijalno poželjnom ponašanju.

Na osnovu dobijenih rezultata, na uzorku koji smo mi ispitivali, može se zaključiti da devojčice imaju razvijenija čitalačka interesovanja, odnosno da bolje prepoznaju socijalno poželjna ponašanja iz čega izvodi pretpostavku da će se češće tako i ponašati. Ovi podaci su u skladu sa istraživanjima prosocijalne orijentacije mladih (Joksimović i Vasović, 1990) kao i nalaza o vršnjačkim odnosima (Spasenović, 2006), gde devojčice, takođe, ispoljavaju veći stepen prosocijalne orijentacije, manje su agresivne i imaju veću usmerenost prema vršnjacima.

Pokazatelji socijalno poželjnog ponašanja učenika u odnosu na uspeh ispitanika

Drugi istraživački zadatak bio je da se ispita da li postoje razlike kod učenika u njihovom prepoznavanju oblika socijalno poželjnog ponašanja u tekstovima koji se obrađuju na časovima srpskog jezika u odnosu na uspeh učenika. Ovom prilikom, opredelili smo se za regresionu analizu iz razloga što se radi o numeričkim varijablama, dakle o varijablama koje daju neki skor, pa je u tom smislu pouzdanost ove statističke metode znatno veća od drugih. To praktično, u našem slučaju, znači da uz pomoć zavisne varijable (uspeha) pokušavamo da predvidimo nezavisnu varijablu prosocijalno/socijalno poželjno ponašanje. Regresionom analizom je testirana mogućnost predviđanja školskog uspeha preko prosocijalnih ponašanja i vrednosti (motiva). Analiza je pokazala da je moguće predvideti 57% školskog uspeha ($R=.755$; $R\text{ Square}=.570$; $sig=.000$) preko svih navedenih prediktora (izraženiji prediktori, viši uspeh). Zajedno prosocijalna ponašanja i prosocijalne vrednosti (motivi) jesu povezane sa školskim uspehom. Izraženije prosocijalno/socijalno poželjno ponašanje dece, podstaknuto književnoumetničkim tekstovima književnosti za decu, uslovljava viši uspeh tih učenika ($r=.750$, $sig=.000$). Takođe, veće prisustvo prosocijalnih/socijalno poželjnih vrednosti (motiva) ($r=.687$, $sig=.000$), *Tabela 4* znači viši uspeh učenika. Dakle, vaspitni elementi nastavnog procesa, u našem slučaju nastave književnosti, višestruko popravljaju i obrazovne potencijale učenika. Pretpostavlja se da socijalno poželjne vrednosti i ponašanja likova u književnim tekstovima koje učenici usvoje kroz nastavne aktivnosti doprinose njihovim kvalitetnijim obrazovnim postignućima.

Tabela 4: Pirsonovi koeficijenti korelacije uspeha i prosocijalnog ponašanja i prosocijalnih vrednosti (motiva)

Varijable		N=290	Uspeh	Prosocijalno ponašanje	Prosocijalne vrednosti (motivi)
Pearson Correlation	Uspeh		1.000	.750	.687
	Prosocijalno ponašanje		.750	1.000	.858
	Prosocijalne vrednosti (motivi)		.687	.858	1.000
Sig. (1-tailed)	Uspeh		.	.000	.000
	Prosocijalno ponašanje		.000	.	.000
	Prosocijalne vrednosti (motivi)		.000	.000	.

Prethodno navedeni stav dodatno potvrđuje beta koeficijent, koji je značajno viši kod prosocijalnog ponašanja ($\beta = .611$, $t = 8.116$, $\text{sig.} = .000$) u odnosu na prosocijalne vrednosti (motive) ($\beta = .163$, $t = 2.164$, $\text{sig.} = .031$). To konkretno u kontekstu našeg istraživanja znači da prosocijalno ponašanje učenika doprinosi ostvarivanju njihovog boljeg uspeha, odnosno boljih postignuća u obrazovnim aktivnostima. Prosocijalne vrednosti (motivi) su značajne ali u znatno manjoj meri, zato što više govore o prosocijalnoj/socijalno poželjnoj usmerenosti (orijentaciji), što ne znači da će ona dovesti i do postupanja. Dakle, postojanje socijalno poželjnih oblika ponašanja podstaknutih književnoumetničkim tekstovima doprinosi, generalno, boljim školskim postignućima učenika u mlađim razredima osnovne škole.

Socijalno poželjno/prosocijalno ponašanje mereno je preko pokazatelja: *brige o drugome* (BOD), *pomoći* (POM), *drugarstva i prijateljstva* (DIP), *dobrote i ljubavi* (DILJ), *čitalačkih interesovanja učenika* (ČIU). Jedan od najdragocenijih rezultata istraživanja govori o važnosti koju treba pridati vaspitnim aspektima u obrazovnom procesu, to jest, od izraženosti prosocijalnog ponašanja učenika, naročito *brige o drugome* (BOD) ($r = .732$, $\text{sig.} = .000$) i *pomoći* (POM) ($r = .723$, $\text{sig.} = .000$), podstaknutim uticajima tekstova/dela književnosti za decu, u velikoj meri zavisi kvalitet školskog uspeha učenika. Pokazatelji briga o drugome i pomoć su se i u ranijim istraživanjima (Eisenberg & Mussen, 1989; Joksimović, 1994; Krebs, 1970; Spasenović, 2008; Staub, 1978) pojavljivali kao faktori prosocijalnog/socijalno poželjnog ponašanja učenika.

Obavljeno istraživanje u okviru ovog rada nije potvrdilo *hipotezu* da postoje razlike kod učenika u njihovom prepoznavanju oblika socijalno poželjnog ponašanja u tekstovima koji se obrađuju na časovima srpskog jezika u odnosu na uspeh učenika, već da od toga kako ispoljavaju i prepoznaju prosocijalno ponašanje, naročito brigu o drugom i pomoć, zavisi njihov školski uspeh. Slične rezultate je dobila V. Spasenović (2008), koja je ispitivala vršnjačke odnose i školski uspeh i potvrdila da od kvaliteta vršnjačkih odnosa u grupi zavisi školski uspeh.

Pokazatelji socijalno poželjnog ponašanja učenika u odnosu na obrazovni nivo roditelja ispitanika

Treći istraživački zadatak ovog istraživanja bio je da se ispita da li postoje razlike kod učenika u njihovom prepoznavanju oblika socijalno poželjnog ponašanja u

tekstovima koji se obrađuju na časovima srpskog jezika u odnosu na obrazovni nivo njihovih roditelja. U tom smislu testirane su posebno razlike po obrazovanju oca, a posebno po obrazovanju majke.

Jednofaktorskom analizom varijanse (F) testirali smo razlike po *obrazovanju oca* i razlike po *obrazovanju majke* u izraženosti skorova *prosocijalnog ponašanja*, *prosocijalnih vrednosti (motiva)*, *brige o drugome (BOD)*, *pomoći (POM)*, *drugarstva i prijateljstva (DIP)*, *dobrote i ljubavi (DILJ)*, *čitalačkih interesovanja učenika (ČIU)*, *prepoznavanja socijalno poželjnih ponašanja i vrednosti (SPPIV)*. Kada je u pitanju obrazovanje oca, samo se kod varijable *dobrota i ljubav (DILJ)* izdvojila grupa dece čiji očevi imaju višu školu koja ima najviše skorove (AS=2.9286; SD=.13194; F=21.418, sig.= .000; Subset for alpha (0.05)= 2.9286, sig.= .078). Što se tiče obrazovanja majke, samo se u odnosu na varijable *prosocijalno ponašanje* (AS=2.9401; SD= .21570; F= 21.977, sig.= .000; Subset for alpha (0.05)= 2.9401, sig.= .088) i *dobrota i ljubav (DILJ)* (AS=2.9359; SD= .20216; F= 22.588, sig.= .000; Subset for alpha (0.05)= 2.9359, sig.= .775) izdvojila i grupa dece čije majke imaju završen fakultet koja ima najviše skorove.

Na osnovu podataka dobijenih istraživanjem na ovom uzorku viši skorovi na svim varijablama govore da učenici čiji su roditelji višeg društvenog statusa bolje prepoznaju prosocijalna ponašanja i vrednosti (motive), brigu o drugome, pomoć, drugarstvo i prijateljstvo, dobrotu i ljubav, imaju viša čitalačka interesovanja i imaju izraženije socijalno poželjno ponašanje i vrednosti. Možemo pretpostaviti da obrazovanije majke najčešće uspostavljaju kvalitetnije i raznovrsnije socijalne kontakte, što se u vaspitanju prenosi na decu.

Rezultati našeg istraživanja razlikuju se od nalaza istraživanja Joksimović i Vasović (1990), koji pokazuju da socijalno poreklo, ispitivano preko zanimanja roditelja², ne utiče značajno na intenzitet većine pokazatelja prosocijalne orijentacije. Prethodno pomenuto istraživanje je pokazalo da su deca radnika, u odnosu na pokazatelje (zainteresovanost za pomaganje, spremnost za pružanje podrške i iskaza o učestalosti pojedinih oblika prosocijalnog ponašanja), više prosocijalno usmerena. Rezultati istraživanja u okviru ovog rada bliži su rezultatima istraživanja vrednosti mladih (Pantić, 1981), koje pokazuje da socijalno poreklo mladih predstavlja važan izvor varijacija u pogledu vrednosti, što se između ostalog ispoljava tako što mladi koji potiču iz porodica stručnjaka, a posebno ako je majka stručnjak, više od drugih usvajaju prosocijalne vrednosti (solidarnost, humanizam i humanitarizam). I naše istraživanje je pokazalo da obrazovanije majke imaju značajniji uticaj na svim varijablama, a naročito kod *prosocijalnog ponašanja* i *dobrote i ljubavi*. Takođe, rezultati našeg istraživanja pokazuju da majke višeg društvenog statusa uspostavljaju kvalitetnije i raznovrsnije socijalne kontakte, što se u vaspitanju prenosi na decu, podstiču čitalačka interesovanja svoje dece itd. Pretpostavlja se da svi ovi uticaji pozitivnije doprinose da deca bolje prepoznaju socijalno poželjna ponašanja i vrednosti

2 U našem istraživanju, to jest u Upitniku za učenike, postajala je kategorija „zanimanje roditelja”. Međutim, to je izazvalo velike nedoumice prilikom popunjavanja, tako da učenici nisu mogli da daju potpuno pouzdane podatke o tome, jer se dešavalo, jako često, da roditelj ima jedno zanimanje, ali da radi nešto sasvim drugo. Onda su učenici bili u nedoumici šta da popune. Takođe, prilikom statističke obrade tako dobijenih odgovora disperzija dobijenih zanimanja bila je takva da nije davala statističku značajnost. Na kraju se od ove varijable odustalo i razmatrana je samo varijabla *obrazovanje roditelja*.

u književnim delima, ali verovatno i u svom okruženju, tako da se može očekivati da će i njihovo sveobuhvatno socijalno poželjno ponašanje biti kvalitetnije.

Zaključak

Istraživanje vaspitnih uticaja književnosti za decu u domenu socijalno poželjnog ponašanja pokazalo se kao *kompleksno* i *aktuelno*. Kompleksnost ove problematike je zahtevala da bude istražena sa aspekata više nauka i naučnih područja. Aktuelnost problema ogledala se u pokušaju da se rasvetle vaspitni uticaji književnosti za decu u razrednoj nastavi, pored njene evidentne estetske, obrazovne i saznanje funkcije.

Kompleksnost ovog problema odredila je da se on sagleda iz dva osnovna pristupa: *teorijskog* i *empirijskog*. Postojeća teorijska znanja omogućila su da se empirijski provere vaspitni uticaji književnosti za decu na razvoj socijalno poželjnog ponašanja učenika u mlađim razredima osnovne škole.

Na osnovu svih prethodno iznetih činjenica i izvršenih istraživačkih zadataka, rezultati našeg istraživanja potvrdili su da: 1) devojčice na mlađem školskom uzrastu imaju razvijenija čitalačka interesovanja u odnosu na dečake istog uzrasta, i bolje prepoznaju socijalno poželjna ponašanja, 2) postojanje socijalno poželjnih oblika ponašanja podstaknutih književnoumetničkim tekstovima doprinosi boljim školskim postignućima učenika mlađih razreda osnovne škole, 3) učenici čiji su roditelji višeg društvenog statusa (višeg nivoa obrazovanja) bolje prepoznaju prosocijalna/socijalno poželjna ponašanja i vrednosti, te se može pretpostaviti da će se češće socijalno poželjno i ponašati.

Naravno, ovo istraživanje nije iscrpelo sve aspekte složene problematike vaspitnog delovanja posredstvom nastave i nastavnih aktivnosti, ali je napravilo vezu sa novom obrazovnom paradigmom gde se uloga škole više ne definiše kao usvajanje znanja i navika radi prilagođavanja pojedinca postojećoj stvarnosti, već kao proces formiranja ličnosti koja posredstvom različitih iskustava uči da iskazuje sebe, da svetu postavlja pitanja, da razvija svoje potencijale i da se neprestano ostvaruje. U tom smislu, trebalo bi iskoristiti sve potencijale nastave književnosti u mlađim razredima osnovne škole, kako bi se ostvarili maksimalni efekti razvoja ukupnih potencijala učenika.

Literatura:

1. Bajić, Lj. i V. Jovanović (2003). Prevencija nasilja nastavom književnosti. *Književnost i jezik*, br. 1–3, 107–113.
2. Bryan, J. H. & London P. (1970). Altruistic behavior by children. *Psychological Bulletin*, 73 (3), 200–211.
3. Bužinjska, A. i M. P. Markovski (2009). *Književne teorije XX veka*. Beograd: Službeni glasnik.
4. Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Joksimović, S. i M. Vasović (1990). *Psihološke osnove čovekoljublja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.

6. Joksimović, S. (1994). Oblici prosocijalnog ponašanja mladih. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 26 (str. 34–50). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
7. Kamenov, E. (2006). *Vaspitno-obrazovni rad u dečjim vrtićima (opšta metodika)*. Novi Sad: Dragon.
8. Krebs, D. L. (1970). Altruism: an examination of the concept and a review of the literature. *Psychological Bulletin*, 73 (4), 258–302.
9. La Greca, A. M. & Stark, P. (1986). Naturalistic observation of children's social behavior. In: Ph. S. Strain, N. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior* (pp. 181–215). Toronto: Academic Press.
10. Pantić, D. (1981). *Vrednosne orijentacije mladih u Srbiji*. Beograd: Izdavačko-istraživački centar SSO Srbije.
11. Rot, N. (2003). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
12. Savović, M. (2008): Formiranje moralnih stavova učenika putem sadržaja iz oblasti dečje književnosti. U: T. Rosić (ur.), *Književnost za decu u nauci i nastavi*, *Zbornik radova sa naučnog skupa*, knj. 3, (str. 537–552). Jagodina: Pedagoški fakultet.
13. Spasenović, V. (2006). *Kvalitet socijalnih odnosa učenika i njihovo školsko postignuće (doktorska disertacija)*. Beograd: Filozofski fakultet.
14. Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
15. Staub, E. (1978). *Positive social behavior and morality: social and personal influences*. New York: Academic Press.
16. Strayer, F. F. & Noel, J. M. (1987). The prosocial and antisocial functions of preschool aggression: an ethological study of triadic among young children. In: C. Zahn-Waxler, E. M. Cummings & R. Iannotti (Eds.), *Altruism and aggression: biological and social origins* (pp. 107–131). New York: Cambridge University Press.

* * *

PEDAGOGICAL INFLUENCES OF CHILDREN'S LITERATURE ON DEVELOPMENT OF STUDENTS' POTENTIALS IN LOWER GRADES OF THE PRIMARY SCHOOL

Summary: Benefit from children's literature in lower grades of the primary school is supported by pedagogical work of school and this contributes to development of the whole potentials of students. Pedagogical influences are, essentially, very complex and conditioned by many factors. The aim of this Reserch was to determine how much the contents of Serbian language syllabus for students of the lowered grades of the primary school (grades 1-4), and which refer to children's literature segment, contribute of development and encouraging socially acceptable behaviour of children considering their gender, school achievements and educational level of their parents. The Reserch can be marked as ex post facto, and the descriptive-analytical method was applied. Attitudes of the fourth grade students (sample N=290) were processed by the questionnaire composed for the needs of this paper. Findings of the research show that texts for children's literature have good possibilities of pedagogical influence on children, that girls in lower grades of the primary school have developed readers' interests and better recognise socially acceptable behaviour, which contribute to better school achievements of students of lower grades of the primary school, and that students whose parents are of a higher social status (higher level of education) better recognise prosocial/ socially acceptable behaviour and values, so it can be assumed that they will behave socially acceptable more often.

Key words: lower grades of the primary school, literature for children, pedagogical influences, socially acceptable behaviour.

ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Резюме: Уроки литературы в начальных классах дополняют образовательное функционирование школы и вносят свой вклад в развитие потенциала учащихся. По существу, воспитательное влияние является, очень сложным и обусловлено рядом факторов. Целью нашего исследования было – определить сколько содержание учебной программы по сербскому языку для учащихся с первого по четвертый класс, (касающееся литературы для детей) - влияет на развитие и укрепление социально желательного поведения учащихся в связи с их полом, успеваемостью в школе и уровнем образования родителей. Исследование можно определить как ex post facto, а используемый метод описательно-аналитическим. Личностные установки учащихся четвертого класса (выборка N = 290) были получены с помощью вопросника, разработанного для настоящего исследования. Результаты исследования показывают, что тексты по литературе для детей имеют хорошие возможности воспитательного воздействия на учащихся; в том числе – читательские интересы у девочек младшего школьного возраста - шире и они лучше узнают социально желательное поведение, что способствует улучшению их достижений в младших классах начальной школы; когда речь идет об учащихся, чьи родители имеют высший социальный статус, (более высокий уровень образования), они лучше определяют социально-желательное поведение и ценности и можно предположить, что они будут вести себя таким образом.

Ключевые слова: младшие классы начальной школы, литература для детей, воспитательное воздействие, социально-желательное поведение.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 15. 12. 2016.

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

Dr Mirsada M. DŽAFEROVIĆ
Državni univerzitet u Novom Pazaru

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXXII, 1, 2017. UDK: 316.614-057.874 316.48-053.874

EFEKTI REALIZACIJE PROGRAMA NENASILNE KOMUNIKACIJE NA UZROKE I FREKVENCIJU KONFLIKATA IZMEĐU UČENIKA

Rezime: U ovom istraživanju ispitivao se uticaj realizacije sadržaja utemeljenih na nenasilnoj komunikaciji, na ponašanja učenika mlađeg školskog uzrasta. Cilj rada bio je utvrđivanje efekata realizacije programa nenasilne komunikacije na uzroke i frekvenciju konflikata između učenika. Primijenjeno je kvaziekperimentalno istraživanje u kojem je učestvovalo 180 učenika IV razreda osnovne škole. Za potrebe istraživanja konstruisan je scenario sačinjen od 15 radionica koje direktno obrađuju teme iz oblasti nenasilne komunikacije. Kontrolna i eksperimentalna grupa su bile ujednačene prema polu, starosti, te frekvenciji konflikata, što je pokazano u predtest fazi. Rezultati posttesta ukazuju na pozitivne efekte primene sadržaja nenasilne komunikacije. U odnosu na kontrolnu grupu, u eksperimentalnoj grupi je zabeleženo smanjenje broja konflikata između učenika, dok su uzroci otvorenih fizičkih konflikata, zamenjeni socijalnim, verbalnim i emocionalnim oblicima vršnjačkog nasilja. Rezultati ovog istraživanja idu u prilog implementaciji sadržaja tehnika nenasilne komunikacije pri rešavanju vršnjačkih konflikata.

Cljučne reči: konflikt; kvaziekperimentalni dizajn, modeli rešavanja konflikta, vršnjačko nasilje.

Uvod

Nenasilna komunikacija (u daljem tekstu: NK) predstavlja jednostavan put uspešne i miroljubive komunikacije u kojoj do izražaja dolaze zadovoljstvo, empatično i apsolutno uvažavanje različitosti svih aktera u komunikaciji. Komunikacija, uopšteno, predstavlja proces koji se odvija između izvora informacija i primaoca, odnosno između govornika i slušaoca (Ivanović, 2002). U slučaju NK, odnosno saosećajne komunikacije, glavni akcenat je na jeziku, to jest, na načinu na koji se upotrebljavaju reči, sa jedne strane, te slušanju sa druge strane (Rosenberg, 2006). Leu smatra (Leu, 2006) da je osnova NK u prepoznavanju univerzalnih potreba zajedničkih za sva bića.

Suprotna NK je komunikacija koja se zasniva na moralnom optuživanju, poricanju odgovornosti i demonstraciji moći, oceni i upoređivanju postupaka i dela.

Takva komunikacija rezultira etiketiranjem i osuđivanjem, blokira saosećanja, udaljava sagovornike i otvara mogućnost konflikta (Rosenberg, 2006).

Koja vrsta komunikacije i u kom intenzitetu će biti primarna i dominantna u školi i interakciji između učenika, kao i između učenika i nastavnika, umnogome zavisi od stava i uloge nastavnika, ali i zainteresovanosti učenika za učenje o komunikaciji, toleranciji i uspešnim saradničkim odnosima. Od izbora načina komunikacije, pored ostalog, zavisi nastanak i rešavanje konflikata kako među vršnjacima, tako i između nastavnika i učenika.

Pri rešavanju konflikata (*conflict resolution*) između učenika, većina učitelja i nastavnika primenjuje dva uobičajena dobitničko-gubitnička metoda. Jedan se odnosi na to da učenici u potpunosti prihvataju sugestije od strane učitelja (nastavnika), a drugi na apsolutno odbacivanje predloga i sugestija nastavnika, što posledično rezultira održavanjem neprihvatljivog ponašanja kod učenika (Gordon, 2006). Kao treći, poželjan ishod, ali znatno ređe prisutan, izdvaja se mogućnost kompromisa, odnosno sporazumnog okončanja sukoba (*conflict settlement*). U tom vaspitnom procesu, kroz komunikaciju sa vaspitanicima, roditeljima ili starateljima vaspitanika, nastavnik razmenjuje bitne informacije, definišući svoj odnos sa njima. Uspešnost njihove „razmene” u komunikaciji i dobrih saradničkih odnosa, utiče na formiranje i razvoj ličnosti deteta. Međutim, kompromis nije uvek moguć, niti je najpoželjniji način rešavanja konflikta. Prema Burtonu (Burton, 1990), učenicima je neophodno ukazati, pored navedena tri i na četvrti model konstruktivnog rešavanja konflikta u kojem obe strane u celosti dobijaju (*win-win solution* – ja dobijam/ti dobijaš). Cilj ovog modela je postizanje prihvatljivog i pozitivno održivog rešenja, bez mogućnosti prisustva takmičarskog pristupa. Upravljanje sukobom (*conflict management*) favorizuje deeskalaciju samog sukoba, a ima za cilj uspostavljanje pozitivnih relacija i odnosa između strana u sukobu, koji otvaraju mogućnost otpočinjanja procesa rešavanja sukoba.

Prisutna konfliktnost u školskom životu i radu, sama po sebi, nije ni dobra ni loša. Naime, ukoliko se radi o konstruktivnim konfliktima, koji podstiču učenike na istraživanje, takmičenje ili dokazivanje, takvi konflikti su poželjni. Ukoliko je reč o destruktivnim konfliktima, koji imaju rušilački nagon i prete da trajno naruše harmonične saradničke odnose, takvi konflikti predstavljaju opasnost i sa akterima ovakvih konflikata treba ozbiljno raditi. Agresivni učenici nemaju dovoljno izgrađene komunikacijske veštine i u manjem intenzitetu shvataju socijalne situacije i interakcije.

Tokom razvoja, kod mlade osobe dolazi do smanjenja ispoljavanja otvorene agresivnosti, fizičkih obračuna i ispoljavanja besa, s tim da broj i oblici prikrivene agresivnosti rastu i manifestuju se kroz antisocijalno ponašanje. Pretpostavka za ovakvo ponašanje leži u činjenici da se odrastanjem uče i pravila, norme ponašanja i komunikacijske veštine, te se kod zdrave osobe mogu očekivati kontrolisana (prikrivena) agresivna ponašanja (bez izliva besa, afektivna stanja i sl.).

Mnoga istraživanja su pokazala da učestalost, trajanje i intenzitet vršnjačkih konflikata opadaju sa uzrastom i iskustvom (prema Petrović, 2010: 224). U zavisnosti od pojavnog oblika konflikta, prirode i njegove dinamike tj. učestalosti ponavljanja, Adams i Laursen (Adams & Laursen, 2001) izdvajaju i razlikuju razloge zbog kojih se pokreću same konfliktne situacije, ton koji ih prati, ali i strategije koje se koriste za prevladavanje. Značaj konflikata u detinjstvu i adolescentnom dobu, prepoznali su i istraživali praktičari Džonson i Džonson (Johnson & Johnson, 1996), o čemu govore i

različiti programi koji imaju za cilj konstruktivno rešavanje sukoba uz primenu vršnjaške medijacije (npr. Kreider, 1990; Ilić i sar., 1995; Ignjatović Savić i sar., 1996; Uzelac, 1997; Sandy & Boardman, 2000; Uzelac, 2000; Farrell et al., 2001; Van Gurp, 2002; Johnson & Johnson, 2005; Mrše i sar., 2008).

Svakodnevna pojava nasilništva na ulici, u porodici, između vršnjačkih grupa, na sportskim terenima, kao i u školi, nameće stalnu potrebu za vaspitanjem i obrazovanjem učenika, nastavnika i roditelja, kako bi se na najadekvatniji način postigla prevencija nasilnog ponašanja i prevazilaženja konfliktnih situacija. Vilijamson ističe da „izuzetan jezik NK menja odnose između roditelja i dece, učitelja i učenika, i svih nas, pa čak i način kako se odnosimo prema samim sebi” (Williamson, prema Rosenberg, 2006: 9). Shodno tome, kao teorijsko polazište našeg kvazieksperimentalnog istraživanja, izdvaja se konstruktivni pristup rešavanja konflikata utemeljen na sadržajima NK. „NK znači uvažavati sebe i druge, brinuti se za sebe i svoje potrebe ali tako da ne povređujemo ni druge ni sebe. Osnovni cilj procesa nenasilne komunikacije je da postignemo da ljudi saosećajno slušaju jedni druge, tako da mogu jasno da sagledaju i sopstvene i tuđe potrebe, kao i da svoje potrebe saopštavaju tako da drugi poželeva da im izađu u susret” (Stanković Đorđević, 2009).

Metodološki okvir istraživanja

Istraživanje je imalo za cilj da ispita efekte primene programa utemeljenog na NK i utvrdi uticaj na uzroke i frekvenciju konfliktnih ponašanja učenika mlađeg školskog uzrasta. Navedeni cilj je operacionalizovan putem sledećih zadataka:

1. Ispitati razliku između grupa učenika (kontrolne i eksperimentalne) u pogledu efekata primene sadržaja NK na učestalost konflikata, nakon primene programa NK.

2. Utvrditi razliku između grupa učenika (kontrolne i eksperimentalne) u pogledu dominantnih uzroka konflikata (učestalost uzroka i percepcija uzroka), nakon primene programa NK.

U skladu sa definisanim ciljem i zadacima kvazieksperimentalnog istraživanja, određene su i sledeće hipoteze:

H_{a1}: Postoji značajan efekat primene sadržaja NK na učestalost konflikata. Ispitanici iz kontrolne grupe će izveštavati o većem broju konflikata od ispitanika iz eksperimentalne grupe, nakon primene scenarija NK.

H_{a2}: Postoji značajna relacija između grupne pripadnosti (kontrolna ili eksperimentalna grupa) i dominantnih uzroka konflikata. Dominantni uzroci konflikata će biti različiti u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi nakon sadržaja/scenarija o NK.

Uzorak istraživanja

Za potrebe ovog kvazieksperimentalnog istraživanja, obrađen je uzorak ispitanika, koji predstavlja 180 učenika Osnovne škole „Sonja Marinković” u Novom Sadu. Modalna vrednost starosti učenika iznosila je 11 godina; svi učenici su tokom sprovođenja kvazieksperimentalne procedure pohađali IV razred osnovne škole. Uzorkom je obuhvaćen jednak broj ženskih i muških ispitanika (90; 50%) i ukupno 6 odeljenja. Istraživanje je sprovedeno tokom drugog polugodišta školske 2010/2011. godine (2 odeljenja u kontrolnoj grupi i 2 odeljenja u eksperimentalnoj grupi) i prvog polugodišta 2011/2012. godine (jedno odeljenje u kontrolnoj grupi i jedno odeljenje u

eksperimentalnoj grupi). Učenici iz istog odeljenja nisu bili u različitim grupama. Odeljenja su u kontrolnu i eksperimentalnu grupu svrstana upotrebom metoda randomizacije, pri čemu su grupe učenika bile ujednačene po polu – u svakoj grupi po 45 ispitanika muškog i 45 ispitanika ženskog pola; i starosti – svi ispitanici su imali jedanaest godina.

Istraživački instrumenti

Za potrebe kvazieksperimentalnog istraživanja konstruisan je anketni upitnik čija je namena da proceni opšte modalitete nenasilne komunikacije – Upitnik o nenasilnoj komunikaciji (UNK). Upitnik se sastoji od 14 pitanja sa različitim formatom odgovora. Od primarnog interesa za ovo istraživanje jesu pitanja koja se odnose na *uzroke konfliktnog ponašanja* kao i na *učestalost nasilnog ponašanja*.

Odgovori ispitanika o uzrocima konflikta su skorovani po sledećem sistemu: 1 – Učinio/-la je namerno da se sapletem i padnem; 2 – Dirao/-la je i uzimao/-la moje stvari; 3 – Nagovarao/-la je decu da se udruže protiv mene; 4 – Nagovarao/-la je decu da se ne druže sa mnom; 5 – Vredao/-la me, nazivao/-la pogrdnim imenima; 6 – Rekao/-la je nešto nepristojno o mojoj porodici i 7 – Nešto drugo. Odgovori ispitanika o učestalosti konflikta su skorovani po sledećem sistemu: 1 – Ne dešava mi se to nikada; 2 – Ponekada; 3 – Retko; 4 – Jednom dnevno; 5 – Dva puta dnevno i 6 – Uvek kada dođem u školu.

Prilikom analize uzroka konfliktnog ponašanja učenika, uzeli smo u obzir klasifikaciju vršnjačkog nasilja (prema Protokolu Ministarstva prosvete, 2009), koje se prepoznaje kao: verbalno, psihičko (emocionalno), fizičko, socijalno, elektronsko i seksualno.

Eksperimentalni program

Prva radionica „Upoznavalica” ima za cilj predstavljanje i upoznavanje članova grupe, kao i usvajanje pravila rada. Prihvatanjem različitosti i tolerancije kao bogatsva, učenici kroz igru ostvaraju međusobnu bliskost i saradničke odnose.

Druga radionica, naslovljena kao „Bogatstvo naše različitosti”, kod učenika podstiče otvorenost, uspostavljanje saradnje i tolerancije.

Treća radionica rečima oslikava „Identitet: grupni i kolektivni”. Osim bogaćenja rečnika, učenici produbljuju i razvijaju samopouzdanje prihvatanjem kvaliteta koje poseduju i kojima se odlikuju kao pojedinci ili kolektiv. Učenici se uče da prepoznaju konflikt.

Četvrtom radionicom, koja nosi naziv „Predrasude i stereotipi”, inicira se hipotetički konflikt, koji započinje i rešava se kroz igru (puzle). Na različite načine, učenici analiziraju sopstvene ali i tuđe potrebe, emocije, osećanja i prezentuju ih verbalno i putem ilustracije.

Peta radionica, pod naslovom „Komunikacija”, pomaže učenicima da direktno sagledaju pojam „komunikacije” i „komunikacijskih odnosa”. Kroz konfliktnu situaciju koju prevazilaze nenasilnom komunikacijom, učenici izlistavaju pozitivne i negativne emocije koje se pojavljuju u komunikacijskom procesu.

Šesta radionica se bavi analizom „Aktivnog slušanja”, odnosno neslušanja kao izvora konflikta.

Sedma radionica „JA poruke i čarobne reči (hvala, molim, izvoli...)” podstiče učenike, da kroz lik „prevodioca” prevedu grube reči i stavove u nežne, asertivne i

pozitivne. Učenici se usmeravaju da nastave stazom nenasilne komunikacije i shvate njenu dobrobit.

Osma radionica, pod nazivom „Konflikti i nasilje – šta s njima?“, bavi se prepoznavanjem vrsta konflikata, te konkretnim i konstruktivnim načinom rešavanja konfliktne situacije.

Deveta radionica se bavi „Rešavanjem konflikata“ kroz konkretne faze pojave konflikta, naglašavajući značaj pozitivnog stava, koji je od izuzetne važnosti za prevazilaženje konflikata.

Deseta radionica vodi učenike „Stepenicama do rešenja – Ne okreći leđa konfliktu“. Stepeneice su neobične i jedinstvene, jer se na putu do uspeha učenici katkad moraju vratiti unazad, u izvoriste konflikta, suočiti s njim i rešiti ga.

Jedanaesta radionica „Asertivnost na delu“ ima zadatak da, pored bogaćenja rečnika, kod učenika razvija sposobnost za asertivno delovanje u konfliktnim situacijama.

