

**УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ-УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ**

**В Р А Њ Е**

**Мр Ивко Николић**

**УЛОГЕ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ  
НАСТАВНИКА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У  
ЕФИКАСНОЈ ШКОЛИ КОЈА СЕ  
УБРЗАНО МЕЊА**

**- ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА -**

**Ментор Проф. др Нада Вилотијевић**

## САДРЖАЈ

САДРЖАЈ.....	2
<b>УЛОГЕ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ЕФИКАСНОЈ ШКОЛИ КОЈА СЕ УБРЗАНО МЕЊА.....</b>	<b>5</b>
<b>I. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ .....</b>	<b>5</b>
1.1. Однос улоге и компетенције .....	5
1.2. Поимање компетенција .....	9
1.3. Личносне компетенције .....	32
1.3.1. Социјалне компетенције.....	32
1.3.2. Емоционале компетенције .....	34
1.3.3. Радно-акционе компетенције.....	35
1.3.4. Моралне компетенције.....	36
1.4. Когнитивне компетенције.....	38
1.5. Педагошко-дидактичко-методичке компетенције наставника.....	43
1.6. Комуникацијско-информацијске компетенције наставника.....	46
1.7. Евалуацијске компетенције наставника.....	48
1.8. Еколошка компетентност наставника .....	51
1.9. Компетенцијско образовање и усавршавање наставника.....	53
1.10. Теорије учења и педагошка пракса.....	59
1.10.1. Бихејвиористичке теорије .....	59
1.10.2. Критичко-комуникативна теорија.....	61
1.10.3. Конструктивистичка теорија учења.....	67
1.10.4. Мисаони модели учења .....	73
1.10.5. Хуманистичке теорије учења.....	76
1.11. Школа у учећем друштву .....	81
1.12. Квалитетна школа у савременим условима .....	89
1.12.1 Мисаони развој ученика.....	91
1.12.2. Практична примена знања.....	92
1.12.3. Интердисциплинарност и интегративност наставе.....	94
1.12.4. Сарадња наставника и ученика.....	96
1.12.5. Поучавање и учење.....	97
1.12.6. Тимски рад.....	98
1.12.7. Вредновање наставног рада .....	99
1.12.8. Иновације као услов за квалитетан образовно-васпитни процес.....	102
1.12.9. Инфроматизација наставног процеса.....	105
1.12.10. Васпитање за коришћење слободног времена .....	107
<b>II. НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА – КАРАКТЕРИСТИКЕ .....</b>	<b>110</b>
2.1. Циљевии задаци предмета свет око нас и природа и друштво .....	110
2.2. Специфичнан крактер предмета природа и друштво.....	115
2.3. Еколошка компонента предмета природа и друштво.....	119

<b>2.4. Методски приступ настави природе и друштва .....</b>	<b>125</b>
2.4.1. Врсте и избор метода учења .....	127
2.4.2. Излети и посете .....	132
2.4.3. Радни приступ .....	132
2.4.4. Личносни приступ .....	133
2.4.5. Усмена метода .....	134
2.4.6. Очигледне методе .....	138
2.4.7. Практичне наставне методе .....	138
2.4.8. Дидактичке игре .....	141
2.4.9. Холистичка метода .....	144
<b>2.5. Припрема наставника за час .....</b>	<b>145</b>
2.5.1. Наставно планирање .....	146
2.5.1. Артикулација наставног часа .....	151
<b>2.6. Ванчасовни рад у функцији предмета природа и друштво .....</b>	<b>155</b>
<b>III. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА .....</b>	<b>157</b>
<b>1. Предмет истраживања .....</b>	<b>157</b>
<b>2. Циљ истраживања .....</b>	<b>158</b>
<b>3. Задаци истраживања .....</b>	<b>158</b>
<b>4. Хипотезе истраживања .....</b>	<b>160</b>
<b>5. Варијабле .....</b>	<b>162</b>
<b>6. Методе, технике и инструменти .....</b>	<b>162</b>
6.1. Дескриптивна научно-истраживачка метода – Сервеј поступак .....	163
6.2. Метода теоријске анализе .....	163
<b>7. Технике и инструменти за прикупљање података .....</b>	<b>163</b>
<b>8. Методе статистичке обраде података .....</b>	<b>164</b>
<b>9. Узорак истраживања .....</b>	<b>165</b>
9.1. Структура узорка .....	166
<b>10. Резултати истраживања .....</b>	<b>171</b>
<b>10.1. Ставови наставника према обележјима концепције ефикасне школе .....</b>	<b>171</b>
10.1.1. Ставови наставника према обележјима концепције .....	172
10.1.2. Концепција ефикасне школе и пол испитаника .....	185
10.1.3. Обележја ефикасне школе и радно искуство испитаника .....	187
<b>10.2. Ставови студената учитељских факултета према концепцији ефикасне школе .....</b>	<b>194</b>
10.2.1. Ставови студената према обележјима концепције ефикасне школе у тоталу истраживања .....	195
10.2.2. Ставови студената будућих учитеља према обележјима ефикасне школе према годинама студија .....	198

10.2.3. Ставови студената према концепцији ефикасне школе према месту студирања .....	201
<b>10.3. Еманципаторска улога ученика у ефикасној школи.....</b>	<b>206</b>
10.3.1. Еманципаторска улога ученика у ефикасној школи у тоталу истраживања.....	207
10.3.2. Ставови наставника према еманципаторској улози у ефикасној школи према варијабли професионално радни статус .....	208
10.3.3. Ставови испитаника према радном искуству.....	210
10.3.3. Пол испитаника и еманципаторска улога ученика.....	213
10.3.5. Ставови наставника према еманципаторској улози ученика у систему вредновања њихових постигнућа.....	213
<b>10.4. Ставови студената учитељских факултета према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи.....</b>	<b>217</b>
10.4.1. Ставови студената према самовредновању индикатору еманципаторске улоге ученика у ефикасној школи - место студирања.....	218
10.4.2. Ставови студената према самоевалуацији ученика у ефикасној школи - године студија .....	220
<b>10.5. Улоге и компетенције наставника за рад у ефикасној школи.....</b>	<b>225</b>
10.5.1. Компетенције наставника ефикасне школе-тотал .....	225
10.5.2. Ставови и мишљења испитаника о компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи –пол испитаника .....	239
10.5.3. Наставници, стручни сарадници и директори о компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи.....	241
<b>11. Закључна разматрања.....</b>	<b>255</b>
<b>11.1. Улоге и компетенције наставника у ефикасној школи.....</b>	<b>255</b>
<b>11.2. Концепције ефикасне школе.....</b>	<b>267</b>
11.1.1 тестирање прве оловне хипотезе .....	270
<b>11.2. Ставови студената према концепцији рфиксне школе.....</b>	<b>271</b>
11.2. 1. Тестирање друге оловне хипотезе .....	271
<b>11.3. Еманципаторска улога ученика у ефикасној школи.....</b>	<b>272</b>
11.3.1. Еманципатарска улога ученика на етапи евалуације .....	274
11.3.2. Тестирање треће оловне хипотезе .....	274
<b>11.4. Ставови студената учитељских факултета према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи.....</b>	<b>275</b>
11.4.1. Тестирање четврте оловне хипотезе: .....	277
<b>11.5. Компетенције наставника за реализацију својих улога у ефикасној школи.....</b>	<b>278</b>
11.5.1. Наставници, стручни сарадници и директори о компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи.....	279
11.5.2.Тестирање пете оловне хипотезе истраживања .....	284
<b>11.6. Импликације резултата истраживања .....</b>	<b>285</b>
ЛИТЕРАТУРА.....	289
<b>П Р И Л О З И.....</b>	<b>295</b>
<b>СТАТИСТИКА – .....</b>	<b>321</b>

# УЛОГЕ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ЕФИКАСНОЈ ШКОЛИ КОЈА СЕ УБРЗАНО МЕЊА

## I. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ИСТРАЖИВАЊУ

### 1.1. Однос улоге и компетенције

Тема за коју смо се определили захтева да се на самом почетку разграниче и дефинишу неки појмови како би се избегли могући неспоразуми. Треба јасно одредити шта су улоге, а шта компетенције наставника и шта се подразумева под ефикасном школом.