Dvanaesta radionica „Konflikti izvan škole i školskog dvorišta“ oslikava uticaj vršnjačkih grupa na ponašanje pojedinaca. Konflikti u koje učenici stupaju zbog stavova i uticaja, a koje im nameće vršnjačka grupa, najčešće su obojeni predrasudama, ljubomorom, neznanjem i nerazumevanjem. Analizom potreba, emocija, ponašanja i opažaja, učenici se suočavaju sa mogućim posledicama konflikta.

Trinaesta radionica „Timski rad u funkciji rešavanja konflikta“ ukazuje na važnost timskog rada i neophodnost saradnje, ulogu pojedinca u timu, pozitivna osećanja kao rezultat zajedničkog uspeha i spremnosti na kompromis.

Četrnaesta radionica govori o „Stresu kao izvoru konflikta“. Pored recepta i korisnih saveta kako se izboriti sa stresom, učenici neguju kreativnost kao siguran podsticaj za prevazilaženje stresa.

Petnaesta radionica „Majstor za konflikte“ je završnica realizacije scenarija. Sve igre u ovoj radionici podstiču dobru atmosferu, a učenicima se daje mogućnost skiciranja „mape projekta“, gde je start KONFLIKT, a cilj DRUGARSTVO.

Tok i faze istraživanja

Kvazieksperimentalno istraživanje je sprovedeno u tri faze. U prvoj fazi kvazieksperimentalnog istraživanja roditeljima, učenicima i učiteljima su saopštene opšte informacije o istraživanju i potpisana je saglasnost o učešću u istraživanju od strane roditelja učenika. Sa ciljevima kvazieksperimentalnog istraživanja su bili upoznati roditelji, učitelji i direktor škole, ali ne i učenici. Nakon uvodnih informacija, učenici su popunili UNK – Upitnik o nenasilnoj komunikaciji (inicijalno testiranje). Popunjavanje upitnika je realizovano u terminu dodatnog časa, nakon nastave, u prisustvu učitelja.

U drugoj fazi kvazieksperimentalnog istraživanja realizovan je program NK. Program je realizovan kroz 15 scenarija (opisanih u metodološkom delu rada), pri čemu su učesnici programa bili samo ispitanici iz eksperimentalne grupe (tri odeljenja). Program je realizovan tokom 15 susreta. Susreti su bili jednom nedeljno i na svakom susretu je realizovan jedan scenario. Susreti su održavani u školi, odnosno u učionici u kojoj boravi odeljenje za vreme redovne nastave. Tokom nedelja kada odeljenje ima nastavu u prepodnevnom terminu susreti su održani u terminu dodatnog časa; tokom nedelja kada odeljenje ima nastavu u popodnevnom terminu susreti su održani u terminu pretčasa. Svaki susret je trajao 45 minuta. Ispitanici iz kontrolne grupe su

pohađali nastavu prema predviđenom planu i programu – bez dodatnog časa, i nisu imali bilo kakve dodatne sadržaje u vezi sa NK.

Treća faza kvazieksperimentalnog istraživanja realizovana je kroz finalno istraživanje. Svi ispitanici (učenici kontrolne i eksperimentalne grupe) popunili su UNK. Upitnik su popunjavali u toku dodatnog časa, nakon nastave, u prisustvu učitelja. Nakon popunjavanja upitnika, učenicima je saopšten cilj istraživanja.

Nacrt istraživanja je kvazieksperimentalni, pri čemu je kombinovan unutargrupni i međugrupni dizajn. Nezavisne varijable su pripadnost grupi, sa dva nivoa: kontrolna grupa (1) i eksperimentalna grupa (2); i merenje takođe sa dva nivoa: inicijalno (pretest, 1) i finalno (posttest, 2). Zavisne varijable su učestalost konflikta (ordinalnog nivoa) i uzrok konflikta (nominalnog nivoa) i sagledavane su preko učestalosti uzroka i percepcije uzroka. Dizajn istraživanja razlikuje četiri situacije: kontrolna grupa – inicijalno merenje, kontrolna grupa – finalno merenje, eksperimentalna grupa – inicijalno merenje i eksperimentalna grupa – finalno merenje.

Pojedini autori kvazieksperiment predstavljaju kao posebnu vrstu istraživanja koja se nalazi na granici između eksperimentalnih i neeksperimentalnih. Za potrebe istraživanja uzimaju se već formirane ili obrazovane grupe, kao što je slučaj i sa našim istraživanju (uzeta su već formirana i prilikom upisa ujednačena odeljenja IV razreda), te možemo potvrditi da se ovde radi o nacrtu sa ekvivalentnom kontrolnom grupom (nacrt sa ujednačenim grupama). Od jednakog broja odeljenja, formirane su eksperimentalna i kontrolna grupa, pri čemu je „eksperimentalna grupa podvrgnuta datom tretmanu, tj. izložena je odgovarajućem postupku, a kontrolna nije” (Todorović, 2008: 140/141). Osnovni cilj kvazieksperimentalnih istraživanja usmeren je na utvrđivanje da li ispitivani tretman (u našem istraživanju scenario o NK – 15 radionica) utiče na promenu ponašanja eksperimentalne grupe. Kvazieksperimentalnim istraživanjem se može utvrditi postojanje efekata, odnosno statistički značajna razlika u prosečnim rezultatima eksperimentalne u odnosu na kontrolnu grupu, kao i razlika između prosečnih postignuća eksperimentalne i kontrolne grupe.

S obzirom na merne nivoe zavisnih varijabli, za analizu podataka su upotrebljene metode deskriptivne statistike, kao i neparametrijske inferencijalne statistike.

Kako bi se testirala H_{a1} , primenjena su dva Mann–Whitney U testa (neparametrijska zamena za T test za nezavisne uzorke) i dva Wilcoxon signed-rank testa (neparametrijska zamena za T test za zavisne uzorke). Mann–Whitney U testovi su primenjeni kako bi se ispitale međugrupne razlike. Nezavisna varijabla je pripadnost grupi (kontrolna ili eksperimentalna grupa), dok su zavisne varijable učestalost konflikta u inicijalnom i finalnom merenju. Wilcoxon signed-rank testovi su primenjeni kako bi se ispitale unutargrupne razlike. Zavisne varijable su učestalost konflikta u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi. Testirano je posebno inicijalno i posebno finalno merenje.

Kako bi se testirala H_{a2} , primenjena su četiri χ^2 testa. U relaciju su dovedeni odgovori ispitanika o uzrocima konflikta iz eksperimentalne i kontrolne grupe u inicijalnom i finalnom merenju.

Rezultati istraživanja

Efekti realizacije programa nenasilne komunikacije na učestalost konflikta

Rezultati predstavljeni Tabelom broj 1 pružaju uvid u deskriptivnu statistiku na sirovim skorovima ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe, za inicijalno i finalno merenje, a u kontekstu učestalosti konflikata.

Kada je reč o unutargrupnom faktoru, kontrolna grupa postiže ujednačene rezultate u inicijalnom ($AS = 3.78$; $SD = 1.80$) i finalnom testiranju ($AS = 3.79$; $SD = 1.74$), dok eksperimentalna grupa postiže nešto niže rezultate (izveštava o manjem broju konflikata) u finalnom testiranju ($AS = 3.21$; $SD = 1.55$) u odnosu na inicijalno testiranje ($AS = 3.74$; $SD = 1.78$).

Kada je reč o međugrupnom faktoru, u momentu inicijalnog testiranja kontrolna i eksperimentalna grupa postižu ujednačene rezultate ($AS_K = 3.78$, $SD_K = 1.80$; $AS_E = 3.74$, $SDE = 1.78$), dok u momentu finalnog testiranja eksperimentalna grupa postiže nešto niže rezultate (izveštava o manjem broju konflikata – $AS = 3.21$; $SD = 1.55$) u odnosu na kontrolnu grupu ($AS = 3.79$; $SD = 1.74$).

Tabela 1. Deskriptivna statistika na sirovim skorovima za četiri eksperimentalne situacije

Grupa	Testiranje	N	Min	Maks	AS	SD
Kontrolna	Inicijalno	90	1	6	3.78	1.80
	Finalno	90	1	6	3.79	1.74
Eksperimentalna	Inicijalno	90	1	6	3.74	1.78
	Finalno	90	1	6	3.21	1.55

Legenda: N – broj ispitanika; Min – minimum; Maks – maksimum; AS – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija.

Rezultati prikazani Tabelom broj 2 sugerišu da postoje značajne razlike između dva intervala merenja kada je reč o eksperimentalnoj grupi ($Z = -2.74$, $p < .01$), pri čemu su ispitanici iz ove grupe češće ispoljavali konflikte u momentu inicijalnog merenja (prosečan rang = 39.50) nego u momentu finalnog merenja, nakon sprovođenja kvaziekperimentalnog programa (prosečan rang = 28.95). Kada je reč o kontrolnoj grupi, nisu uočene značajne razlike ($Z = -.29$, $p > .05$) u učestalosti ispoljavanja konflikta između dva merenja.

Tabela 2. Unutargrupne razlike u učestalosti konflikta

Grupa	Testiranje	N	Prosečan rang	Suma rangova	Z test	P nivo
Kontrolna	Inicijalno	90	9.19	73.50	-0.29	0.773
	Finalno	90	7.81	62.50		
Eksperimentalna	Inicijalno	90	39.50	592.50	-2.74	0.006
	Finalno	90	28.95	1360.50		

Legenda: Prosečan rang – prosek rangova nakon transformacije originalnih vrednosti, niže vrednosti označavaju manji broj konflikata.

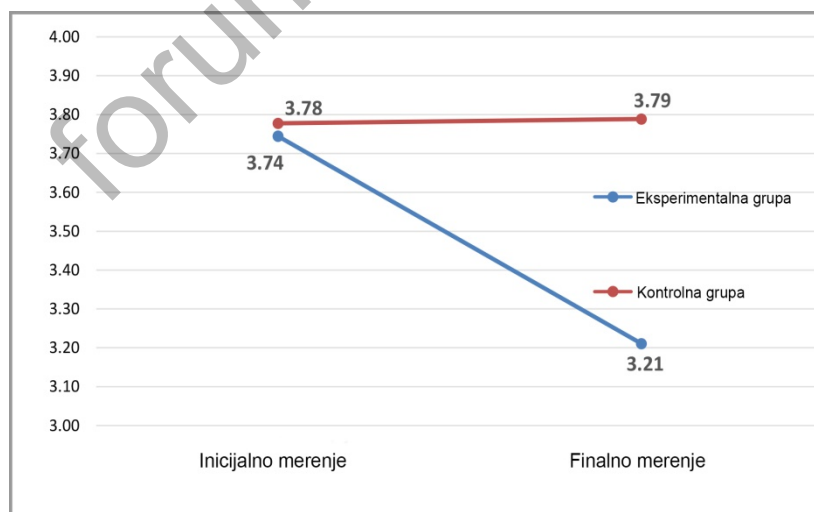
Tabelom broj 3 su prikazane međugrupne razlike u učestalosti konflikta za inicijalno i finalno merenje. U momentu inicijalnog merenja ne postoje značajne razlike u učestalosti konflikta između ispitanika kontrolne i eksperimentalne grupe ($U = 4004.00$, $p > .05$). U momentu finalnog testiranja, nakon izlaganja sadržaja o nenasilnoj komunikaciji, postoje značajne razlike u učestalosti konflikta između ispitanika kontrolne i eksperimentalne grupe ($U = 3274.50$, $p < .05$), pri čemu ispitanici iz eksperimentalne grupe (prosečan rang = 99.12) postižu niže skorove od ispitanika iz kontrolne grupe (prosečan rang = 81.88).

Tabela 3. Međugrupne razlike u učestalosti konflikta

Merenje	Grupa	N	Prosečan rang	Suma rangova	U test	P nivo
Inicijalno	Kontrolna	90	89.99	8099.00	4004.00	0.893
	Eksperimentalna	90	91.01	8191.00		
Finalno	Kontrolna	90	81.88	7369.50	3274.50	0.024
	Eksperimentalna	90	99.12	8920.50		

Legenda: Prosečan rang – prosek rangova nakon transformacije originalnih vrednosti, niže vrednosti označavaju veći broj konflikta.

Grafikonom broj 1 je prikazan efekat primene sadržaja o nenasilnoj komunikaciji kroz interakciju pripadnosti grupi (kontrolna i eksperimentalna) i merenja (inicijalno i finalno). Ispitanici iz eksperimentalne grupe izveštavaju o manjem broju konflikata nakon što su prošli program o NK nego pre primene sadržaja o NK, a takođe i ređe dolaze u konfliktne situacije od ispitanika iz kontrolne grupe i pre i nakon primene sadržaja o NK.



Grafikon 1. Efekat primene sadržaja o nenasilnoj komunikaciji

Efekti realizacije programa nenasilne komunikacije na precepciju uzroka konflikta

Tabelom broj 4 je prikazana učestalost uzroka konflikta za sve četiri kvaziekperimentalne situacije. Kao najzastupljeniji uzroci konflikta izdvajaju se: vređanje i nazivanje pogrđnim imenima (u sve četiri kvaziekperimentalne situacije – 22.44% do 44.44%), govorenje neprimerenih stvari o porodici (eksperimentalna grupa – inicijalno merenje i oba merenja kod kontrolne grupe; 26.11% do 30.00%), kao i podsticanje druge dece da se ne druže sa ispitanikom (eksperimentalna grupa – finalno testiranje; 24.44%).

Tabela 4. Učestalost uzroka konflikta za sve četiri kvaziekperimentalne situacije

			Uzroci konflikta učenika						
			Zašto najčešće dolaziš u sukob s drugom ili drugaricom?						
			Učinio/-la je namerno da se sapletem i padnem.	Dirao/-la je i uzimao/-la moje stvari.	Nagovarao/-la je drugu decu da se udruže protiv mene.	Nagovarao/-la je drugu decu da se ne druže sa mnom.	Vređao/-la me, nazivao/-la pogrđnim imenima.	Rekao/-la je nešto nepristojno o mojoj porodici.	Nešto drugo.
I	E	f	3	3	9	10	40	25	0
		%	3.33%	3.33%	10.00%	11.11%	44.44%	27.78%	0.00%
	K	f	9	4	12	22	22	12	9
		%	10.00%	4.44%	13.33%	24.44%	24.44%	13.33%	10.00%
F	E	f	2	2	8	9	39	27	3
		%	2.22%	2.22%	8.89%	10.00%	43.33%	30.00%	3.33%
	K	f	10	10	9	9	28	20	4
		%	11.11%	11.11%	10.00%	10.00%	31.11%	22.22%	4.44%

Legenda: K – kontrolna grupa; E – eksperimentalna grupa; I – inicijalno testiranje; F – finalno testiranje; f – frekvencija odgovora; % – procenat odgovora.

Kako bi se proverila druga hipoteza, da postoji razlika u vrsti uzročnika konflikata koji su dominantni u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi pre (inicijalno merenje) i nakon primene sadržaja o nenasilnoj komunikaciji (*finalno merenje*), primenjena su četiri χ^2 test.

Današnja istraživanja o uzrocima konflikata između učenika prema Diiuiju (Dawe, 1934), Hausemenu (Houseman, 1972), Šancu i Šancu (Shantz & Shantz, 1985, 1987; Petrović, 2010), ukazuju na češće prisustvo „konflikata zbog akcije, ponašanja, ideja, uverenja”, a kao najfrekventnije razloge učenici navode: zadirkivanje, neumesne šale, provociranje, vređanje, ogovaranje i nepoštovanje razlika u mišljenju. Upravo ovakve rezultate potvrdilo je i naše kvaziekperimentalno istraživanje. Kompatibilna našem istraživanju su i istraživanja Cimermana (Zimmermana, 1989), Boekaerts i Kaskalara (Boekaerts & Cascallara, 2006), koja ukazuju da su stavovi i ponašanje učenika povezani sa ishodima učenja, kao i da je ostvarena interakcija od strane učenika sa drugim učenicima i nastavnicima pod uticajem stavova, ponašanja, socijalnih veština i strategija poučavanja nastavnika, tj. od ključnog značaja za afirmisanje samoregulacijskih veština.

Rezultati ranijih istraživanja, kao što je Flanderovo (Flander, 2005: 158), zasnovano na Bandurinoj teoriji socijalnog učenja (agresivnosti), ukazuju da je agresivno ponašanje stečeno i naučeno opažanjem i oponašanjem agresivnih modela i posrednim potkrepljenjem. Kako se agresivno ponašanje (koje za sebe veže i konflikte)

može naučiti, kroz učenje i usvajanje pozitivnih modela ponašanja, od njega se može i odučiti.