Ова два појма су међусобно повезана при чему је први основа за одређивање другог. Човек се спрема, стиче компетентност да би успешно остваривао неку улогу. Будући професор изучава на факултету (стиче компетентност) енглески језик, граматичке облике, лексику, реченичне конструкције тога језика, да би у школи успешно остваривао улогу предавача тога предмета. Дакле, зависно од професионалних улога за које се припрема, појединац стиче одређене компетенције. Без њих он не може да се успешно бави професијом за коју определио.

Наша тема подразумева да претходно разјаснимо суштину наставникових улога.

О улогама наставника и улогама ученика у педагошкој литератури се доста расправљало и расправља. У нас је о овом питању најкомпетентније писао Н. Хавелка на чији рад ћемо се и ми ослонити. Он каже да концепција улоге наставника и улога ученика произлази из концепције саме наставе која је одређена концепцијом школе, а ова концепцијом, образовног система. Зато се у односу између релације наставник – ученик и релације друштво – образовни систем јавља веома велики број питања о којима не одлучују ни наставник ни ученик, а која, у знатној мери, одређују њихов положај и улогу у образовно-васпитном процесу. (Н. Хавелка, 1998).

На улоге уопште, па и на улоге наставника, одлучујуће утичу људске потребе које битно одређује техничко-технолошки (научни) и друштвено-економски развој, а то значи да су оне врло разноврсне и врло променљиве.

Управо ти услови из окружења одређују какво је образовање потребно и какве треба да буду наставничке улоге. У Извештају УНЕСКОВЕ Међународне комисије о образовању за 21. век каже се да образовање треба да буде ослоњено не четири стуба: учити да знаш, учити за рад, учити за заједнички живот и учити за постојање (Ж. Делор, 1996). Ако би требало објаснити ове кондензоване поруке, онда би се оне могле изразити на следећи начин: прво, учити да се стекну знања неопходна за бављење одређеном облашћу, учити да се стекну широка општа знања: друго; учити да се успешно обавља посао у струци користећи не само стандардне навике, радити у тиму; треће, учити да се живи заједно, да се сарађује са другим људима и мирно решавају конфликти; четврто, учити да се развију природни потенцијали и оствари богат лични идентитет. Ти циљеви одређују и улоге непосредних учесника у образовно-васпитном процесу.

Улога наставника и улога ученика повезана је са њиховим положајем. Н. Хавелка каже да су та два појма у изразитој корелацији јер повезују две основне компоненте из којих се састоји сваки социјални систем – повезују структуру система и социјалну акцију која се одвија унутар система. Положаји и улоге постоје тек онда када их реализују конкретне особе. Он истиче да положај обухвата стабилзоване и релативно трајне елементе из којих се састоји структура било које сложене и издиференциране друштвене групе или организације (различити послови, задаци, програми, сектори рада) што се уопштено означава као подела рада. Положај се схвата као „акциони простор“ који има мање или више јасно одређене границе унутар којих су дефинисана права и обавезе на одлучивање, обављање одређених активности и успостављање односа са другим актерима. Улога је кључна категорија у социјалној интеракцији која се одвија у некој групи или организацији. Док је положај доста статична категорија улога је динамичан појам и особи која заузима одређени положај може а) да допушта одређено понашање, б) да ограничава одређено понашање и в) забрањује одређено понашање. Зато се улога дефинише као понашање које је у датој групи (организацији, култури, друштву) очекивано од особа које заузимају одређени положај. (Н. Хавелка, 1998).

То значи да се од директора школе очекује да успешно остварује своју организаторску улогу у коју спадају:

- постављање организационе структуре школе,
- дефинисање оквира рада појединих организационих делова и дужности појединаца у њима,
- утврђивање норматива и стандарда организације појединих видова рада у школи,
- организација наставе и других видова педагошког рада,
- организација материјално-финансијског и административног пословања.

Постоји читав низ улога наставника, а ми ћемо, ослањајући се на рад Н. Хавелке, навести само оне најважније мада је неприпоручљиво делити наставникове улоге на мање или на више важне. Наставник има интегративну улогу јер се од њега очекује да повеже у јединствену акциону целину школски амбијент, наставни програм, ученичко понашање и свој начин рада. Из те интегративне улоге произлази читав низ других мање или више специфичних улога наставника као што су планирање, иницирање, подстицање, организовање, усмеравање, вођење, моделовање, праћење, анализовање, вредновање, кориговање, иновирање.

Наставик има следеће важне улоге:

- планер (планира свој рад и рад ученика на основу наставног плана и програма);
- организатор (расподељује послове између себе и ученика, даје ученицима одређена задужења);
- креатор наставног амбијента (креира наставни простор, распоређује средства за рад, припрема дидактички материјал);
- методичар (структурише наставни процес, бира облике, методе и радне поступке);
- иноватор (не ради рутинерски, него у рад уноси новине тежећи да побољша ефикасност наставног процеса);
- мотиватор (подстиче интересовања ученика за наставно градиво, труди се да настава буде занимљива и разноврсна).

Навели смо само неке од улога наставника. Хавелка помиње и више улога наставника у одељењу као групи које се односе на развијање комуникационе структуре и неговање међуличних односа у групи. Ту се наставник појављује као руководилац, тренер, модел, арбитар, симбол одељења.

Међу ауторима нема ни приближне сагласности о броју наставникових улога. Неки те улоге групишу у веће целине, а неки иду у детаљну диференцијацију па се у њиховим радовима помиње огроман број улога. М. Даниловић (2010) помиње да наставник у своме професионалном раду обавља око 155 улога. Та претерана диференцијација не допрноси да се комплексније сагледа овај проблем. Чудно је да поменути аутор разликује улогу и функцију. Он каже да наставник у оквиру својих 155 улога „врши и преко 40 разних функција“. То је неприхватљиво јер је реч о терминима истог значења само што је један страни, а други домаћи.

У Речнику Матице српске улога се одређује као *задатак, дужност, функција*.

М. Даниловић наводи да наставници обављају следеће функције:

- пружање помоћи ученицима (објашњавање садржаја, подстицање, сугерисање различитих послова, процењивање потреба за неким врстама ученичке делатности);
- појединачно обраћање (одговарање на ученичка питања, разјашњавање личног искуства, констатовање нечега);
- изазивање позитивних емоција (похваљивање, храбрење);
- изазивање негативних емоција (опомена, укор);
- функција стручњака (преношење информација, појмова и садржаја одређене наставне дисциплине; организовање, усмеравање, и управљање процесом наставе и учења);
- функција помагача (помоћ у развијању креативности и превазилажењу тешкоћа у учењу и социјализацији);
- функција посредника између ученика и наставног градива;
- функција ауторитета (наставник награђује, кажњава, процењује поступке ученика, ствара услове за развој интринзичне мотивације за учење и интелектуалне делатности, изграђује пожељне особине код ученика и омогућава им успешну социјалну интеграцију. (М. Даниловић, 2010)

Уочљиве су слабости у Даниловићевој класификацији које су нарочито приметне у дуплирању, опису и називима функција. Тако се код њега појављује *функција пружања помоћи ученицима* (под бројем 1) и *функција помагача* (под бројем 6) истина са нешто другачијим описом. Постоје функције изазивања позитивних емоција и функције изазивања негативних емоција. Логичније би било да се, уместо те



поделе, у класификацији нашла подстицајна функција, јер наставник и хвали и укорава. Далеко би било боље и у пракси употребљивије да су улоге (функције) уопштеније.

## 1.2. Поимање компетенција

Иако изгледа да око схватања компетенција не треба да буде забуна и недоумица, стручне расправе у литератури и периодици показују да није тако. Логично објашњење да је компетенција способност, односно стручност за обављање неког посла сматра се недовољним. М. Даниловић, под појмом компетенција подразумева скуп знања, способности, вештина и вредности, тј. меродавност, надлежност оспособљеност, квалификованост некога, тј. наставника за квалитетно вршење своје професије и позива. (М. Даниловић, 2010). Дакле, он мисли да за компетентност нису довољне само способности и знања него су неопходне још и вештине и вредности. Д. Бранковић се концентрише на професионалне компетенције наставника и наглашава да овај појам има сложену тродимензионалну структуру и да обухвата: а) поседовање стручних, педагошко-психолошких и дидактичко-методичких знања, б) практична умења у раду са ученицима и извођењу наставног процеса, и в) формирана позитивна мишљења и уверења о ученицима и васпитно-образовном процесу. (Д. Бранковић, 2010). Очигледно је да Бранковићева дефиниција укључује основне елементе из Даниловићеве дефиниције од које је далеко конкретнија и непосредно се односи на наставников рад. Бранковић с разлогом каже да је дефинисање наставникових компетенција детерминисано новим улогама наставника што се нарочито односи на преусмеравање процеса поучавања ка процесу учења и самоучења.

О заснивању компетенција на улогама има и другачијих схватања од оних која заступа Бранковић. Н. Поткоњак другачије схвата компетенције. Он каже да када год се постављало питање реформе система васпитања и образовања, иновирање неког дела тога система, мењања неке његове карике, нужно се увек постављало питање улоге наставника у свему томе... Данас неки то називају „компетенцијама“, „компетентношћу“ – и самим тим што су променили термин проглашавају то за нови проблем! (Н. Поткоњак, 2010).

Лако се примећује да Поткоњак сматра да су компетенције исто што и улоге само што су оне другачије именоване. То изједначавање међутим није прихватљиво јер се улоге односе на задатке и дужности, а под компетенцијама се подразумева оспособљеност за обављање улога. Но, Поткоњак је у праву када се залаже за чистоту

српске педагошке терминологије. Занимљиво је да се у уџбенику психологије Н. Рота и С. Радоњића из 1992. године говори о способностима, а компетенције се упоште не помињу. Но, термин компетенције је ушао у педагошку литературу и у њој се ustalio тако да га је одатле немогуће искључити.

У дефиницијама овог појма код других аутора често се различитим речима исказује иста суштина. Научена способност да се нека улога адекватно изврши (како компетенције дефинише Рое, 2002) и репертоар понашања потребних да се постигну жељени резултати (што је дефиниција Курца и Бертрама, 2002) значењски су исти. Д. Бранковић наводи обухватнију дефиницију компетенција Вара и Конера који сматрају да овај појам обухвата „скуп понашања, процеса мишљења и ставова који ће вероватно бити видљиви у обављању посла који досеже дефинисане елементарне, базичне и високе нивое стандарда“ (Д. Бранковић, 2010).

Повезивање стандардизације са компетенцијама, тј. оспособљености да се послови обављају у складу са одговарајућим стандардима, изазива различита мишљења и оцене. Н. Поткоњак, који не говори о компетенцијама него о улогама наставника, залаже се за идентификацију садашњих и будућих улога наставника, али поставља питање да ли те улоге треба стандардизовати. Он истиче да стандард, по својој природи, увек значи нешто постојаније, нешто што је теже подложно чешћим променама. Наставникове улоге, управо због тога што се наставник бави васпитно-образовним радом, што ради са децом, младима, јесу и морају бити веома еластичне, динамичне, лако променљиве. Оне морају стално да се прилагођавају свакодневно и у свакој ситуацији, конкретним потребама оних које васпитавају и стварним животним изазовима. Било какво укалупљавање улога наставника, а стандарди то, на одређен начин имплицирају, неприхватљиво је. (Н. Поткоњак, 2010). Он је против стандардизације улога наставника јер се тиме у њима губи оно што је специфично, а залаже се за прецизан попис, опис и систематизацију, за стварање таксономије наставникових улога.

Неспорно је да улоге наставника нису петрифицирана категорија, да су подложне променама у складу са динамиком научног, техничко-технолошког и друштвеног развоја. Тако је данас задатак (улога) наставника да ученике више учи како треба учити, а мање да их поучава што је некад био његов главни задатак. Међутим, ако улоге треба пописати, систематизовати и описати, а за то се залаже Поткоњак, то значи да оне имају бар релативну временску трајност. Морају се остваривати у времену и по неким стандардима. Већ сам опис улога претпоставља

неке способности (компетенције) неопходне да се оне успешно остварују, а реализација треба да се ослања на неке стандарде. У Европи је компетенцијски приступ образовању један од главних токова педагошке мисли. В. Д. Сухоруков каже да реализацијом компетенцијског приступа Русија треба да се укључи у општеевропски образовни простор и створи структуру упоредних и заједничких квалификација за национални систем образовања. Компетенцијски приступ се схвата не само као дидактичка категорија него и као својеврстан инструмент социјалног дијалога између школе и света рада. Ученици традиционалне руске школе нису довољно припремљени за савремено тржишно друштво. Зато је потребно сцијентистичком приступу у образовању додати методiku која ће омогућити да ученици стекну социјално искуство. То значи да традиционалну образовну идеологију ЗУН (знање – умење – навике) треба заменити филозофијом НУЗ (навике – умења – знање). Другачије речено, национални систем образовања треба усмерити на прелазак од школе знања ка школи компетенција. (В. Д. Сухоруков, (2009).

Дакле, Сухоруков сматра да компетенцијски приступ у образовању није само дидактичка категорија него и особени дијалог између школе и тржишта рада. Тим односом се бави и Д. С. Јермаков који сматра да се компетентност не сме поистовећивати са квалификацијом, да не представља само економску категорију и да није добро ако човека сведе на „радну снагу“. Уколико би се тако посматрало, онда би политичари и послодавци, при одређивању компетенција за наставне стандарде и програме диктирали своје захтеве систему образовања и претворили тај систем у сферу образовних услуга. Алтернатива томе је одређивање компетентности као педагошке категорије при чему се компетентан човек схвата као развијена личност, индивидуалност.. У том случају компетенцијски оријентисано образовање неће бити просто „слуга“ економије, која је углавном усмерена на стварање профита, већ истински покретач социјално-економске модернизације. (Д. С. Јермаков, 2010).

Поменути аутор се позива на Б. С. Гершунског који даје основне елементе за повезивање компетентности са осталим резултатима образовања. То су следећи елементи:

1. Писменост – усвајање минималних основних знања, вештина и навика, неопходних за касније шире образовање.
2. Образованост - допуњује се искуством стваралачке примене стечених знања и вештина, као и емоционално вредносног односа према стварности.

3. Компетентност – промишљено владање теоријским знањима, вештинама, начинима дононшења одлука, моралним нормама, вредностима, традицијама које су потребне за практичну реализацију конкретних врста делатности и најпотпунију самореализацију човека.
4. Култура – не само усвајање материјалних и духовних вредности које су претходне генерације оставиле у наслеђе, већ њихово увећавање и репродуковање.
5. Менталитет – основе погледа на свет које човеку дају особину јединствене индивидуалности, непоновљивости у комбинацији са способношћу за свестрану самореализацију. (Према Д. С. Јермаков, 2010).