Rezultati prikazani Tabelom broj 5 sugerišu da postoji značajna povezanost između:

– Frekvencije procenjenih uzroka konflikta učenika iz kontrolne i eksperimentalne grupe, kako prilikom inicijalnog merenja ($\chi^2 (30,1) = 257.78, p < .05$), tako i prilikom finalnog merenja ($\chi^2 (36,6) = 288.09, p < .05$);

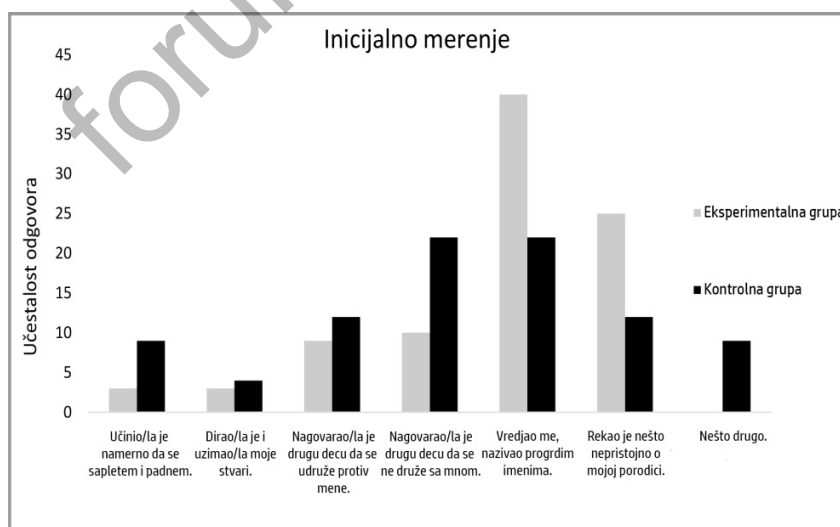
– Frekvencije procenjenih uzroka konflikta učenika između inicijalnog i finalnog merenja, kako za ispitanike iz kontrolne grupe ($\chi^2 (30,1) = 259.78, p < .05$), tako i za ispitanike iz eksperimentalne grupe ($\chi^2 (30,1) = 272.47, p < .05$).

Drugim rečima, nije opravdano zaključiti da postoje razlike u dominantnim uzrocima konflikata nakon primene sadržaja o nenasilnoj komunikaciji, između kontrolne i eksperimentalne grupe. Radi sticanja detaljnijeg uvida u dobijene rezultate, frekvencije procenjenih uzroka konflikata, pojedinačno za grupe (eksperimentalna i kontrolna) i pojedinačno za merenja (inicijalno i finalno) su prikazane Grafikonom 2 do 5.

Tabela 5. Povezanost pripadnosti grupi, inicijalnog i finalnog merenja i percepcije uzroka konflikta

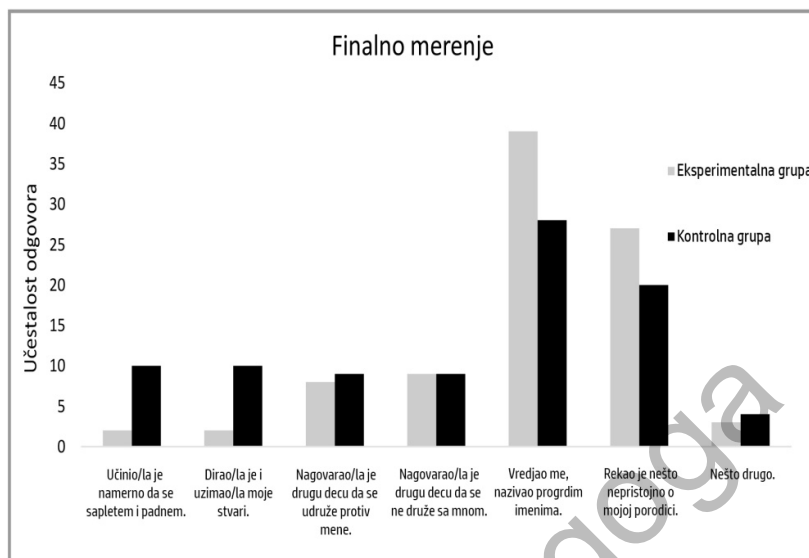
Grupa	Merenje	N	χ^2	df	p
Eksperimentalna i kontrolna	Inicijalno	180	257.78	30,	.000
Eksperimentalna i kontrolna	Finalno	180	288.09	36,	.000
Eksperimentalna	Inicijalno i finalno	90	259.19	30,	.000
Kontrolna	Inicijalno i finalno	90	272.47	36,	.000

U inicijalnom merenju (Grafikon broj 2) ispitanici iz kontrolne grupe češće izveštavaju o vređanju i govorenju neprimerenih stvari o porodici kao o uzrocima konflikta, dok ispitanici iz eksperimentalne grupe češće izveštavaju o nagovaranju druge dece da se ne druže sa ispitanikom kao o čestom uzroku konflikata.



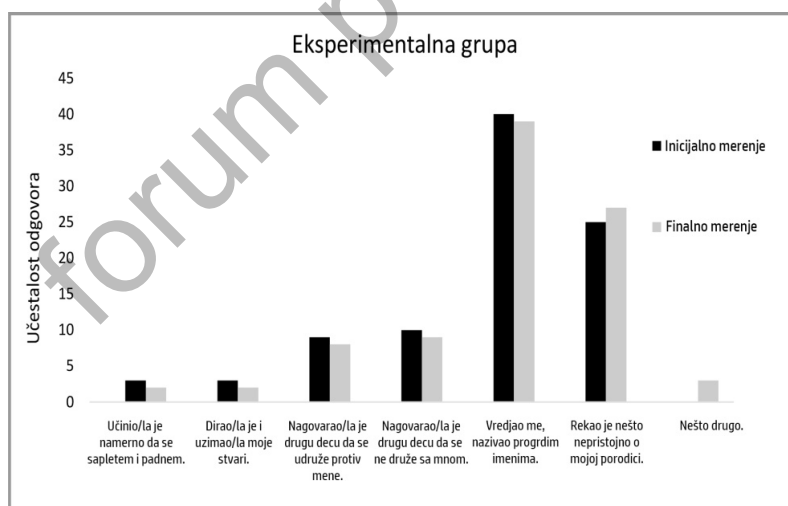
Grafikon 2. Učestalost percepcije uzroka konflikta u inicijalnom merenju u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi.

U finalnom merenju (Grafikon broj 3) su podjednako zastupljeni različiti uzroci konflikata između eksperimentalne i kontrolne grupe.



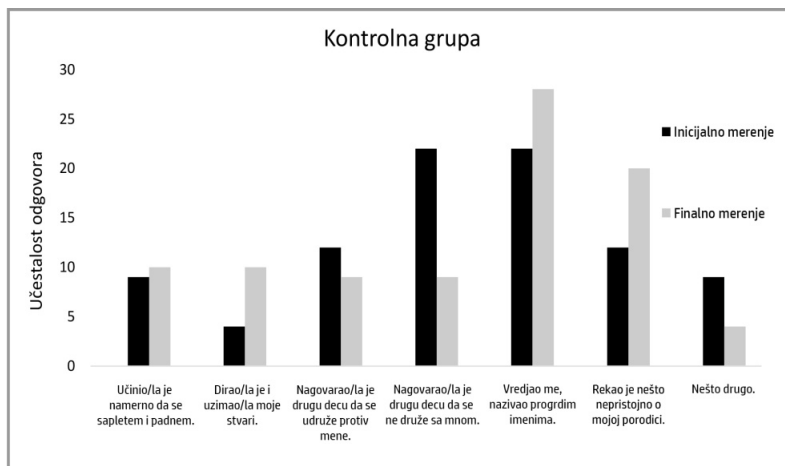
Grafikon 3. Učestalost percepcije uzroka konflikta u finalnom merenju u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi.

Odgovori ispitanika o uzrocima konflikta u inicijalnom i finalnom merenju su skoro identični u eksperimentalnoj grupi (Grafikon broj 4).



Grafikon 4. Učestalost percepcije uzroka konflikta u inicijalnom i finalnom merenju u kvaziekperimentalnoj grupi.

Kada je reč o kontrolnoj grupi (Grafikon broj 5), ispitanici češće izveštavaju o vredanju i govorenju neprimerenih stvari o porodici kao o uzrocima konflikata u finalnom merenju, dok u inicijalnom merenju češće izveštavaju o nagovaranju druge dece da se ne druže sa ispitanikom kao o čestom uzroku konflikta.



Grafikon 5. Učestalost percepcije uzroka konflikta u inicijalnom i finalnom merenju u kontrolnoj grupi

Zaključak

Problem ovog istraživanja bio je da se istraži da li se negativni obrasci ponašanja mogu promeniti primenom metoda o nenasilnoj komunikaciji. S obzirom na navedeno, u radu su prezentovani rezultati kvaziekperimentalnog istraživanja koji se odnose na uzroke i frekventnost (učestalost ponavljanja) konflikta između učenika mlađeg školskog uzrasta. Na osnovu zabeleženih rezultata, moglo bi se reći da je došlo do pozitivnih promena i smanjenja broja otvorenih sukoba (konfliktnih situacija) kod eksperimentalne grupe, u odnosu na učenike kontrolne grupe. Naime, nakon petnaest radionica koje su obuhvatile različite aspekte NK, ispitanici iz eksperimentalne grupe su pokazali smanjenje učestalosti agresivnih oblika ponašanja, iako se inicijalnim testiranjem utvrdilo da se kontrolna i eksperimentalna grupa ne razlikuju u učestalosti agresivnog ponašanja. Drugim rečima, može se zaključiti da pozitivni efekti i promene koje registrujemo kao rezultate kvaziekspimenatnog istraživanja jesu rezultat realizacije programa i sadržaja NK. Dalje, s obzirom na zabeležene rezultate, može se reći da je agresivno ponašanje, koje za sebe neminovno veže i konfliktno ponašanje, stečeno i naučeno. Kroz učenje i usvajanje pozitivnih modela ponašanja, moguće je odučiti se od stečenog agresivnog ili konfliktnog ponašanja.

Takođe, važno je istaći da postoji značajna povezanost između frekvencije procenjenih uzroka konflikta učenika iz kontrolne i eksperimentalne grupe, ali i da ne postoje značajnije razlike u dominantnim uzrocima konflikata nakon primene sadržaja o nenasilnoj komunikaciji između kontrolne i eksperimentalne grupe. U prilog tome govore izdvojeni modaliteti najzastupljenijih uzroka konflikta: vredanje i nazivanje pogrdnim imenima (u sve četiri kvaziekspimentalne situacije), govorenje neprimerenih stvari o porodici (eksperimentalna grupa – inicijalno merenje i oba merenja kod kontrolne grupe), kao i podsticanje druge dece da se ne druže sa ispitanikom (eksperimentalna grupa – finalno testiranje). Pozitivna strana rezultata ogleda se u činjenici da učenici ne stupaju u fizičke i otvorene sukobe, već su dominantni socijalni (izopštavanje iz grupe), verbalni (vredanje) i emocionalni (degradacija ličnosti i porodice) konflikti učenika.

Na osnovu rezultata ovog kvazieksperimentalnog istraživanja, možemo zaključiti da implementacija sadržaja utemeljenih na metodi i tehnikama nenasilne komunikacije može značajnije doprineti smanjenju konflikata između učenika.

Literatura:

1. Adams, R. & Laursen, B. (2001). The organization and dynamics of adolescent conflict with parents and friends. *Journal of Marriage and Family*, 63 (1), 97–110.
2. Anderson, T. (2003) Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research on Open and Distance Learning*, 4 (2), 1–14.
3. Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
4. Bandura, A. (1982). *Uloga procesaučenja po modelu u razvoju ličnosti*. Proces socijalizacije kod dece. Beograd: ZUNS.
5. Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In: J. Jaana & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199–225). New York: Cambridge University Press.
6. Boekaerts, M. i Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18 (3), 199–210.
7. Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Prevention*. Oxford.
8. Buljan Flander G., Durman Marijanović, Z. i Čorić Špoljar, R. (2007). Pojava nasilja među djecom s obzirom na spol, dob i prihvaćenost/odbačenost u školi. *Društvena istraživanja*, 16, 157–174.
9. Farrell, A. D., A. L. Meyer & K. S. White (2001). Evaluation of responding in peaceful and positive ways (RIPP), a school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (4), 451–463.
10. Гордон, Т. (2006). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
11. Huiitt, W. (2003). A transactional model of the teaching/learning process. Valdosta, GA: Valdosta State University. Preuzeto s <http://www.edpsycinteractive.org/materials/tchlrmmd.html>
12. Ilić, D., Jerotijević, M., Petrović, D. i D. Popadić (1995). *Učionica dobre volje: radionica za srednjoškolce*. Beograd: Grupa MOST.
13. Ignjatović, S. N., Stojanović, J., Krstanović, M., Mihajlović, M., Koruga, D. i Vranješević, J. (1996). *Reči su prozori ili zidovi: program nenasilne komunikacije 2*. Beograd: CIC-ERO.
14. Ivanović, N. (2002). *Muzika i znakovi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Johnson, D. W. & R. T. Johnson (1996). Peacemakers: teaching students to resolve their own and schoolmates' conflict. *Focus on Exceptional Children*, 28 (6).
16. Johnson, D. W. & R. T. Johnson (2005). *Teaching students to be peacemakers*, 4th edition. Edina, Interaction Book Company.
17. Jovanović, R. (2007). *Veliki leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Alnari.
18. Kreider, W. J. (1990). *Elementary perspective I: teaching concepts of peace and conflict*, Educators for Social Responsibility. UK: Cambridge.
19. Mrše, S., Petrović, D., Ilić, D., Plut, D., Jerotijević, M., Bogdanović, M. i Krivačić, M. (2008). *Učionica dobre volje 2*. Beograd: Grupa Most.
20. Петровић, Ј. (2010). Карактеристике вршњачких конфликата у адолесценцији. *Примењена психологија*, III, 223–237.
21. Pianta, R. C. (1992). Conceptual and methodological issues in research on relationships between children and nonparental adults. In: R. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives (New Directions for Child Development)* (pp. 121–129). San Francisco: Jossey-Bass.
22. Rosenberg, B. M. (2006). *Nenasilna komunikacija, jezik života*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
23. Sandy, S. V. & S. K. Boardman (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *International Journal of Conflict Management (1997–2002)*, 11 (4), 337–357.
24. Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283–305.

25. Stojnov, D. (2011). *Od psihologije ličnosti do psihologije osoba*. Novi Sad: Meditteran Publishing.
26. Станковић Ђорђевић, М. (2009). Вештина узајамног деловања од срца: ненасилна комуникација, *Педагошка стварност*, 316–331.
27. Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. Eugene OR: Resource Publications.
28. Leu, L. (2006). *Nenasilna komunikacija – prpratna vježbenica*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
29. Тодоровић, Д. (2008). *Методологија психолошких истраживања*. Београд: Центар за примењену психологију.
30. Uzelac, M. (1997). *Za Damire i Nemire: vrata prema nasilju*. Zagreb: Mali korak.
31. Uzelac, M. (2000). *Za svemire: radionice miroljubivog rešavanja sukoba za osnovnu i srednju školu*. Zagreb: Mali korak.
32. Valsiner, J., Cairns, R. B. (1995). Theoretical persepctives on conflict and devlopment. In: C.U. Shantz, & W. W. Haratup (Eds.), *Conflict in dhild and adolescent development* (pp. 15–36). Cambridge: Cambridge University Press.
33. Van Gurp, H. (2002). *Peer mediation: the complete guide to resolving conflict in our school*. Winnipeg: Portage and Main Press.
34. Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329–339.
35. Wubbels, T., Creton, H.A. i Hooymayers, H.P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behaviour mapped out. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. Preuzeto sa: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED260040.pdf>.

* * *

EFFECTS OF REALIZATION OF THE PROGRAMME OF NON-VIOLENT COMMUNICATION AT THE SAMPLES AND FREQUENCY OF CONFLICTS AMONG STUDENTS

Summary: *This research was based upon the research on the influence of realisation of contents based on non-violent communication, on students of lower school age. The aim of the paper was determining effects of realisation of the programme of non-violent communication on the samples and frequency of conflicts among students. Quasi-experimental research was applied, in which 180 students of the fourth grade of the primary school participated. Scenario made up of 15 workshops was constructed for the needs of this research and they directly deal with topics of non-violent communication. Control and experimental group were equal considering gender, age and frequency of conflicts, and this was showed in pre-test phase. Results of the post-test show positive effects of application of the contents of application of non-violent communication. Compared to the control group, the experimental group recorded lesser numbers of conflicts among students, whereas the social, verbal and emotional forms of peer violence replaced causes of open physical conflicts. The results of this research justify implementation of the contents of techniques of non-violent communication in resolving peer conflicts.*

Key words: *conflict; quasi-experimental design, models of conflict resolution, peer violence.*

* * *

ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО НЕНАСИЛЬСТВЕННОМУ ОБЩЕНИЮ НА ПРИЧИНЫ И ЧАСТОТНОСТЬ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ УЧАЩИМИСЯ

Резюме: *В данном исследовании, мы изучали как занятия о ненасильственном общении влияют на поведение учащихся младшего школьного возраста. Цель исследования – определить результаты реализации програм по ненасильственному общению, как она воздействовала на причины и частоту конфликтов между учащимися. Мы использовали квази-*

экспериментальное исследование, в котором приняли участие 180 учащихся четвертого класса начальной школы. Для исследования был разработан сценарий, состоящий из 15 мастерских, которые непосредственно занимались вопросами в области ненасильственного общения. Контрольная и экспериментальная группы были равны по полу, возрасту и частоте конфликтов, что было показано на стадии предварительной обработки (предтест). Результаты посттеста показали, что эффект применения содержания уроков ненасильственной коммуникации – положителен. По сравнению с контрольной группой, в экспериментальной группе, уменьшилось число конфликтов между учащимися; причины открытого физического конфликта заменены социальными, вербальными и эмоциональными формами конфликтов между сверстниками. В решении конфликтов со сверстниками, результаты настоящего исследования поддерживают введение содержаний о ненасильственных методах коммуникации.