Из наведених елемената се лако закључује да је компетентност само једна од димензија школског рада, а не њен једини и укупан резултат. Компетентност се, дакле, може посматрати као оспособљеност за практичну реализацију и коришћење стечених знања и искустава.

Међутим, стари и нови модел школе не треба посматрати у контексту непомирљиве борбе јер компетентност има практичан карактер када се уопштена умења повежу са знањима. У складу са тим стечена знања су темељ за компетенције у одређеној области. Дакле, нема компетенција без систематизованих знања. У реалном животу „школа знања“ и „школа компетенција“ у чистом облику не постоје пошто и у савременом образовању важи принцип нераскидивог јединства праксе и теорије, симбиоза компетенција и знања. То значи да наставник мора да поседује такве квалитете као што су ширина и еластичност мишљења, умешно кретање у информационој сфери, високо професионална знања, способност за решавање реалних питања различитог степена сложености.

Компетенције когнитивног и практичног карактера се могу не само описати него и стандардизовати, јер морао би се знати доњи праг испод кога неко не би смео ући у наставу. У стандарду, и општем и диференцираном, може се навести која знања и способности мора да има наставник уопште, а која, на пример, наставник физике.

Проблемом дефинисања компетенција бавила се и Комисија за образовање европске организације за економску сарадњу и развој у пројекту DeSeCo. Она истиче да је компетенција заснована на узајамној повезаности когнитивних и практичних навика, знања, мотивација, система вредности, преференција, емоција и других социјалних и бихејвиористичких компоненти које се могу објединити ради ефикасне акције. (DeSeCo Пројект, <http://www.deseco.admin.ch/>, 1997).

Изгледа логично да организација за економску сарадњу компетенцијама прилази економистички и на прво место ставља *навике*, когнитивне и практичне, па тек онда знања. И Сухоруков, кога смо претходно поменули се залаже да се традиционална образовна идеологија ЗУН (знања – умења – навике) замени филозофијом НУЗ (навике – умења – знања) што значи да образовни систем треба усмерити од школе знања на школу компетенција. Ако се компетенције првенствено тржишно схватају, онда је реална опасност да компетенцијски усмерено образовање буде доминантно у служби профита нашта упозорава Д. С. Јермаков. Онда образованост, култура, менталитет и други елементи, о којима говори Б. С. Гершунски, иду на маргину. Пошто је навика, која по неким схватањима доминира у компетенцијски усмереној школи, устаљени и аутоматизован начин моторичког, когнитивног и емоционалног реаговања у одређеним ситуацијама, онда су у таквом реаговању виши ментални процеси сувишни. Поставља се онда питање да ли школа треба да се одрекне настојања да код ученика развија више менталне процесе. Сматрамо да НЕ па упозорење Јермакова узимамо најозбиљније. За навик у је потребно знати *како* (начин), али томе *како* претходи знати *шта*, а то је знање које би требало да претходи навикама.

Сазнајну компоненту образовног процеса треба прожети практичношћу, што значи да је неопходно и једно и друго. До сада је изостајала практичност, али то не значи да треба отићи у другу крајност и због ње жртвовати когнитивност. У компетенцијском приступу се најчешће наглашава практична примена, а неретко изостаје шта треба применити. Због тога, кад се методолошки разматра ово питање, треба првенствено размотрити како се схвата компетенција уопште, а како социјална компетентност човека. У вези са тим поставља се неколико питања: а) чиме је изазвано увођење компетенцијског приступа и како на тој основи треба организовати образовни процес традиционално оријентисан на знања, умења и навике; б) да ли компетенцију и компетентност треба изједначавати и шта њихова неједнакост значи за циљ образовања уопште; в) како треба разграничити облике компетентности, посебно социјалне и која је њихова основна карактеристика; г) може ли један компетенцијски приступ јединствено опредељивати организацију образовања?

На ова питања одговара И. А. Зимњаја у ауторском тексту објављеном и на интернету. Она каже да је неопходност аналитичког разматрања компетенцијског приступа првенствено условљена општеевропским и светским интеграцијским тенденцијама, глобализацијом светске економије и посебно снажно нарастајућим

процесима хармонизације европског система високог образовања. Други разлог неопходног укључивања компетенцијског приступа у систем образовања је његова одговарајућа трансформација која долази због смене образовне парадигме као свеукупности уверења, вредности, техничких средстава итд. што је процес карактеристичан за дата друштва. У условима глобализације светске економије акценат се помера са принципа адаптивности на принцип компетентности оних који завршавају школовање. Због промене принципа мења се и приступ. Трећи разлог укључивања компетенцијског приступа у образовни процес су различита теоријска упутства као и упутства о практичној усмерености образовања којима се тражи да школе формирају нови систем универзалних знања, умења и навика, као и искуства самосталне активности и одговорности ученика, тј. савремене кључне компетенције. Често се компетенција као термин користи да означи знања, умења и понашање. ([http://old.vvsu.ru/dap/development\\_program/files/zimnyaya.pdf](http://old.vvsu.ru/dap/development_program/files/zimnyaya.pdf)).

Из овога би се могао извући закључак да компетенцијски приступ одговара искуству оних земаља у којима је последњих деценија дошло до преоријентације садржаја образовања на освајање кључних компетенција, а то су развијеније земље.

У разним речницима се за одређивање компетенција користе различита полазишта - показатељи о личности (личне одлике и искуства којима је појединац овладао, његова знања и образованост), испуњавање задатака и делатности, обављање послова у производној сфери, управљање резултатима активности. Савет Европе се у своме извештају определио за пет кључних компетенција које треба да прихвате млади Европејци, а то су:

- политичке и социјалне компетенције под којима се подразумева одговорност, учешће у прихватању групних решења, ненасилно решавање конфликта, подршка у побољшању демократских институција;
- компетенције повезане са животом у мултикултурном друштву. Да би се контролисала појава расизма и ксенофобије, и климе нетолерантности, образовање је дужно да оснажи младе људе међукултурним компетенцијама, таквим као што су прихватање разлика, уважавање других и способност да се живи са људима других култура, језика и религије;
- компетенције усмене и писмене комуникације што је посебно важно за рад и социјални живот јер људима који тиме на владају прети социјална изолација. У

том контексту владање комуникацијом добија велику важност, већу него што је владање једним језиком.

- компетенције повезане са развојем информационог друштва. Владање тим технологијама, схватање њихове примене, слабих и јаких страна и начин критичког суђења о односу информација распрострањених у средствима масовних медија и реклами битни су за активност сваког појединца;
- способност за учење током читавог живота као квалитет непрекидног учења у контексту професионалног и социјалног живота. (Hutmacher, 1997).

Јасно је да су кључне компетенције које наводи Хутхамер у служби промовисања човековог социјалног живота у савременом друштву. По својој суштини то су социјалне компетенције које одражавају узајамност, општење, примену информационих технологија. Занимљиво је да он, упоредо са схватањем компетентности каткад користи синоним основне навике. То чини и Б. Оскарсон, али се из списка његових основних навика лако може закључити да је реч о компетенцијама које он тако не именује. Он каже да се те основне навике развијају као допуна специфичним професионалним навикама. Такве кључне компетенције укључују, поред осталог, способност за ефикасан рад у тиму, планирање, решавање проблема, лидерство, предузетничко понашање, организационо вођење и комуникативне навике. (Б. Оскарсон, 2001). Још неки аутори овај проблем посматрају врло широко и помињу низ навика (компетенција) које се могу односити на било коју област. У такве спадају следеће навике (компетенције): основне (писменост, рачун), животне (на пример, самоуправљање, односи са другим људима), кључне (на пример, комуникација, решавање проблема), социјалне и грађанске (на пример, социјална активност, вредности), навике за стицање занимања (на пример, обрада информација), предузетничке навике (на пример, истраживање радних могућности), управљачке (на пример, консултативне, аналитичко мишљење) и друге.

Побројане основне навике су ипак компетенцијски усмерене. За успешну радну активност потребни су личносни и међуличносни квалитети, способности, навике и знања које се појављују у различитим облицима у многим радним и животним ситуацијама. Све је више аутора који наглашавају велику улогу општих компетенција за успешан наставни рад. Међу тим општим компетенцијама су и вредносна, општекултурна, наставно-сазнајна, информациона, комуникативна, социјално-радна,

компетенција за лично усавршавање. И. А. Зимњаја се позива на четворостепену методолошку анализу Блауберга и Јудина која може помоћи да се шире сагледа јединство образовања и васпитања. Ти аутори предлажу четири нивоа анализе: филозофски, општенаучни, конкретно-научни и лично методички. Зимњаја излаже садржину сваког од поменутих нивоа који су поређани од највишег, најопштијег па иду ка нижим, конкретнијим. На филозофском нивоу налазе се системски, генетички и евалуациони приступи. На другом, општенаучном налазе се, по мишљењу Зимњаје, међудисциплинарни, комплексни, сараднички и функционални приступ. На нивоу конкретне науке могу бити психолошко-педагошке науке, културно-историјски, културно-логички, личносни и стварносни приступ. На том нивоу могу бити приступи који се односе на образовање – аксиолошки, контекстни, херменеутички, личносно-делатни. Овде може бити укључен и компетенцијски приступ као одређујући за резултатско-циљну усмереност образовања.

У свакој хијерархијској структури нижи ниво је одређен нивоом изнад себе. Доследно томе, компетенцијски приступ, по одређењу, је системни, међудисциплинарни. Он је карактеристичан по личносним и делатним аспектима, тј. он има практичну, прагматичну и хуманистичку усмереност. Практична усмереност компетенцијског приступа је наглашена и у материјалима Савета Европе у којима се истиче да је за резултат образовања важно знати не само *шта* него и *како* деловати. (Хутмахер, 1997). То значи да компетенцијски приступ захтева практичну усмереност образовања, захтева прагматички предметно-професионални приступ. Ипак, у прагматичном смислу компетенцијски приступ не може бити супротстављен концепцији *знање – умење – навике* јер он само посебно подвлачи да се улога искуства и практичних умења може реализовати преко знања, задаци се могу решавати на тој основи. Но остаје чињеница да компетенцијски приступ више наглашава умења него знања, да ставља акценат на практичну страну проблема.

Међу компетенцијама за нас су посебно значајне социјалне и професионалне, прве зато што је рад са ученицима социјално заснован, а друге зато што захтевају стручне квалитете без којих је настава незамислива.

Социјалне компетенције обухватају односе појединца са другима као и унутар групне односе. Ове компетенције И. А. Зимњаја, као што смо рекли, разматра на три нивоа: општефилозофском, општенаучном и конкретно-научном.

Општефилозофско разматрање усмерено је на анализу погледа на свет, на просторно-временско виђење света. У контексту таквог системског приступа све



формиране компетенције посматрају се као елементи вредносног система и личносних својстава човека у оквиру којих настаје циљ-идеал. У ово разматрање спада и генетички приступ формирању компетенција личносних својстава која се мењају у иновационо-еволуционом процесу развоја човека. Овде се говори о временском трајању формирања компетенција у наставном процесу – од предшколског до високошколског.

На другом нивоу, општенаучном разматра се процесуално-резултативни приступ у општем контексту поимања веза тих двеју страна било каквог психичког процеса. Реч је о споријем процесу јер је то општенаучни приступ важећи како за хуманистичке тако и естетске науке и на тој основи формирања компетенција. Тај приступ је важан зато што о ефикасности процеса ни на који други начин не можемо судити. Суди се по резултату који треба да буде оцењен на одређени начин. То претпоставља обавезу укључивања оцењивачких процедура у формирање социјалних компетенција у наставном процесу.

На трећем, конкретно-научном нивоу разматрају се методолошке основе формирања компетенција у чему је важан потенцијално-актуелни комплексни приступ у коме се разграничавају схватања компетенција као неки програми, начини, сценарија и компетентности као актуелна реализација личносних потенцијала. У то се обавезно укључује личносно образовање, постављање циљева, емоционално-вољни и вредносни однос. У таквом тумачењу компетентност у поређењу са компетенцијом има далеко шире значење. Оно, упоредо са когнитивно-сазнајним, укључује мотивационе, одношајне, регулационе компоненте као што су:

- спремност за прихватање одређених квалитета у раду и понашању;
- познавање средстава, начина, програма за рад, решења социјалних и професионалних задатака, остваривање правила и норми понашања што чини садржај компетенција;
- искуство у реализацији знања, умења и навика;
- вредносно-смисаони однос према садржају компетенција, њихов личносни значај;
- емоционално-вољна регулација као способност за реаговање у ситуацијама социјалног и професионалног односа. (И. А. Зимњаја, 2004)

Разматрајући структуру компетентности, Д. С. Ермаков издваја неколико компонената – мотивациону, когнитивну, практично-делатну, емоционално-вољну и

вредносно-смисаону. Уз то, овај аутор додаје да је водећа системска компонента, јер уколико знања и значења имају друштвену природу, онда су вредносни системи и смисао индивидуални, што компетентност разликује од обичне писмености или образованости. (Д. С. Ермаков, 2008).

Кад говори о основама за издвајање компетенција, поменути аутор наводи више модела:

- социјално оријентисани – компетенције по областима друштвеног живота као што су сазнајна, грађанско-правна, радна, животна, слободног времена;
- оријентисана на личност – према сферама односа личности;
- према самоме себи – очување здравља, вредносно-смисаона компетенција, компетенција интеграције, грађанске припадности, самоусавршавања, саморегулисања, саморазвоја, личносне и предметне рефлексije;
- према другим људима – компетенције социјалне интеракције, компетенције у општењу;
- према делатности – компетенције спознаје, делатности, информациона компетенција;
- проблемски оријентисана – аспект садржаја образовања као социјално искуство решавања животних проблема. (Д. С. Ермаков, 2011).

Проблемски усмерен модел компетенција се ордеђује према животним ситуацијама у којима треба решавати проблеме, а то су ситуације у: 1) сазнавању и објашњавању појава делатности; 2) овладавању савременом техником и технологијом; 3) међусобним односима људи, етичким нормама, оцењивању властитих поступака; 4) практичном животу при испуњавању социјалних улога грађанина, члана породице, купца, клијента, гледаоца, бирача; 5) правним нормама и административним структурама, потрошачким и естетским оценама; 6) избору професије и процене своје спремности за школовање у професионалној школској установи, оријентацији на тржишту рада; 7) решавању властитих проблема, животног самоодређења, избори стила и начина живота, начина решавања конфликта. (А. В. Болотов и В. В. Сериков, 2003).

За наставника су битне прве три наведене ситуације јер он мора добро да познаје и објашњава своју делатност, мора да овлада савременом наставном технологијом и мора да подстиче и обликује здраву социоемотивну климу унутар разредне групе и међу појединим ученицима. Анализирајући резултате теоријско-

методолошке анализе психолошко-педагошког садржаја појма *компетентност*, Д. С. Ермаков указује на следеће важне одлике које треба да има наставник. Он је дужан да:

- има способност и спремност личности да иступа као интегрални заједнички субјекат саморазвоја система *човек – свет*;
- рефлектује субјективни став ученика у процесу наставе; обезбеђује реализацију личносних опредељења која су средство за превладавање његовог отуђења од образовања;
- одређује услове за промишљену и усмерену примену знања, вештина и навика у делатности, задаје минимално искуство практичне делатности у овој или оној области;
- пружа могућност за системско пројектовање циљева и садржаја образовања;
- схвата метапредметни карактер, представља део садржаја различитих наставних предмета и образовних области;
- разуме средства педагошких технологија;
- реализује дидактички принцип повезивања учења са животом кроз обogaћење животног искуства откривања и решавања проблема;
- контролише практичну реализацију делатности;
- омогућује да се конструишу мерила за дијагностику резултата образовања;
- обухвата различите групе квалитета личности;
- представља интегралну карактеристику ученика који заврши школовање, карактерише ниво теоретске и практичне припремљености. (Д. С. Ермаков, 2010).