Ключевые слова: конфликт, квазиэкспериментальный дизайн, модели разрешения конфликтов, насилие между сверстниками.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 17. 11. 2016.

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

Dr Željko M. PAPIĆ
Dr Miloš Ž. PAPIĆ
Dr Marija D. Blagojević
Fakultet tehničkih nauka u Čačku
Univerzitet u Kragujevcu

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXXII, 1, 2017. UDK: 371.26-057.874 371.3::62

EVALUATION OF KNOWLEDGE TESTS AS A MEANS FOR MONITORING STUDENTS' KNOWLEDGE PROGRESS

Summary: *The paper presents the method of evaluation of students' knowledge in two vocational subjects, Mechanics and Mechanical Engineering Materials, by means of knowledge tests. The research included 362 first grade students from four Secondary Schools of Mechanical Engineering in Serbia, departments for Mechanical Technician and Computer Designing Technician. The effects of continuous monitoring of students' school achievements have been determined. The significant statistical difference between achievements of experimental and control group on knowledge tests from both subjects was observed. Students who had been continuously monitored by knowledge tests during both terms showed better progress, which implies that the applied means fulfilled its basic function. As the result of this study and experience of other school systems, the authors suggest that the use of knowledge tests in teaching process should be broadened, so that adequately designed knowledge tests should play a central role in the process of testing, assessing and evaluating knowledge.*

Key words: *continuous monitoring; assessment; evaluation; knowledge test; progress.*

Introduction

Monitoring and evaluation of students' knowledge are necessary and integral parts of the educational process. Traditional assessment and evaluation in Serbia are subject to innumerable influences which reduce both objectivity and validity of grades and other instruments for measuring achievement. Thus the modification of means of assessment and evaluation of school achievements has been determined as one of the fundamental steps required for implementing change in contemporary school systems.

The most common method of assessment and evaluation of students' knowledge in a developed school system such as the school system of the USA are knowledge tests. Knowledge tests have been studied as much as they have been used; the design and validity of the tests have been approached systematically, so that the tests have earned the title of the most suitable and the most objective instrument for

measuring students' achievements at school (Gawthrop, 2014; Odo Collens and Ugwoji Jacinta, 2016; Ndem et al. 2000; Joshua, 2005).

This research is directed towards the examination of possibilities for advancement of students' achievements by frequent measuring and feedback on the results of learning.

The goals of this paper were: (1) to evaluate the effects of continuous monitoring of students' achievements by use of knowledge tests; (2) to evaluate the effects of different means of monitoring students' achievements; (3) to introduce the model for continuous monitoring of students by use of knowledge tests into the regular process of teaching mechanical engineering subjects; (4) to structure the model for continuous monitoring of students' progress in mechanical engineering subjects by use of knowledge tests.

Knowledge Test

Knowledge tests, or tests of educational achievements, have been modelled after standardized procedures (tests) that have been successfully applied for measuring features or abilities of an individual.

In pedagogical literature, tests are defined as a group of measuring instruments. The word *test* originates from the Latin word *testorari* which means *testify, prove*. Different authors provide different definitions of test, and these mostly differ in whether they emphasize one or more characteristics of test as a measuring instrument. Papić and Bjekić (2006) define test as "a measuring instrument consisting of a series of assignments or problems systematically selected, through which the abilities, personality development and the knowledge of individuals are objectively examined."

The main criterion of test differentiation is the extent of objectivity. Standardized knowledge tests can be applied in the instruction (so-called "authentic tests") as well as non-standardized knowledge tests, that are also called "series of problems of an objective type". Teachers mostly use series of problems of an objective type created by themselves.

Basic functions of knowledge tests (achievements) in the teaching process are as follow:

- Control function – tests determine the degree of goal achievement, the level of students' achievement, quantity and quality of knowledge;
- Instructive function – tests guide students in future learning processes, help them develop the strategies for comprehensive learning and skills for selecting important messages that are organized in a hierarchical structure.

Tests present one of the student outcome measures and they are possible progress indicators. They improve test skills, i.e. increase the readiness to respond on assignments within a knowledge test. While certain researchers emphasize that knowledge tests improve learning strategies and skills, the others consider that knowledge tests present the form of explicit learning for transfer, because this is the way of learning responding skills.

Control function is of a great importance from teachers' point of view – teachers used to control the progress and effects of students' work and the instruction

on the basis of results achieved in achievement test (Bojanić and Radosav, 2007; The role of teachers in the assessment of learning, 2003). From teachers' perspective, instructive function is recognised as the function where selected assignments directed student to certain contents, instead of teacher (Zwick et al, 2008; Herbert, 1989). This phenomenon is also known as backwash effect (or washback effect) and its advantages and disadvantages were discussed by many authors (Watkins et al., 2005; Lee, 2013; Prodromou, 1995).

Metric Characteristics of Knowledge Tests

Knowledge test is functional if it encompasses the following metric characteristics that are also relevant for school grades: validity, objectivity, reliability, discriminativity and normativity.

- Validity is the instrument proving that process of drawing conclusions is correct; the test is valid if it fulfils its purpose, i.e. measures the relevant data.
- Objectivity enables that the results depend solely on student's gained knowledge, not on subjective interpretation of the assessor. If the knowledge test is objective, different assessors, examining the same students, will obtain the same results.
- Reliability presents measuring instrument reflecting the same or similar value of results obtained in two consecutive measuring of the same values. Consistency of measuring means that there is no impact of uncontrolled factors.
- Discriminativity is aimed to differentiate students in respect of knowledge that is the subject of measuring. More discriminative test provides a larger number of various results.
- Normativity means that knowledge test results are articulated in numeric values classified in categories - to enable obtaining average results, above the average or under the average, which makes individual result relative, depending on results of group members.

Teachers often set the limit of 50% of required knowledge for the first passing grade ("satisfactory" grade), without prior determining whether at least a half of existing assignments from the repertory of basic knowledge is at reproductive level (Wise et al., 2004; de Jager, 2001). Unlike norm referenced tests (Marović, 2004; Čaklović; Montgomery, 1987), if a half of assignments derives from the repertory of basic knowledge, then the test is not normative, so the assessment based on such test is not justified.

If a teacher formulates and sorts out the assignments evenly, ranging from the basic and the most simple to the most complex ones, and he/she defines the limit of knowledge for grade "2" ("satisfactory") as 50% of overall required knowledge, then the grade does not meet fundamental metric requirements, and the assessment does not reflect all knowledge levels (Zieky and Perie, 2006; Groen et al., 2015).

Knowledge/achievement tests are standardized procedures inducing various cognitive processes (memorising, thinking etc.). They result in students' reactions that are indicators of knowledge gained through learning in various educational institutions.

Research Methodology

General hypothesis of this empirical research was: “Students whose educational achievements are continuously tested by knowledge tests show better progress in mechanical engineering subjects and they have better overall school achievement”. Based on the general hypothesis, a specific hypothesis was defined like: “Students whose knowledge is continuously monitored by use of knowledge tests attain higher level of knowledge of mechanical engineering subjects at the end of the academic year than the students whose knowledge has not been monitored in this manner”.

Research was conducted by use of the method of experiment with parallel groups. The sample included 362 students from four Mechanical Engineering Schools in Serbia. Number of students by subjects in each group by schools is shown in table 1.

Table 1. The structure of the processed sample

School (City)	Experimental group (169)		Control group (193)		Total
	Mechanics	Mechanical Engineering Materials	Mechanics	Mechanical Engineering Materials	
Čačak	18	24	22	24	88
Smederevo	20	23	28	29	100
Kraljevo	20	22	19	22	83
Trstenik	17	25	23	26	91
Total	75	94	92	101	362

Four classes from each school were included in the sample – two from each educational profile, whereby one class was included in the experimental and one in control group. Classes were evenly formed based on the achievements of students from primary school.

The structure of the empirical research is shown in table 2.

Table 2. The structure of empirical research

Programme	The aim of programme	Realization	Duration
Experimental group	Higher level of knowledge and continuous progress	Initial examination I	Two classes
		Knowledge test I	One class
		Knowledge test II	
		Knowledge test III	Two classes
Control group	–	Final examination	Two classes
		Knowledge test IV	
		Initial examination I	

The initial examination was conducted at the beginning of the second term. All the students (control group and experimental group) were tested by the knowledge test on the above mentioned subjects.

Students were tested during their regular classes. During the second term students from experimental group were given two more knowledge tests, each after the appropriate unit, and they were given feedback on the results at the next class. At the end of the academic year the final examination of both groups of students (experimental and control) was conducted.

The knowledge tests for Mechanical Engineering Subjects were designed by the authors, teachers from schools where students did not participate in the research and experts for the examined fields. Instructions from (Bjekić and Papić, 2006; Bjekić et al. 2009; Bjekić et al. 2007; Papić and Bjekić 2004; Stoica 2004; Wojnowaka and Kaszubski 2003) were used during the process of creation of tests. These knowledge tests are not standardized but during their design all the procedures for the design of standardized tests were applied except for the pilot phase of the research and psychometric procedures. These tests are normative tests and they include representative tasks.

All four tests (initial and final for both groups as well as the second and the third test for the experimental group) for both subjects (Mechanics and Mechanical Engineering Materials) had the same structure. They consisted of 14 to 18 questions of which approximately 20% essay, 30% multiple-choice, 35% supplementing and 10% arranging and comparing assignments.

Data processing was done by using the statistical software SPSS 20.0.

Results And Discussion

Students from experimental and control groups took knowledge tests in the second term. The first knowledge test included the material that had been covered during the first term and all the students took this test; second and third tests included the material covered during the second term and only students from the experimental group took it; while the fourth knowledge test included the material covered during the whole academic year and all the students took it. The results of initial and final tests are shown in Table 3.

Table 3. Achievements of students from experimental and control groups on the initial and final knowledge tests

Knowledge test	E group	C group	df; t test
Initial (I)	36,61	36,38	df (1,360) t=14,157**
Min and Max	Min 11 Max 71	Min 2 Max 68	
Final (IV)	46,23	31,16	
Min and Max	Min 12 Max 80	Min 1 Max 80	
N	169	193	*p<0,05 **p<0,01

The results of the research show that students' progress, which was measured by the difference between scores on the final (fourth) and the initial (first) test, is significantly better in the experimental than in the control group. Accordingly, it was concluded that students who had been monitored continuously during both terms showed better progress. This confirms the general hypothesis of the paper.

Students from experimental group, whose progress in the analysed subjects had been continuously monitored and tested by knowledge tests during the first term, showed better progress than students whose knowledge had not been continuously monitored and tested. This implies that knowledge tests (second and third) fulfilled their basic function, which was the correction of students' mistakes, thus providing guidance for their further learning process. Moreover, students who took knowledge tests more than once have built the strategy for answering the questions in tests, and upon this strategy, they can build another one for comprehensive learning and adoption of techniques for the selection of information. Thus, the backwash effect occurs in the positive way for this type of teaching/learning material.

Measuring students' progress by grades (on a scale from 1 to 5 where 5 is the highest grade), it was determined that students from control group had got considerably higher grades at the end of the academic year than at the end of the first term (Table 4).

Table 4. The mark at the end of the first term and the end of the academic year

Grades	E group	C group	df; t-test
The end of the first term	3,0	2,58	df(1,360)
The end of the academic year	3,01	2,75	t = 3,108**
N	166	192	*p<0,05 **p<0,01

Measured and represented by school grades, students who had not been continuously monitored by knowledge tests achieved better results. Since students from experimental group were continuously monitored by knowledge tests, which are more objective means of evaluation than most of other methods of assessment and evaluation, the question arises as to whether the progress of students from control group is objective. On the other hand, students from control group had considerably lower grades at the end of the first term, so the possible range of grades improvement might have been a little higher.

The difference which implies that students who had not been monitored continuously by knowledge tests as objective measures of achievement showed bigger progress during the first term, was also determined by one of the systematic factors that influence evaluation – teachers tend to be less strict when they evaluate students at the end of the academic year than at the end of the first term. On the other hand, students from experimental group were monitored by more objective measures (knowledge tests) which might have mitigated the effects of this systematic factor.

By comparing students' progress measured by achievements on the initial and final knowledge tests on one hand, and school grades in the classifying periods on the other, it was concluded that students who had been continuously monitored by knowledge tests as objective measures of achievement showed better progress measured by results on tests, while they showed less progress measured by school grades than students from control group who had not been continuously monitored by knowledge tests.

Conclusion

In order for the teaching process to be successful, continuous evaluation of students' knowledge is necessary. Tests, assessment and evaluation of students'

achievements determine the achievement of educational goals of teaching. Knowing what goals of teaching are, makes it easier to design and apply knowledge tests as a measuring instrument of students' achievements.

This research examined the effects of continuous monitoring of the progress of mechanical engineering students on their school achievements and dynamical personal changes by use of knowledge tests as one of the important and developed docimological means.

According to the results of this research, the following can be concluded:

- Continuous monitoring of students' progress in Mechanics and Mechanical Engineering Materials in Secondary Schools of Mechanical Engineering by knowledge tests resulted in both students' progress and higher level of students' knowledge at the end of the academic year.
- Since the tested subjects, Mechanics and Mechanical Engineering Materials, are representative subjects for educational profiles Mechanical Technician and Computer Designing Technician, it can be concluded that these results can be even applied to other vocational subjects that are included in this or similar educational profiles.
- The results of the research differentiated control and instructive functions of knowledge tests. Apart from controlling the learning process, assessment and evaluation of students' knowledge, knowledge tests also directed the learning process and developed the strategy for answering the questions in tests.

Based upon this research, teachers are recommended to use knowledge tests as often as possible, because they provide an objective assessment of students' knowledge and better insight into the realization of teaching content, while their most important effect is the direction of students' learning process.

References:

1. Assessment reform group supported by the nuffield foundation, The role of teachers in the assessment of learning, Retrieved October 19, 2016 from the World Wide Web: <https://www.aata.org.uk/content/uploads/2010/06/The-role-of-teachers-in-the-assessment-of-learning.pdf>
2. Bjekić, D. & Papić, Ž. (2006). *Testovi znanja: izrada i primena u srednjoj školi*, Čačak: PAP Agency, ISBN 86-909167-0-9
3. Bjekić, D, Bjekić, M, Papić, Ž. (2009). *Pedagoško-metodički priručnik za Praktičan rad budućih profesora tehničko-informatičkog područja – Praktikum 1* (integral part of *Praktikum 2* on CD), Čačak, Faculty of Technical Sciences.
4. Bjekić, D, Najdanović Tomić, J, Glamočak, S, Savović, B. (2007). *Primena testova znanja u osnovnoj i srednjoj školi – priručnik za voditelje/ke sa scenarijem seminara stručnog usavršavanja*, Belgrade, The Institute for Education Quality and Evaluation.
5. Bojanić, M. & Radosav, D. (2007). Verification and following knowledge of students and bologna process, 5. Naučno-stručni skup sa međunarodnim učešćem „KVALITET 2007”, Neum, B&H, 6 – 9 juni 2007. Retrieved October 19, 2016 from the World Wide Web: <http://www.quality.unze.ba/zbornici/QUALITY%202007/088-Q07-089.pdf>.
6. Collens, O. & Jacinta, U. (2016). Development and Validation of Biology Achievement Test (BAT) for Assessment of Students in Enugu State. *International Journal of Innovative and Applied Research*, 4 (5), 23–28.
7. Čaklović, L. Eksterna evaluacija, nužnost ili zabluda, Retrieved October 19, 2016 from the World Wide Web: <http://decision.math.hr/papers/ocjenjivanje.pdf>.

8. Gawthrop, J. (2014). Measuring student achievement: A study of standardized testing & its effect on student learning, Retrieved October 19, 2016 from the World Wide Web: http://my.jessup.edu/publicpolicy/wpcontent/uploads/sites/39/2014/04/Gawthrop_Jeremiah_Final.pdf.
9. Groen, L. Coupland, M. Memar, J. & Langtry, T. (2015). Mastery Learning to Address the Assumed Mathematics Knowledge Gap, Encourage Learning and Reflection, and Future-proof Academic Performance. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 34 (4), 64–78.
10. Ndem, U. D. A. Udoh, O. and Joseph, E.U. (2000). *Tests and Measurement for Teachers and Students* Uyo: Dorand Publishers.
11. Jager, K. Impacts & outcomes: searching for the most elusive Indicators of academic library performance, Retrieved October 19, 2016 from the World Wide Web: <http://old.libqual.org/documents/admin/dejager.pdf>.
12. Joshua, M. T. (2005). *Fundamentals of tests and measurement in Education Calabar*: The University of Calabar Press.
13. Herbert, R. (1989). *Integrating Testing with Teaching*, Practical assessment, research and evaluation, 1 (6).
14. Lee, L. (2013). *The Backwash Effect in Learning and Teaching*, HKCC Learning & Teaching Weekly Bulletin.
15. Marović, Ž. (2004). Ojenjivanje učeničkog napretka, *Kateheza*, 26 (1), 35–56.
16. Montgomery P. (1987). Norm-Referenced and Criterion-Referenced Tests, Retrieved October 19, 2016 from the World Wide Web: <http://ptjournal.apta.org/content/ptjournal/67/12/1873.full.pdf>.
17. Papić, Ž., Bjekić, D. (2004). *Ocenjivanje u srednjem stručnom obrazovanju – priručnik*. Belgrade: Ministry of Education and Sports of the Republic of Serbia.
18. Papić, M. Ž. (2000). Primena testa znanja u praćenju napredovanja učenika iz predmeta mašinske struke. *Nastava i vaspitanje [Journal of Education]*, 1–2, 224–239.
19. Papić, M. Ž, Golubović, D. (2003). Praćenje napredovanja učenika mašinske struke u savladavanju mehanike testovima znanja. *Nastava i Vaspitanje [Journal of Education]*, 4.
20. Papić M. Ž, Papić M, Stanković N. (2012). The knowledge test for evaluation of the achievement in the subject of computing and informatics. *Metallurgia International*, XVII (7), 165–170.
21. Prodromou, L. (1995). The backwash effect: from testing to teaching *ELT Journal*, 49 (1), 13–25.
22. Steven, L. Wise, G. Kingsbury, G. Thomason, J. & Kong, X. An Investigation of Motivation Filtering in a Statewide Achievement Testing Program, Retrieved October 19, 2016 from the World Wide Web: https://www.researchgate.net/profile/Steven_Wise3/publication/264877650_An_Investigation_of_Motivation_Filtering_in_a_Statewide_Achievement_Testing_Program/links/5502ff0b0cf231de076fcc3f.pdf.
23. Stoica, A. (2004). *Assessment*, National Assessment and examination service, Romania.
24. Westhaver, M. (2003). Learning to Learn: The Best Strategy for Overall Student Achievement, *THE Journal*, 6 (1).
25. Wojnowaka, A, Kaszubski, P. (2003). *Test Builder – an integrated tool for making corpus-based language tests*, Lodz, PALC.
26. ZDT – Zentrum für Didaktik der Technik, Universität Hannover.
27. Zieky, M. & Perie, M. A Primer on Setting Cut Scores on Tests of Educational Achievement, Retrieved October 19, 2016 from the World Wide Web: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/Cut_Scores_Primer.pdf.
28. Zwick, R. Sklar, J. Wakefield, G. Hamilton, C. & Folsom, D. (2008). Instructional Tools in Educational Measurement and Statistics (ITEMS) for School Personnel: Evaluation of Three Web-Based Training Modules, Retrieved October 19, 2016 from the World Wide Web: https://www.mat.ucsb.edu/Publications/08_zwick_EMIP_items.pdf.

* * *

EVALUACIJA TESTOVA ZNANJA KAO SREDSTVA ZA PRAĆENJE NAPREDOVANJA DJAKA U UČENJU

Rezime: U ovom radu je predstavljen metod evaluacije uz pomoć testova znanja učenika iz dva stručna predmeta, Mehanika i Mehaničko inženjerstvo materijala. Istraživanje je obuhvatilo 362 učenika prvog razrda iz četiri srednje mašinske škole u Srbiji, smerova za mehaničkog theničara i tehničara za kompjuterski dizajn. Bili su određeni efekti stalnog praćenja napredovanja učenika. Primećena je značajna statistička razlika između postignuća učenika u eksperimentaentalnoj il kontrolonoj grupi iz oba predmeta. Učenici, koji su neprekidno bili praćeni u napredovanju uz pomoć testova znanja u oba polugodišta, pokazali su bolji napredak, što znali da je primenjeno sredstvo ispunilo svoju osnovnu funkciju. Kao rezultat ove studije i iskustva drugih školskih sisitema, sutori sugerišu da bi upotreba testova znjaja u procesu učenja trebalo da bude šira, tako da bi adekvatino napravljeni testovi znanja imali centralnu ulogu u procesu testiranja, ocenjivanja i evaluacije znanja.

Ključne reči: stalno praćenje, ocenjivanje, evaluacija, test znanja, napredovanje.

* * *

ОЦЕНКА ТЕСТОВ ЗНАНИЙ В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВА ДЛЯ МОНИТОРИНГА ПРОГРЕССА ЗНАНИЙ У УЧАЩИХСЯ

Резюме: В статье представлен метод оценки знаний (с помощью тестов знаний) учащихся, по двум профессионально-техническим предметам – механики и машиностроения. В исследование были включены 362 учащихся первого класса из четырех средних школ для машиностроения в Сербии - ведомства для механических техников и компьютерных дизайнеров. Эффекты непрерывного мониторинга школьных достижений были заранее определены. По обоим предметам, наблюдались существенные статистические различия между достижениями экспериментальной и контрольной групп. Учащиеся, знания которых постоянно отслеживались в течение обоих сроков – показали лучший прогресс; это подразумевает, что применяемые средства выполнили свою основную функцию. Авторы предполагают, что в результате этого исследования, как и опыта других школьных систем, использование тестов знаний в процессе обучения, должно быть расширено, с тем, что адекватно разработанные тесты должны играть центральную роль в процессе тестирования, оценивания и оценки знаний.

Ключевые слова: непрерывный мониторинг, оценка, оценивание, проверка знаний, прогресс.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 5. 12. 2016.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 19. 1. 2017.

MA Ivana Bojović
Medicinska škola
Užice

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXXII, 1, 2017. UDK: 37.015.3 159.953.5-057.874 159.947.5-057.874
--

PRIMENA TARGET PROGRAMA ZA PODSTICANJE MOTIVACIJE ZA UČENJE U NASTAVNOM PROCESU

Rezime: Jedan od načina da se sistematski ugrade postupci za podsticanje motivacije u planiranje i pripremu nastave jeste da se taj proces uskladi s TARGET programom za podsticanje motivacije za učenje. Autorke TARGET programa navode šest elemenata strukture nastavnog procesa koji podstiču učenike na učenje, ako njima upravljamo na pravi način. Zadatak se odnosi na izradu nastavnih aktivnosti i zadataka. Autoritet podrazumeva mogućnosti da učenici razviju osećaj kontrole i nezavisnosti u učenju, dok priznanje predstavlja formalnu i neformalnu upotrebu pohvale u nastavnom procesu. Uključeni su i oblici grupne interakcije, kao i evaluacija, odnosno metode koje se koriste za procenu i praćenje učenja. Vreme se uvodi s ciljem da se ukaže na značaj fleksibilnosti u vremenskoj organizaciji nastavnog procesa. Cilj je da ukažemo na mogućnosti planiranja postupaka za podsticanje motivacije učenika u skladu s karakteristikama ovog modela. Predstavićemo indikatore koje nastavnici mogu koristiti za procenu primene motivacionih strategija u pripremi nastavnog procesa.

Ključne reči: nastava, motivacija, TARGET program, priprema nastavnog procesa.

Jedan od ciljeva istraživača u obrazovanju jeste da pronadu što efikasnije strategije kako bi olakšali učenje i poboljšali njegove efekte. Efikasno učenje ne zavisi samo od metoda i oblika rada u nastavnom procesu, već i od osećanja učenika, njihovih interesovanja, atribucija i ciljeva (Gardner, 1999; Morgan, 2006). Istraživači i praktičari sve više priznaju da je motivacija „važan kvalitet koji prožima sve aspekte nastave i učenja” (Schunk *at al.*, 2013: 5). Učenici tokom učenja razvijaju određenu motivacionu strukturu, koju, s jedne strane, čine ponašanja pri učenju (određene aktivnosti, istrajnost, ostvarenje ciljeva...) i, s druge strane, motivaciona uverenja i strategije (McInerney & Van Etten, 2004; Eccles & Wigfield, 2002). Brofi (Brophy, 1988: 205–206) definiše motivaciju za učenje kao posebnu vrstu motivacije, tj. kao tendenciju učenika da akademske aktivnosti dožive kao vredne i smislene ili kao sredstvo da se dođe do ocene, diplome i slično. Rezultati istraživanja o uticaju škole u sferi motivisanog učenja ukazuju na veliki broj dece koja se plaše učenja, koja žele da izbegnu učenje, reprodukovanje, memorisanje i školsko disciplinovanje (Suzić, 2006:

3). Naučne studije pokazuju zabrinjavajući trend: motivacija postepeno opada tokom obrazovanja, posebno na prelasku s jednog nivoa obrazovanja na drugi (Martin, 2009; Pajares, 2008).

Ipak, ohrabruje činjenica da na motivaciju učenika za učenje možemo uticati, a da u tom procesu značajno mesto zauzima škola, posebno nastavnik i nastavni proces. Na primer, istraživanja pokazuju da je zadovoljstvo učenika veće što su nastavne metode i oblici različitiji, ako učenici učestvuju u postavljanju nastavnih ciljeva i zadataka u toku nastave, ako što samostalnije proveravaju i ocenjuju rezultate učenja, pa ih upoređuju s prethodnim postignućima i slično (Trškan, 2005: 178). Šunk sa saradnicima (Schunk *et al.*, 2013), nakon analize velikog broja istraživanja, napravio je sistematizaciju činilaca u nastavi koji mogu uticati na motivaciju za učenje. Značajnu ulogu ima organizacija nastavnog procesa, ali važne su i njegove karakteristike: proces planiranja nastavnog procesa, oblici grupne interakcije, kvalitet podučavanja, zastupljenost učenja putem modela i upotreba informacionih tehnologija u nastavnom procesu.

Nastavnik svojim planiranjem i donošenjem odluka u procesu pripreme za nastavu utiče na motivaciju učenika za učenje, ali i obrnuto – reakcije učenika na podučavanje izazivaju promene u ponašanju nastavnika i primenu strategija za koje nastavnici veruju da će imati bolje efekte na učenje i motivaciju (Schunk *et al.*, 2013). Jedan od načina da se sistematski ugrade motivacioni principi u planiranje i pripremu nastave jeste da se taj proces uskladi s TARGET programom za podsticanje motivacije za učenje, koji su kreirali Epstein i Ames (Ames, 1992; Epstein, 1988).

U ovom radu najpre ćemo prikazati TARGET model za podsticanje motivacije, a zatim ćemo analizirati kako možemo uskladiti planirane nastavne aktivnosti s ovim modelom kako bismo podsticali motivaciju učenika za učenje.

TARGET program za podsticanje motivacije za učenje

U kasnim devedesetim godinama 20. veka u svetu počinje razvijanje kompleksnijih, integrisanih modela podsticanja motivacije za učenje. Primer je TARGET model (Ames, 1992; Epstein, 1988), koji ima za cilj da podstakne učenike na učenje i ovladavanje gradivom ili veštinom, a da pri tome poštuje različite kontekstne faktore školskog prostora (socijalno okruženje, sadržaji učenja i metode učenja i podučavanja).

U osnovi TARGET programa su teorije ciljeva postignuća. Osnovna ideja ovih teorija je da je svaki pojedinac usmeren ka cilju i da želi da demonstrira svoju kompetentnost. Da bi se razumela nečija motivacija, mora se uzeti u obzir to šta za pojedinca znači njegovo ponašanje usmereno ka postignuću i koja je funkcija tog ponašanja. Zapravo, razlike u ponašanju mogu predstavljati odraz i različitih ciljeva postignuća. Ciljevi su kognitivne predstave koje se odnose na ono što pojedinac želi da postigne i razloge zbog kojih želi da ih postigne (Pintrich, 2000: 94). Kao cilj možemo izdvojiti ovladavanje ili veštinu (mastery goal), koja podrazumeva usmerenost ka razvoju kompetencija, proširivanju znanja i razumevanju kroz naporno učenje (Ames & Archer, 1988). Autori koriste različite nazive za ovu vrstu cilja: učenje kao cilj (Dweck, 1986; Dweck & Elliot, 1983) ili dužnost kao cilj (Nikols, Patashnick & Nolen, 1985). Performativni ciljevi (performance goal) ili ego-ciljevi usmereni su ka demonstriranju veština ili izvođenju aktivnosti (Dweck & Elliot, 1983, Nicholls, 1984,

Nikols, Patashnick & Nolen, 1985). Pored navedenih akademskih, značajnu ulogu imaju i socijalni ciljevi, koji uključuju širok spektar delovanja, od želje učenika da budu popularni, do poslušnosti, uvažavanja, socijalne odgovornosti (Urdan & Maehr, 1995, prema: Suzić, 1998).

Autorke TARGET modela navode šest elemenata strukture nastavnog procesa koji podstiču učenike na učenje ako njima upravljamo na pravi način. TARGET je akronim koji sadrži šest ključnih pojmova (*Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation & Time*). Zadatak (*Task*) odnosi se na izradu nastavnih aktivnosti i zadataka. Autoritet (*Authority*) podrazumeva mogućnosti da učenici razviju osećaj kontrole i nezavisnosti u učenju, dok priznanje (*Recognition*) predstavlja formalnu i neformalnu upotrebu pohvale u nastavnom procesu. Uključeni su i oblici grupne interakcije (*Grouping*), kao i evaluacija (*Evaluation*), odnosno metode koje se koriste za procenu i praćenje učenja. Vreme (*Time*) se uvodi s ciljem da se ukaže na značaj fleksibilnosti u vremenskoj organizaciji nastavnog procesa. TARGET model prilagodljiv je različitim nastavnim situacijama i može se ugraditi u proces podučavanja.

Primena TARGET programa u nastavnom procesu

Programi za podsticanje motivacije odnose se upravo na procese uređenja resursa i procedura koje dovode do promena u motivaciji učenika. Keler (Keller, 2010) ističe da ovi programi imaju za cilj povezivanje procesa podučavanja s ciljevima učenika, pružajući podsticaj i odgovarajući nivo izazova, i utiču na to kako će se učenici osećati nakon ostvarivanja ciljeva postignuća ili čak posle neuspeha. Programi se mogu koristiti za postizanje promena u specifičnim motivacionim komponentama ličnosti, kao što su povećanje nečijeg nivoa radoznalosti, pozitivnije procene samoeфикаsnosti ili prevazilaženje osećanja anksioznosti i bespomoćnosti. TARGET model podrazumeva šest dimenzija na kojima nastavnici treba da rade kako bi motivisali učenike da učestvuju u aktivnostima učenja. Ovaj program naglašava napredovanje, autonomiju i smisleno učenje (Schunk *et al.*, 2013). Na narednim stranicama ukazaćemo na mogućnosti planiranja postupaka za podsticanje motivacije učenika za učenje u skladu s karakteristikama ovog modela.

Planiranje nastavnih aktivnosti i zadataka (TASK)

Dimenzija nastavne strukture koju nazivamo *zadatak* (task) odnosi se na proces izrade nastavnih aktivnosti i zadataka (Epstein, 1988). Važno je kreirati nastavne aktivnosti i zadatke koji su u skladu s ciljevima ovladavanja gradivom ili veštinom. Svrha ovih zadataka je da se poveća učešće učenika, aktivnost u nastavnom procesu, kao i kvalitet njihovog angažovanja, ali i da se razvijaju njihova interesovanja. Neke od motivacionih strategija uključuju:

1. Kreiranje aktivnosti koje učenje čine zanimljivim i koje uključuju raznovrsne i lične izazove. Posledično, učenici razumeju razloge zašto učestvuju u određenim aktivnostima i radu na času (Brophy, 2010);
2. Pomoć učenicima da uspostave realne ciljeve. Kratkoročni ciljevi pomažu učenicima da svoje aktivnosti i školski rad percipiraju kao izvodljive, tako da mogu da se fokusiraju na napredovanje i aktivnosti učenja;

3. Pomoć učenicima da razvijaju organizacione i upravljačke veštine i efikasne strategije učenja. Zadaci za učenike, posebno za one sa teškoćama u učenju, treba da podstiču razvijanje i primenu strategija za planiranje, organizovanje i praćenje njihovog procesa učenja (Ames, 1992: 5).