Овде доминирају две групе захтева. Једни се односе на личносне квалитете наставника (иступа као интегрални субјекат, рефлектује субјективни став ученика, обухвата различите групе квалитета личности), а други упућују на прагматичну страну образовања (одређује услове за промишљену и усмерену примену знања, реализује дидактички принцип повезивања учења са животом, контролише процес практичне реализације делатности). Трећа група захтева је уже дидактичког карактера и односи се на пројектовање циљева и садржаја, познавање педагошких технологија, конструисање мерила за дијагностику резултата образовања.

За нашу тему су значајније компетенције које се односе на наставу и образовање, педагошке компетенције па наводимо како те компетенције класификује Н.В. Кузмина:

- специјална и професионална компетентност у области предаване дисциплине (стручна компетентност);
- методичка компетентност за формирање знања и умења ученика;
- социјално-психолошка компетентност у процесима општења;
- диференцијално-психолошка компетентност за мотивацију, подстицање развоја способности и усмеравање ученика;
- аутопсихолошка компетентност за достојанствено понашање и уочавање личних недостатака и слабости у раду. (Н. В. Кузмина, 1990).

Очигледно, овде је нагласак на компетентности у предмету који наставник предаје, његовој методичкој и интеракцијској (социјалној) оспособљености за наставни процес.

Ђ. Ђурић наводи пет група важних компетенција у образовању како их види група стручњака Европске уније:

- оспособљеност наставника за *нове начине рада у разреду*, израђене у адекватном приступу и уважавању социјалне, културне, и етничке разноликости састава одељења, унапређењу мотивације ученика за учење, тимски рад са другим ученицима;
- компетенција за *радне задатке изван разреда* (у школи, са родитељима, другим партнерима у социјалном окружењу, у развијању курикулума и евалуацији резултата рада);
- компетенција за *развијање нових компетенција и знања* ученика, посебно за учење током целог живота и усмереност на процесе учења;
- компетенција за *унапређивање наставничке професионалности* изражена у спремности наставника на истраживање, решавање проблема и доживотно учење и усавршавање, на поседовање специфичних знања и умења која им омогућују да их стручно и аутономно користи при доношењу важних наставних одлука;
- компетенција за примену савремене информационо-комуникационе технологије у образовању у процесу учења и наставе. (Key Competencies, 2002, према Ђ. Ђурић, 2010).

Очигледно је да се експерти Европске уније у својој класификацији компетенција „заборавили“ два важна елемента – наставникову стручност за ужу наставну

област и дидактичко-методичку припремљеност за рад са ученицима. Није изразито поменуто ни комуникационо-интеракцијска оспособљеност наставника и његова евалуацијска спремност за образовно-васпитни процес. Различити стручњаци и институције различито класификују компетенције полазећи од различитих критеријума.

Центар за професионални развој запослених у образовању Србије класификовао је (2003. године) компетенције у пет следећих група:

- за развој и употребу професионалног знања и вредности (познавање садржаја предмета и повезаност садржаја са постављеним циљевима, подстицање развоја и начина учења ученика, охрабривање ученика да уче и напредују);
- за комуникације и интеракције наставника са ученицима (оспособљеност за богат интеракцијски однос са ученицима, другим наставницима, родитељима, представницима локалне заједнице);
- за планирање, програмирање и управљање наставом и учењем (подразумева се оспособљеност наставника да временски распореде градиво полазећи од природе грађе и састава одељења и да добро управљају реализацијом плана);
- за праћење и оцењивање напредовања ученика (охрабривање ученика, мерила за праћење и оцењивање);
- планирање, програмирање и управљање властитим професионалним усавршавањем (праћење развоја струке, педагошке периодике и иновација у образовању).

Квалитет наведене класификације је у томе што је врло конкретна, јасна и усредсређена на наставни процес. Није оптерећена општим категоријама тако да не изазива недоумице. Ипак, поставља се питање да ли је довољно обухватна. У њој се не помињу етичке, социјализацијске, емоционалне нити компетенције за коришћење савремених информационих технологија у настави, а битан су услов за успешан образовно-васпитни рад са ученицима. Није сврха овог рада да рангује компетенције по значају, али готово у свим класификацијама неизоставна је стручна компетентност под којом се подразумева добро познавање садржаја предмета (области) који наставник предаје и педагошко-дидактичка компетентност која обухвата владање принципима, облицима, методама, наставним поступцима, умећем да се мотивишу ученици, да се организује и управља наставним процесом. У неким класификацијама

ова друга компетенција је диференцирана на више ужих компетенција. Тако се помињу планирање и управљање наставом и учењем, комуникација и интеракције са ученицима итд.

Компетенција, по мишљењу Ђ. Ђурића, обухвата лична својства и активности наставника које се могу груписати у шест следећих категорија:

- свест о личној одговорности наставника за исходе образовања ученика;
- персонализовано мотивисање ученика;
- подстицање комуникације, прилагођавања, сарадње у међусобним односима и тимско учење;
- развијање критичког мишљења и учења у виду решавања проблема, примена ефикасних метода учења;
- развијање одговорности ученика за сопствени успех, коришћење разних метода евалуације и самоевалуације свога и успеха ученика;
- бирање стратегија учења и наставе и прилагођавање захтева програма индивидуалним особинама ученика и личном искуству; обучавање ученика да користе савремене образовне технологије. (Ђ. Ђурић, 2010)

У овој класификацији помешане су личносне одлике наставника (свест о личној одговорности наставника за исходе образовања ученика) и конкретни наставникови задаци (мотивисање, подстицање комуникације, развијање критичког мишљења, бирање стратегија учења). Сматрамо да би те две врсте компетенција требало давати одвојено тако да на једној страни буду свест, морална одговорност, емоционалне компетенције, а на другој страни когнитивне компетенције засноване на стручним и педагошким знањима. Озбиљна мана Ђурићеве класификације је недостатак дискриминативности. Тако он у оквиру једне компетенције наводи развијање критичког мишљења и примењивање ефикасних метода учења. Чини нам се да би уместо *ефикасних метода учења* било сврсисходније навести као компетенцију педагошко-дидактичку оспособљеност наставника. То показује да аутор није нашао прави однос између конкретизације и уопштавања. Мислимо да посебно треба исказивати компетенције које обухватају теоријска, когнитивна, педагошко-дидактичка знања и вештине, а посебно оне компетенције које обухватају моралне норме, систем вредности, преференције, социјалне компоненте, емоције и друге личносне одлике наставника.

Темељ за утврђивање компетнција су захтеви који се постављају наставнику, а њих је мноштво и разликују се од аутора до аутора. Ми наводимо оне најважније који се у литератури најчешће помињу. Дobar је онај наставник који је професионално компетентан, тј. који поседује:

- широко опште образовање и културу (знање бар једног страног језика и вештина коришћења инфокомуникационе технологије);
- стручно образовање на коме се темељи одговарајући наставни предмет, стално праћење своје ужестручне области;
- педагошко-психолошка и дидактичко-методичка оспособљеност;
- способност за педагошко-психолошко дијагностиковање;
- спремност за уважавање индивидуалних разлика, потреба и стилова учења;
- умешност креирања услова и окружења за активно учење;
- познавање и примена облика, метода и поступака примерених саставу одељења и наставној грађи;
- способност вредновања резултата учења и развоја ученика;
- оспособљеност за организацију и вођење наставног процеса;
- комуникативне способности и спремност за сарадњу у школи и окружењу;
- способност за иновирање наставног програма и наставног процеса;
- осмишљавање праксе, критичко сагледавање свога рада и рада других ради унапређивања наставе;
- мотивисаност за стално стручно усавршавање и спремност за прихватање промена у образовању.