Rozenholc i Simpson ističu da je glavni aspekt organizacije nastavnog procesa dimenzionalnost (Rosenholtz & Simpson, 1984). Zapravo, uniformnost zadataka predstavlja važan činiac koji određuje dimenzionalnost nastavnog procesa. Jednodimenzionalni nastavni proces uključuje nekoliko aktivnosti koje su prilagođene određenom nivou sposobnosti učenika, a višedimenzionalni podrazumevaju širi spektar aktivnosti za učenike različitih sposobnosti i postignuća. Svaki zadatak može uticati na učeničku percepciju svojih i tuđih sposobnosti.

Tabela 1. Karakteristike jednodimenzionalnog i višedimenzionalnog nastavnog procesa (Rosenholtz & Simpson, 1984; prema: Schunk *et al.*, 2013)

Karakteristika	Jednodimenzionalni nastavni proces	Višedimenzionalni nastavni proces
Diferencijacija zadataka	Nediferencirani: učenici rade istovremeno na istim zadacima	Diferencirani: učenici rade različite zadatke istovremeno
Autonomija učenika	Niska: učenici imaju veoma malu mogućnost izbora šta treba da rade, kada i na koji način	Visoka: učenici imaju značajnu mogućnost izbora aktivnosti, vremena, mesta i metoda koje će koristiti kako bi sproveli aktivnosti
Grupni oblici rada	Aktivnosti celog odeljenja: male grupe se formiraju na osnovu sposobnosti	Individualni rad: male grupe čine učenici različitih sposobnosti
Evaluacija i ocenjivanje učenika	Učenici se ocenjuju prema istim kriterijumima, ocene su javne, visok nivo socijalnog poređenja	Učenici se ocenjuju prema različitim kriterijumima, nizak nivo socijalnog poređenja, ocene reflektuju napredak

Nediferencirani zadaci podrazumevaju da svi učenici rade iste zadatke, da koriste isti materijal i da se od njih očekuje da produkuju iste odgovore, što izaziva socijalno poređenje (Stipek, 1996: 89). Istovremeno, ovakvi zadaci utiču na samoprocene učenika o svojim sposobnostima. Učenici koji imaju niža postignuća lošije će oceniti svoje sposobnosti i neće biti motivisani za učenje. U višedimenzionalnom nastavnom procesu nivo socijalne komparacije je nizak, što proizvodi viši nivo motivacije za učenje. Pored toga, učenici nastavnika koji podstiču autonomiju u odeljenju pokazuju veće angažovanje u nastavnim aktivnostima, bolje školsko postignuće, rast intrinzične motivacije i bolje psihološko zdravlje u odnosu na učenike čiji su nastavnici skloni da kontrolišu njihovo ponašanje (Reeve & Jang, 2006). Multidimenzionalni nastavni proces više motiviše učenike zbog većeg nivoa diferencijacije, podstiče autonomiju učenika, umanjuje razlike u sposobnostima u grupnom radu, kao i uticaj javnog ocenjivanja (Schunk *et al.*, 2013: 284).

U višedimenzionalnoj nastavi postoji čitav niz aktivnosti učenja, odabrani su zadaci koji će učenicima biti zanimljivi, koji će ih angažovati na aktivnost i koji su povezani i u skladu s njihovim predznanjima i iskustvom. Aktivnosti se usklađuju s ciljevima učenja i razvijeni su na način koji podstiče unutrašnju motivaciju i interesovanja, i pomažu učenicima da razumeju vrednost onoga što uče. Zadaci treba da budu optimalno izazovni za učenike. Kod učenika razvijamo veštine postavljanja ciljeva učenja, kao i samoregulisano učenje, tako što variramo težinu zadataka, izvore informacija, kao i nastavne materijale u nastavnom procesu.

Važnost koju učenici pridaju sadržaju učenja može uticati na kvalitet njihovog angažovanja i uticati na izbor strategija učenja. Kada uvodni deo časa iskoristimo za naglašavanje razumevanja, sticanja i unapređenja veština kao ciljeva učenja, izazivamo interesovanje učenika, i to će im, svakako, pomoći da dožive iskustvo učenja kao veoma vredno (Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985).

Postupci za podršku autonomiji učenika (AUTHORITY)

Dimenzija *autoritet* obuhvata mogućnosti učenika da ostvare liderske uloge, razvijaju osećaje lične kontrole i nezavisnosti u procesu učenja (Ames, 1992). Motivacione strategije u ovoj oblasti treba da podstaknu aktivno učešće učenika i osećaj nezavisnosti u procesu učenja. Strategije koje koristimo su sledeće:

1. Pružiti učenicima mogućnost da aktivno učestvuju u procesu učenja tako što će imati liderske uloge, mogućnost izbora i samostalnog donošenja odluka (Epstein, 1988);
2. Pomoć učenicima da razviju veštine preuzimanja odgovornosti za sopstveno učenje.

Proces odlučivanja ne treba da bude zadatak samo nastavnika već i učenika. Autoritet se deli sa učenicima i ostvaruje se uz uvažavanje njihovih potreba i osećanja. Važno je da učenici imaju mogućnost izbora i da ostvaruju autonomiju i odlučuju o svojim aktivnostima učenja, da učestvuju u odlučivanju o razrednim pravilima, procedurama, načinima ocenjivanja i mogućnostima učenja. Strategije koje nastavnici koriste da podstaknu učenike da preuzmu izazovne zadatke i da učestvuju utiču na stavove učenika prema sopstvenim sposobnostima, prema školi i prema procesu učenja (Ryan & Deci, 2000).

Nastavnici koji podržavaju autonomiju učenika promovišu značaj škole za učenike, pružaju više mogućnosti izbora za učenike, pitaju ih šta žele da urade i hvale ih kada napreduju (Reeve, 2006). Na taj način, učenicima se pruža mogućnost izbora, učešće u odlučivanju i upravljanju, pozitivna povratna informacija, uvažava se perspektiva učenika i kreira atmosfera oslobođena pritiska, nametnutih ciljeva i zahteva. Učenici nastavnika koji podstiču autonomiju u odeljenju pokazuju veće angažovanje u nastavnim aktivnostima, bolje školsko postignuće, rast intrinzične motivacije i bolje psihološko zdravlje u odnosu na učenike čiji su nastavnici skloni da kontrolišu njihovo ponašanje (Reeve & Jang, 2006).

Postupci pohvaljivanja i nagrađivanja (RECOGNITION)

Dimenzija *priznanje* odnosi se na formalnu i neformalnu upotrebu nagrada, podsticaja i pohvala u nastavnom procesu (Epstein, 1988). Vrste nagrada, razlozi za nagrađivanje i raspodela nagrada imaju značajne posledice na razvoj interesovanja kod učenika, osećaja samopoštovanja i zadovoljstva u učenju. Priznanja i nagrade – kada se

odnose na individualna postignuća, poboljšanje i napredak – utiču podsticajno na učenje. Motivacione strategije u ovoj oblasti su sledeće (Ames, 1992):

1. Prepoznati napor, dostignuća i napredak svakog učenika;
2. Pružiti mogućnost svim učenicima da budu nagrađeni ili pohvaljeni;
3. Nagrađivati i podsticati napredovanje i dostignuća koja nisu realizovana

na račun drugih učenika.

Poznato je da spoljašnje nagrade i pohvale mogu imati paradoksalne efekte na motivaciju učenika, interesovanja i angažovanje. Psiholozi Lepper i Grin (Lepper & Green, 1978) dokazali su „efekat suviše determinacije”, koji označava sledeću pojavu: kada se osobama koje su spontano i prirodno motivisane za neku aktivnost povrh toga daju i nagrade, njihova posvećenost opada. Prema tome, uloga spoljašnje motivacije bi trebalo da bude privremena i prelazna – kao etapa između odsustva motivisanosti i povremenog stimulisanja unutrašnje motivacije.

Pohvala treba da bude omogućena svim učenicima koji napreduju, a ne samo onima s najvišim postignućima i, prema tome, treba da se zasniva na pojedinačnim postignućima koja proizilaze iz postavljenih ciljeva učenja (Ames, 1992). Učenike treba pohvaljivati za širok spektar postignuća, a najviše priznanje treba da poprimi oblik uvažavanja napora i napretka, a ne javno proslavljanje najviših postignuća (Brophy, 2010).

Za razliku od nagrada, nastavnikove povratne informacije učeniku pružaju jasniju predstavu o njegovom radu u učenju i tako ga motivišu za dalje učenje. Roznešajn i Stivens (Rosenshine & Stevens, 1986) ih razvrstavaju u četiri veće grupe:

(1) Povratne informacije o dostignućima u učenju koje su informativnog karaktera i koje učeniku saopštavaju koliko je precizan u učenju i šta treba da promeni (korektivni deo);

(2) Povratne informacije koje imaju prvenstveno motivacionu funkciju, podstiču na učenje, a posredno sadrže i informaciju o napredovanju u učenju i kompetentnosti u učenju;

(3) Povratne informacije s funkcijom preispitivanja, kojima učenici sebi pomažu u traženju objašnjenja šta je razlog za njihovu uspešnost, odnosno neuspešnost;

(4) Povratne informacije o strategijama učenja koje učenicima pružaju informacije o njihovoj uspešnosti u primeni strategija učenja.

Oblici grupne interakcije u nastavnom procesu (GROUPING)

Dimenzija *oblici grupne interakcije* bazira se na sposobnosti učenika da efikasno rade s drugima na zajedničkom zadatku (Ames, 1992). Cilj je da se uspostavi okruženje u kojem se individualne razlike prihvataju i učenici razviju osećaj pripadnosti grupi. Pri tome, razlike u sposobnostima ne izjednačavaju se s razlikama u motivaciji za učenje. Motivacione strategije u ovoj oblasti uključuju sledeće:

1. Obezbediti mogućnosti za kooperativno učenje grupe i vršnjačku interakciju.

2. Formirati heterogene grupe na osnovu različitih kriterijuma, na primer sposobnosti, interesovanja... (Ames, 1992).

Nastavni čas treba da funkcioniše kao zajednica učenja koja ima određene grupne norme i očekivanja. Zadatak nastavnika je da često organizuje rad u parovima ili malim grupama, pri čemu učenici zajednički učestvuju u društvenoj konstrukciji

znanja. Grupni zadaci su raznovrsni i baziraju se na prijateljstvu, zajednička su interesovanja i ciljevi i umesto da se ocenjuje nivo postignuća, učenici se podstiču na saradnju, a ne na takmičenje.

Kooperativni oblici učenja često se ističu kao suprotni tradicionalnom kompetitivnom pristupu nastavi i učenju, kako po svojoj strukturi cilja, tako i po prirodi vršnjačke interakcije. Džonson i Džonson izdvojili su pet esencijalnih komponenti kooperativnog učenja (Johnson & Johnson, 1988: 326: (1) strukturiranje učenika u male, heterogene grupe od po dva do četiri člana, koje rade na zajedničkim zadacima i koje kroz deljenje ideja tragaju za najboljim mogućim rešenjima; (2) pozitivna unutrašnja pripadnost članova grupe, svi članovi grupe učestvuju u postizanju zajedničkog cilja; (3) osećaj individualne odgovornosti – svaki član je odgovoran za sopstveno učenje koje doprinosi postizanju zajedničkog cilja; (4) praćenje uspešnosti kooperacije među učenicima od strane nastavnika (kooperacija članova grupe podrazumeva njihov međusobni razgovor, zajedničko rešavanje problema i saradnju); (5) grupna evaluacija zajedničkog rada. Sproveden je veliki broj istraživanja o efektima kooperativnog učenja i većina njih daje pozitivne rezultate za različite kognitivne i afektivne ishode (Felder & Brent, 2007). Na primer, u toku kooperativnog učenja razvija se unutrašnja motivacija, istrajnost u radu, a veći je i transfer učenja. Dobro organizovana kooperativna nastava sadrži mogućnost organizacije zanimljivih izazovnih aktivnosti, koje će biti rezultat izbora učenika (Panitz, 1998). Važno je da nastavnik primenjuje različite metode kooperativnog učenja, jer raznovrsnost upotrebljenih nastavnih metoda podstiče motivaciju učenika za učenje (Trebješanin, 2009).

Postupci evaluacije (EVALUATION)

Područje *evaluacije* obuhvata metode koje se koriste za procenu i praćenje procesa učenja (Epstein, 1988). Evaluacija je jedan od najvažnijih elemenata nastavnog procesa. Motivacija učenika da uče može lako da se izgubi u procesu ocenjivanja i proceni napredovanja i dostignuća učenika (Kovington & Biri, 1976). Unutar intrinzične ciljne orijentacije učenici treba da osećaju da je u redu da prave greške (greške su deo učenja, a ne mera neuspeha), da imaju mogućnost napredovanja i zadovoljstvo kada su uložili izvestan napor ili kada su ovladali veštinom ili ostvarili lični napredak. Motivacione strategije u ovoj oblasti su sledeće (Ames, 1992):

1. Procenjivati individualni napredak, poboljšanje i napredovanje učenika;
2. Pružiti učenicima mogućnosti poboljšanja svojih postignuća;
3. Varirati načine vrednovanja i procenu saopštavati privatno.

Proces evaluacije podrazumeva upotrebu raznovrsnih instrumenata za procenu i naglasak je na pomoći učenicima da prepoznaju i cene napredak koji su napravili, kako bi postigli postavljene ciljeve učenja. Važno je omogućiti učenicima da rade alternativne testove, revidiraju rad na zadatku ili obezbediti druge načine kako bi popravili nizak nivo postignuća. Dakle, važni su vrsta, oblik i svrha ocenjivanja, ali i percepcija učenika i njihova interpretacija značenja ili ciljeva evaluacije (Mac Iver, 1987).

Rezultati istraživanja (Covington, 1984; Covington & Omelich, 1984) ukazuju na to da praksa evaluacije izaziva štetene efekte na motivaciju za učenje kada je normativna, javna i povezana sa sposobnostima učenika. Sistem procene koji naglašava socijalnu komparaciju ima tendenciju da smanji percepciju sopstvenih kompetencija

učenika, dovodi do samoporažavajućih kognitivnih iskustava koja imaju značajne negativne efekte (Ames & Ames, 1984).

Normativna evaluacija podstiče ekstrinzičku ciljnu orijentaciju kod učenika i fokusira se na vrednovanje njihovih sposobnosti. Procena samoeфикаsnosti vezuje se za sposobnosti i, kao posledica toga, učenici često pokazuju izbegavajuća ponašanja, kako bi zaštitili osećanja samovrednosti (Covington, 1984). Normativne ocene, najčešći oblik evaluacije u školi, smanjuju interesovanje u učenju čak i kada evaluacija prenosi pozitivnu povratnu informaciju (Batler, 1987). Istraživači (Covington & Biri, 1976; Rosenholtz & Rosenholtz, 1981) ističu da je normativna evaluacija sveprisutna pojava u većini škola i učionica, i deca zaključuju da su važne samo one aktivnosti koje se ocenjuju. Ocene su javne, javlja se socijalno poređenje i, za mnoge učenike, negativna samoprocena kompetencija i sposobnosti. Učenici imaju veće šanse da razviju intrinzičku ciljnu orijentaciju kada je akcenat na ličnom usavršavanju, napredovanju u individualnim ciljevima, kada se učenici fokusiraju na ulaganje truda, a ne na sposobnosti (Ames & Ames, 1984).

Vremenska organizacija časa (TIME)

Dimenzija *vreme* odnosi se na vremensku organizaciju nastavnog procesa i vreme predviđeno za završetak nastavnih aktivnosti i zadataka (Epstein, 1988). Ova dimenzija je usko vezana s dizajnom i strukturom nastavnih aktivnosti i zadataka. Vreme predviđeno za završetak aktivnosti mora se prilagoditi početnim veštinama, pažnji i kapacitetima učenika. Vreme za rad treba da bude prilagođeno nivou veština pojedinih učenika, nivou učenja i u skladu s raspoloživim vremenom za učenje van nastave. Motivacione strategije u ovoj oblasti uključuju:

1. Omogućiti fleksibilnost u vremenu za učenike koji imaju teškoće da završe zadatak;
2. Dozvoliti učenicima mogućnost da planiraju svoje rasporede i napreduju u optimalnim periodima.

Kada se učenici suoče s teškim zadacima i imaju vremenska ograničenja, osećaju nedostatak lične kontrole. Rokovi i pritisci tokom kontrolnih zadataka, testova ili odgovaranja imaju negativan uticaj na postignuća učenika zbog uznemirenosti koju izazivaju (Hill, 1984). Hil se zalaže za optimizaciju procedure testiranja i provere znanja koja ima za cilj da smanji negativne posledice neupeha, pri čemu optimizacija podrazumeva fleksibilne rokove, prilagođavanje dužine i učestalosti testiranja konkretnom odeljenju. Gud je (Good, 1983), takođe, sugerisao da moramo obratiti pažnju kako oblikujemo nastavne aktivnosti kako bismo optimizovali tempo učenja i postignuća. Nažalost, čak i kada je optimizovano raspoloživo vreme, kvalitet angažovanja na zadatku možda neće biti adekvatan. Prilike za učenje, kvalitet vremena provedenog na zadatku i sposobnost učenika da ulože kvalitetan napor imaju značajnu ulogu. Različitost među učenicima u veštinama, tempu učenja i motivaciji evidentna je još u ranom školskom uzrastu i kao posledica toga, rasporedi, određivanje prioriteta u učenju i vreme treba da budu fleksibilni i da uvažavaju ove različitosti (Epstein, 1988).

Dimenzija *vreme* blisko je povezana sa drugim dimenzijama TARGET programa. Povezana je sa dimenzijom zadatak, jer se često od učenika traže da imaju određena dostignuća u specifičnom periodu. Zatim, za dimenziju autoritet važno je da li je deci dozvoljeno da sami određuju tempo učenja, raspored, vreme završetka zadataka i aktivnosti. Kada učenici rade u grupi, jedno od značajnih pitanja može biti

da li je vreme za rad ravnomerno raspoređeno između grupa, a i sama evaluacija može sadržati određene pritiske – vrednuje se vreme za koje se završi zadatak, ovlada veštinom, itd.

Vreme se planira fleksibilnije, tako da veći spektar aktivnosti može biti uključen. Pored toga, umesto da je uvek unapred određeno šta učenici rade i kada izvode aktivnosti, učenici mogu da rade na velikim projektima koji im omogućavaju da ostvare autonomiju u upravljanju vremenom i drugim resursima u učenju (na primer interakcije sa izvorima informacija ili saradnje s drugim učenicima). Kada je učenicima potrebno dodatno vreme za rad, važno je omogućiti im ga, kako bi završili planirane aktivnosti.

Praktične implikacije TARGET programa u procesu planiranja nastavnog procesa

U savremenim teorijama učenja naglašava se da priprema i planiranje nastave podrazumevaju aktivnosti pre, u toku i posle izvođenja časa. Zapravo, planiranje nastavnog procesa traje u svim fazama podučavanja (Gange, Yerkovich & Yerkovich, 1993). Priprema i planiranje postupaka za podsticanje motivacije za učenje predstavlja sistematski proces oblikovanja ciljeva i aktivnosti, koji počinje prikupljanjem i analizom podataka kako bi se identifikovale motivacione karakteristike učenika, tj. nivo i kvalitet motivacije za učenje. U ovom procesu javljaju se teškoće u proceni motivacionih karakteristika, kao i u procesu utvrđivanja stepena i prirode motivacionih problema. Uzroci niske motivacije mogu biti različiti, na primer: niska očekivanja uspeha, osećanje bespomoćnosti, nerazumevanje važnosti gradiva... Nekada nastavnik planira aktivnosti kako bi se podsticala motivacija za učenje, a nekada je jedan od ciljeva nastavnika zadržati određeni nivo motivacije učenika za učenje. Ako je motivacija učenika visoka, nastavnik oblikuje aktivnosti kojima će održati motivaciju na visokom nivou koristeći određene nastavne metode, relevantne primere i odgovarajuće povratne informacije. Međutim, ako se nastavnik susreće s ozbiljnim izazovima koji su posledica demotivacije učenika, mora razviti složenu strategiju kako bi se situacija promenila. Važno je da nastavnik pregleda celokupnu strukturu lekcije, izvrši kritički pregled sadržaja, nastavnih metoda i oblika rada, utvrdi internu konzistentnost i sklad između sadržaja, a neophodna je i samoevaluacija ili evaluacija od strane drugih koji mogu proceniti strukturu i sadržaj nastavnog časa. Naredne tvrdnje nam mogu pomoći da formiramo ček-listu kojom možemo proceniti da li smo planirali nastavni proces u skladu sa TARGET programom za podsticanje motivacije za učenje.

Zadatak

- Zadaci su dizajnirani u skladu sa sposobnostima učenika.
- Zadaci pružaju mogućnost da učenici budu uspešni.
- Učenicima se pruža pomoć u postavljanju kratkoročnih ciljeva.
- Zadaci su interesantni, stimulativni, raznovrsni.
- Planiraju se postupci za pomoć učenicima u ovladavanju strategijama učenja.
- Zadaci su prezentovani na način koji ukazuje da su vredni za učenike i sadržajno značajni.
- Zadaci su optimalno izazovni.

- Zadaci su povezani s predznanjima i prethodnim iskustvom učenika.

Autoritet:

- Planirane aktivnosti pružaju učenicima mogućnost da aktivno učestvuju u procesu učenja tako što će imati liderske uloge, mogućnost izbora i samostalnog donošenja odluka.
- Učenici imaju mogućnost da preuzmu liderske uloge.
- Učenici imaju mogućnost izbora i samostalnog donošenja odluka.
- Planirani su postupci za pomoć učenicima kako bi razvili veštine preuzimanja odgovornosti za sopstveno učenje.
- Planirano je vreme koje će nastavnik posvetiti ponašanju učenika, kao i za aktivno slušanje učenika.
- Uvažavaju se želje učenika u procesu planiranja nastave (izbor metoda rada, podele u grupe, uloge u grupi, način ocenjivanja...).
- Obezbeđuje se mogućnost za rešavanje problema „na svoj način”.
- Planiraju se aktivnosti za podsticanje samostalnosti učenika.
- Uvažava se perspektiva učenika.
- Pruža se prilika svakom učeniku da u procesu učenja pokaže samostalnost.

Priznanje:

- Preciziraju se načini praćenja napredovanja svakog učenika.
- Vodi se računa o raspodeli nagrada i podsticaja.
- Obezbeđuje se mogućnost svakom učeniku da bude pohvaljen.
- Planira se podsticanje napredovanja i dostignuća koja nisu realizovana na račun drugih učenika (nema socijalnog poređenja).

Oblici grupne interakcije:

- Obezbeđene su mogućnosti za kooperativno učenje grupe.
- Planirane su raznovrsne metode kooperativne nastave.
- Planirane su aktivnosti koje podstiču vršnjačku interakciju.
- Podstiče se saradnja, a ne takmičenje.
- Formiraju se heterogene grupe na osnovu različitih kriterijuma (sposobnosti, interesovanja...).

Evaluacija:

- Procenjuje se individualni napredak, poboljšanje i napredovanje učenika.
- Planirane su mogućnosti za poboljšanje postignuća učenika.
- Planirani su raznovrsni načini vrednovanja i procene.
- Ocena se saopštava privatno, izbegava se socijalno poređenje.

Vremenska organizacija nastavnog procesa:

- Nije ograničeno vreme za svaki zadatak.
- Učenici sami određuju tempo raspored, vreme završetka zadataka i aktivnosti.
- Planiraju se postupci koji pomažu učenicima da razvijaju organizacione veštine.

- Rad van nastave i kriterijumi za ovladavanje aktivnostima nisu isti za sve učenike.

Nastavnici kod podučavanja moraju prvenstveno da se pridržavaju nastavnog plana, a ne samo onoga što privlači učenike. Često i vremenski pritisak pri realizovanju nastavnog plana onemogućava primenu aktivnih metoda učenja, koje kod učenika povećavaju motivisanost za učenje (Brophy & Good, 1990). Uvek postoji opasnost da će učenici moći da uživaju u školskim aktivnostima, ali da ništa neće naučiti i obrnuto. Zato je veoma važno koristiti integrisane pristupe za podsticanje motivacije za učenje kao što je TARGET model. Na taj način, uticaćemo na različite izvore motivacije za učenje, kao što su unutrašnja motivacija, interesovanja, intrinzične ciljne orijentacije, pozitivna motivaciona uverenja i, na kraju, učenici će više vrednovati sebe i svoje kompetencije.

Zaključak

U proteklih 25 godina, teorije ciljeva postignuća javljaju se kao važan okvir za analizu uticaja kontekstualnih činilaca na proces i ishode učenja. Veliki broj istraživanja pokazuje da učenici usvajaju pozitivne i prilagodljive pristupe učenju kada je struktura nastavnog procesa u skladu s TARGET programom za podsticanje motivacije za učenje. Implementacija ovog programa podstiče učenje, razumevanje i unapređenje veština i znanja. Autorke TARGET modela navode šest elemenata strukture nastavnog procesa koji podstiču učenike na učenje ako njima upravljamo na pravi način. Zadatak (Task) se odnosi na izradu nastavnih aktivnosti i zadataka. Autoritet (Authority) podrazumeva mogućnosti da učenici razviju osećaj kontrole i nezavisnosti u učenju, dok priznanje (Recognition) predstavlja formalnu i neformalnu upotrebu pohvale u nastavnom procesu. Uključeni su i oblici grupne interakcije (Grouping), kao i evaluacija (Evaluation), odnosno metode koje se koriste za procenu i praćenje učenja. Vreme (Time) se uvodi s ciljem da se ukaže na značaj fleksibilnosti u vremenskoj organizaciji nastavnog procesa. TARGET model prilagodljiv je različitim nastavnim situacijama i može se ugraditi u proces podučavanja.

Može se očekivati da će ovaj model podstaći nastavnike da ga primenjuju u nastavnom procesu. Takođe, potencijalno se može očekivati i da će ova koncepcija unapređivanja motivacije učenika biti inspirativna za pedagoge i nastavnike da dalje istražuju strukturu nastavnog procesa i unaprede saznanja koja će pomoći unapređenju motivacije učenika za učenje.

Literatura:

1. Ames, C., & Archer, J., (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260–267.
2. Ames, C. A. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teacher's College Record*, 91 (3).
3. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
4. Ames, C. (1992). *Home and School Cooperation in Social and Motivational Development*. Illinois Univ., Champaign. Coll. of Education.

5. Brophy, J. E. (1988). On motivating students. In: D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (201–245). New York: Random House.
6. Brophy, J. E., and Good, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In: M. C. Wittrock Ued.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328–377). New York: Macmillan Publishing Co.
7. Brophy J. (2010). *Motivating Students to Learn* Third Edition. New York Taylor Francis.
8. Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474–482.
9. Covington, M. V., & Beery, R. G. (1976). *Self worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
10. Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 2 (6), 1038–1050.
11. Dweck, E. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor and Francis.
12. Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In: P. H. Mussen (Gen. Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: 11ol. IV. Social and personality development* (pp. 643–691). New York: Wiley.
13. Gagne, E., Yerlovich, C. W., & Yerlovich, F. R. (1993). *The cognitive psychology of school learning*. New York: Harper Collins.
14. Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind. What All Students Should Understand*. New York: Simon and Shuster.
15. Good, T. (1983). Classroom research: A decade of progress. *Educational Psychologist*, 11, 127–144.
16. Good, T. L., & Brophy, J. E. (1994). *Looking in classrooms* (6th edition). Harper & Row: New York.
17. Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals; *Annual reviews of psychology*, 53, 109–132.
18. Epstein, J. (1988). Effective Schools or Effective Students: Dealing with Diversity. In: R. Haskins and D. MacRae (Eds.), *Policies for America's Public Schools: Teachers, Equity, Indicator*. New York: Ablex.
19. Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In: P. A. Mabrouk (Ed.), *Active learning: Models from the analytical sciences* (pp. 34–53). Washington, DC: American Chemical Society.
20. Hill, K. T. (1984). Debilitating motivation and testing: A major educational problem. In: R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. New York: Academic Press.
21. Johnson, R. and Johnson, D. (1988): Cooperative learning and the gifted science student. In: P. Brandwewin and A. Passow (Eds.), *Gifted young in science* (pp. 321–329). Washington: National Science Teachers Association.
22. Keller, J. M. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance*. Springer Science, Business Media.
23. Lepper M., Green D. (1978). *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation*. New York: Erlbaum.
24. Martin, A. (2009). Motivation and Engagement Across the Academic Life Span. A Developmental Construct Validity Study of Elementary School, High School, and University/College Students. *Educational and Psychological Measurement*, 69 (5), 794–824.
25. McInerney, D. M. i S. Van Etten (2004). *Big theories revised: The challenge*. In: V D. M. McInerney i S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influenceson motivation and learning* (pp. 1–12). Greenwich: IAP.
26. Morgan, G. (2006). *Images of Organization*. Thousand Oaks: Sage Publications.
27. Slavin, R. E. (1987). Mastery learning reconsidered. *Review of Educational Research*, 57, 175–213.
28. Antil, L., J. Jenkins, S. Wayne, and P. Vadasy (1997). Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations, and the relationship between research and practice. *American educational research journal*, 35 (3), 419–454.

29. Nicholls, J. G. (1984) Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, *Psychological Review*, 91 (3), 328–346.
30. Mac Iver, D. (1987). Classroom factors and student characteristics predicting students' use of achievement standards during selfassessment. *Child Development*, 58, 1258–1271.
31. Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
32. Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683–692.
33. Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In: D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications* (pp. 111–141). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
34. Panitz, T. Benefits of Cooperative Learning in Relation to Student Motivation, preuzeto 29.10. 2014. sa sajta: <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/motivation.htm>.
35. Pintrich, P. R (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.
36. Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.
37. Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106, 225–236.
38. Rosenholtz, S. R., & Rosenholtz, S. J. (1981). Classroom organization and the perception of ability. *Sociology of Education*, 132–140.
39. Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1984). Classroom organization and student stratification. *The Elementary School Journal*, 85, 21–37.
40. Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook o research on teaching* (pp. 376–391). New York: Macmillan.
41. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
42. Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2013). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Pearson Education Inc.
43. Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). New York: Simon & Schuster.
44. Suzić, N. (1998) *Kako motivisati učenike*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
45. Suzić, N. (2006). Mjerenje motivacije. *Naša škola – časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja*, 3–4, 88–121.
46. Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje, teorije, principi, primena*. Učiteljski fakultet Beograd.
47. Trškan, D. (2006). *Motivacijske tehnike u nastavi*, Ljubljana: Filozofski fakultet.

* * *

APPLICATION OF TARGET PROGRAMMES FOR ENCOURAGING MOTIVATION FOR LEARNING IN THE TEACHING PROCESS

Summary: One of the ways for systemtical implementation for procedures for stimulating motivation into planning and preparation of teaching is that this process should be adjusted to TARGET programme for stimulating motivation for learning. Authors of the TARGET programme state six elements of the structure of the teaching process, which stimulate students to learning, if we manage them in the right way. The task refers to composing teaching activities and assignments. The authority considers possibilities for children to develop the sense of control and independence in learning, and acknowledgement means formal and informal praising in the teaching process. Forms of group interaction were introduced as well as evaluation, i.e. methods used for evaluation and following learning. Time is introduced with the aim of showing flexibility in the time organisation of the teaching process. Our aim is to point at the possibilities of planning procedures for stimulating motivation of students in accordance with the characteristics of this model. We are going to present indicators, which teachers might use for estimation of motivational strategies in preparation of the teaching process.

Key words: teaching, motivation, TARGET programme, preparation of the teaching process.

ПРИМЕНЕНИЕ ЦЕЛЕВОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ПООЩРЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

Резюме: Одним из способов систематического включения процедур, направленных на поощрение мотивации в планировании и подготовке уроков, является то, что процесс координируется с целевой программой (TARGET), чтобы стимулировать мотивацию к обучению. Авторы TARGET программы перечисляют шесть элементов структуры учебного процесса, которые (если ими управляется должным образом) поощряют мотивацию учащихся к обучению. Задача касается подготовки учебной деятельности и задач. Авторитет включает в себя возможность учащегося развить чувство контроля и независимости в процессе обучения; признание представляет собой формальное и неформальное использование похвалы в процессе обучения. Кроме того, включены и формы группового взаимодействия, как и оценка, т.е. методы, используемые в процессе оценки и наблюдении (мониторинга) обучения. Временной срок вводится для того, чтобы подчеркнуть важность гибкости в временной организации учебного процесса. Цель состоит в том, чтобы, (в соответствии с характеристиками модели), показать возможности процедур планирования и стимулировать мотивацию учащихся. В настоящей работе представлены показатели, которые учителя могут использовать для оценки применения мотивационных стратегий в подготовке учебного процесса.

Ключевые слова: обучение, мотивация, целевая (TARGET) программа, подготовка учебного процесса (уроков).

Datum kada je uredništvo primilo članak: 5. 12. 2016.

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

UPUTSTVO ZA AUTORE

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

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

Časopis izlazi 4 puta godišnje:

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

Literatura u tekstu

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

Litratatura

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

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

REDAKCIJA

forum pedagoga

PEDAGOGIJA
ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

UDK = 37
ISSN 0031-3807