Већ смо поменули да се аутори веома разликују у броју компетенција које треба да има успешан наставник.

*Н. Сузић* наводи двадесет осам компетенција неопходних за живот у 21. веку. Свој модел засновао је на радовима бројних теоретичара и истраживача. Компетенције је сврстао у четири групе – когнитивне, социјалне, емоционалне и радно-акционе.

**Когнитивне компетенције садрже следеће елементе:** издвајање битног од небитног (вештина одабирања информација); постављање питања о градиву као и о властитој когницији; разумевање материје и проблема; памћење (одабир информација које је нужно памтити); руковање информацијама (менаџмент у коришћењу

информација – брзо проналажење, коришћење и складиштење информација); конвергентна и дивергентна продукција (фабриковање нових идеја, решења и продуката); евалуација (вредновање ефикасности учења).

**Социјалне компетенције обухватају:** разумевање других индивидуа и група, као и тумачење групних емоционалних струјања и снаге односа; сагласност са циљевима групе или организације; групни менаџмент (бити вођа или бити вођен, стварање веза, способност уверавања, организационе способности, тимске способности, подела рада); комуникација (слушати отворено и слати уверљиве поруке, комуникација „очи у очи“, ненасилна комуникација); подршка другима и сервилна оријентација (сензибилитет за развојне потребе других и подржавање њихових способности); уважавање различитости (толеранција, демократија); осећање позитивне припадности нацији и цивилизацији; морална димензија; естетска димензија.

**Емоционалне компетенције обухватају:** емоционалну свест, препознавање својих и туђих емоција. (Н. Сузић, 2005)

Посебан коментар заслужује нацрт компетенција који је урадио Завод за унапређивање васпитања Републике Србије дат у документу *Стандард знања, вештина и вредносних ставова (компетенција) за професију наставника* (интернет, 2011). Завод групише компетенције не по њиховим заједничким суштинским захтевима него даје пет група означених римским бројевима, а у оквиру сваке су најразличитији захтеви које је тешко међусобно повезати. Ми ћемо овде изворно дати сваку од тих група и покушати да их анализирамо.

---

## КОМПЕТЕНЦИЈА I

Наставник познаје и разуме опште принципе и циљеве система образовања и васпитања, а посебно из предметне области која му је поверена, способен је да их остварује у настави и доприноси њиховом развоју.

*Опис компетенције:*

Наставник:

1. Познаје систем образовања и васпитања, разуме своју улогу у њему и критички доприноси његовом унапређивању;
2. Познаје и разуме стандард за професију наставника и у складу са њим реализује свој професионални рад у установи;
3. Познаје прописе из области образовања и васпитања и у складу са њима остварује своја права и дужности на радном месту;



4. Познаје наставни план разреда и програм предмета који предаје, као и његову корелацију са предметима разреда, односно образовног профила – смера;
5. Разуме повезаност циљева, задатака, исхода, садржаја, метода и облика рада и стручно врши одабир истих према развојним могућностима ученика и условима рада;
6. Зна права и одговорности који се налазе у Конвенцији УН о дечијим правима и своју праксу заснива на уважавању тих концепата;
7. Разуме и уме да примени у образовном контексту принципе равноправности, друштвене правде и борбе против дискриминације;
8. Разуме значај примене нових информационих технологија ради иновирања, обогаћивања и унапређивања наставног рада;
9. Зна и примењује правила лепог понашања и професионалног одевања и у складу са њима поступа;
10. Познаје и примењује граматику и правопис српског или другог језика на ком изводи наставу, ради на богаћењу своје језичке културе, као и на усменом и писменом изражавању ученика. (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2011)

Иако су аутори покушали да изнад описа компетенција дају основне назнаке шта у њима следи, у самом опису се види да ту не постоји најмањи заједнички садржитељ. Ту су спојени неки захтеви које бисмо условно могли назвати нормативно-правним и педагошко-дидактички захтеви. Тако се у тачки три тражи да наставник познаје прописе из области образовања и васпитања да би, у складу са њима остваривао своја права и дужности, а у тачки пет се поставља изразито дидактичко-методички захтев да наставник „разуме повезаност циљева, задатака, исхода, садржаја, метода и облика рада“ и да их одабира у складу са могућностима ученика и условима рада. Са овим су у исту групу дошли Конвенција УН о дечјим правима, информационе технологије, лепо понашање и правопис. Ту је заиста тешко пронаћи заједничке тачке, а тешко је јер није поштован принцип дискриминативности којим се једна врста компетенција одваја од других. Сматрамо да десет наведених компетенција, по критеријуму садржаја које обухватају могу, и треба, да се поделе на нормативно-правне, социјалне, дидактичко-методичке и информационо-комуникационе компетенције с тим што би се уз захтеве из неведене групе (компетенције I) додали и други суштински захтеви који овим трима групама припадају. У нормативно-правне компетенције из ове групе коју је дао Завод спадају: познавање система образовања, познавање прописа из области васпитања и образовања, права и одговорности из

Конвенције УН о дејјим правима. У социјалне компетенције из горе наведеног списка требало би да дође тачка седам – „разуме и уме да примени у образовном контексту принципе равноправности, друштвене правде и борбе против дискриминације“. Дидактично-методичким компетенцијама требало би да припадне тачка пет у којој се говори о циљевима, задацима, садржајима, методама и облицима рада и одабиру истих према могућностима ученика.

Најзад, у информационо-комуникационе компетенције требало би да се уврсте тачка осам у којој се говори о примени нових информационих технологија и тачка десет у којој се захтева познавање и примена граматике и правописа.

Основна слабост „Компетенција I“ је лоша систематизација која онемогућује да се логично сагледа проблем компетентности наставника по садржајним сегментима.

---

## КОМПЕТЕНЦИЈА II

Наставник поседује знања, вештине, вредносне ставове и способности да анализира постојеће ресурсе, планира активности и ствара услове за реализацију наставе.

*Опис компетенције:*

Наставник:

1. Својим вредносним ставовима и целокупним ангажовањем учествује у планирању активности које доприносе унапређивању квалитета рада школе;
2. Побољшава и развија сарадњу између школе и установа које обезбеђују услове за стицање функционалног/практичног знања ученика;
3. Комуницира са породицом, информише и нуди идеје за стварање стимулативног окружења, које подстиче развој личности ученика и практиковање здравих животних стилова;
4. Уме да планира и програмира образовно-васпитни рад у свом стручном већу, школи, на нивоу подружнице или округа, примењујући хоризонталну и вертикалну корелацију;
5. Уме да израђује глобални и оперативни план рада за свој предмет, као и неопходне припреме за реализацију наставног часа;
6. Уме да планира, утврђује, уједначава и унапређује критеријуме оцењивања и израђује инструменте за праћење рада и напредовања ученика;

7. Креира једнаке могућности за сваког ученика, без обзира на пол, расу, националност, веру, језик, културу, социо-економски статус, године, сметње у развоју или инвалидност;
  8. При планирању различитих облика наставе користи стечена знања и вештине за усклађивање садржаја са предзнањима, потребама и особеностима ученика, школе и средине;
  9. Бира технологије које су узрасно прилагођене ученицима ради усвајања и развијања неопходних вештина;
  10. Ствара активно, безбедно и здраво окружење, којим подржава истраживање, учење, самосталност код ученика, развијање социјалне културе, свести о важности сопственог здравља и очувања животне средине;
  11. Личним примером испољава доследност, поштење, искреност, поузданост, предвидљивост, отвореност и спремност за различите социјалне контакте, размену идеја и података. (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2011)
- 

И „Заводове компетенције“ означене римском бројем два (II) пате од истих слабости као и оне под бројем један, од несистематичности. У исту групу су стављене: а) моралне компетенције (вредносни ставови, поштење, доследност, искреност, поузданост, отвореност); б) социјалне компетенције (комуникација са породицом, сарадња са окружењем, креирање једнаких могућности за сваког ученика без обзира на националност, веру, културу, социоекономски статус); в) дидактичко-методичке компетенције (усклађивање садржаја са предзнањима, потребама и особеностима ученика, школе и средине, узрасно прилагођавање технологије ученицима); г) евалуацијске компетенције (утврђивање, уједначавање и унапређивање критеријума оцењивања, израда инструмената за праћење рада и напредовања ученика). Покушај да се под исти наслов, који има неколика тежишта (анализа ресурса, планирање активности, стварање услова за реализацију наставе) подведу и некако обједине врло разнородни захтеви делује вештачки и врло неуспело. Није реч о томе да оно што Завод тражи од наставника да зна и уме није потребно, него о томе да је све што је захтевано логички несређено чиме је смањена и његова практична употребљивост, а једна од главних сврха компетенција је да буду усмерене на праксу. У оваквом документу тешко ће се сналазити и наставници и директори школа.

---

### КОМПЕТЕНЦИЈА III

Наставник поседује знања, вештине, вредносне ставове и способности да реализује наставни процес

*Опис компетенције:*

Наставник:

1. Остварује образовне, васпитне, естетичке/естетске и функционалне наставне циљеве у складу са програмом за одређени разред;
2. Разуме и користи адекватну наставно-научну методологију и резултате актуелних и верификованих истраживања о образовању и васпитању;
3. Разуме и користи информационе технологије у планирању, реализацији, вредновању и иновирању наставног рада;
4. Прилагођава методе и облике рада, преузимајући одговорност за учење и напредак сваког ученика;
5. Повезује градиво са претходним знањима и искуствима;
6. Примењује различите облике наставе и стилове учења у свакодневном раду са ученицима;
7. Користи разноврсне и доступне ресурсе ради повећања очигледности, динамичности наставе, бољег разумевања наставних садржаја и лакшег стицања знања, вештина и вредносних ставова;
8. Користи процес оцењивања као фактор мотивисања ученика за учење;
9. Усмерава ученике и подучава их како да аргументују своје ставове и процењују ставове, понашање и рад других;
10. Развија демократске вредности, укључујући сваког ученика у процес доношења одлука које се односе на правила, планове и активности, ствара атмосферу одлучивања у којој сви учествују;
11. Развија код ученика толеранцију, разумевање, прихватање и уважавање различитости;
12. Уважава ставове и мишљења ученика, подстиче интерактивно учење и критички однос према изворима знања;
13. Подржава развој самопоштовања и самопоуздања код ученика и подстиче их на већа залагања;
14. Познаје психофизичке и развојне карактеристике узраста ученика и усклађује свој рад и захтеве у складу са њима, прихвата ученика као особу у развоју;

15. Подстиче вршњачку интеракцију због изградње међусобног разумевања, узајамне подршке и осећања припадности у одељењској заједници и настави;
  16. Способан је да решава ситуације из педагошке праксе самостално и у сарадњи са релевантним стручним службама и родитељима, приступајући проблемима на креативан и конструктиван начин. (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2011)
- 

Компетенција под бројем три (III), то се из поднаслова види, посвећена је реализацији наставног процеса, а за то се од наставника траже одговарајућа знања, вештине, вредносни ставови и способности. По природи ствари, то би требало да буде дидактичко-методичка компетенција и у датом опису има таквих захтева, али и оних који ту не припадају. У њој доминирају описи који припадају социјалној компетенцији – развијање демократских вредности; укључивање ученика у доношење одлука, планова и активности; развијање толеранције, разумевања и прихватања различитости; уважавање ставова и мишљења ученика; развој самопоштовања и самопоуздања код ученика; изградња разумевања и узајамне подршке међу ученицима. Заступљена је у овој групи, и информацијско-комуникацијска компетенција којом се тражи разумевање информационе технологије, а такође и евалуацијска којом се од наставника тражи да користи процес оцењивања у сврху мотивисања ученика. Најзад, и дидактичко-методичка компетенција је укључена у ову групу, а њоме су обухваћене методе и облици рада, коришћење ресурса ради повећања очигледности и динамичности наставе и бољег разумевања наставних садржаја, познавање психофизичких карактеристика ученика, самостално решавање ситуација из педагошке праксе. Из изложеног се јасно види да је овде изостала логична систематика компетенција према њиховој садржини. Није нам јасан опис компетенције у тачки један у којој се каже да наставник остварује образовне, васпитне, естетеске и функционалне циљеве у складу са програмом. Овде је очигледно дошло до поистовећивања наставних циљева и компетенција иако су то две посебне категорије.

---

## КОМЕТЕНЦИЈА IV

Наставник поседује знања, вештине, вредносне ставове и способности да прати, мери, вреднује и анализира постигнућа ученика и предузима мере у циљу побољшања резултата рада ученика и наставног процеса.

*Опис компетенције:*

Наставник:

1. Континуирано промишља, процењује, анализира и евалуира сопствену праксу, тражи повратне информације о свом раду и уноси промене у свој рад;
2. Са колегама, стручном службом, директором, институцијама и свим учесницима образовно-васпитног процеса размењује искуства од значаја за праћење и вредновање напредовања ученика ради уједначавања критеријума праћења и вредновања;
3. Разуме и вреднује *постигнућа ученика* – у функцији подршке напредовању ученика и унапређивања образовно-васпитног рада;
4. Помаже родитељима да дођу до информација, ресурса или служби које су им потребне за побољшање ученичког учења и развоја;
5. Разуме значај информационих технологија и користи их у праћењу, мерењу и вредновању наставног рада;
6. Израђује инструменте за праћење рада и напредовања ученика;
7. У раду са ученицима поштује и примењује принципе оцењивања: објективност, јавност, континуираност и свестраност.

За разлику од претходне три, компетенција број четири (IV) је кохерентна, посвећена је у целини једном проблему, вредновању и анализи постигнућа ученика. То је евалуацијска коимпетенција која обухвата најважније наставникове функције у овој области. Ипак, непотпуна је. Замерке су: а) што не наглашава узимање у обзир ученикових радних и социјалних услова при вредновању, б) што не истиче да исти резултат не треба једнако вредновати (узима се у обзир не само резултат него и труд да се до тог резултата дође) и в) што не тражи од наставника да обучава ученике у самовредновању.

—

---

## КОМПЕТЕНЦИЈА V

Наставник се континуирано професионално усавршава и развија своја знања, вештине, вредносне ставове и способности.

*Опис компетенције:*

Наставник:

1. Свестан је значаја доживотног учења, континуирано се професионално усавршава и унапређује свој рад;
2. Прати актуелна дешавања и иновације у образовању;
3. Развија адекватне и кохерентне личне стратегије доживотног учења и усавршавања у области предмета, наставничке струке, образовне и информационе технологије, инклузије итд.;
4. Размењује искуства са колегама ради стицања знања, унапређивања и иновирања сопственог рада;
5. Унапређује, иновира и презентује наставне програме у школи и ван ње, користећи знања стечена стручним усавршавањем. (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2011)

И компетенција број пет (V), као и број четири, подређена је једном питању, стручном усавршавању наставника. У опису, поштован је доследно један критеријум од почетка до краја. Истина, нису поменути сви облици стручног усавршавања као што су предавања и семинари, праћење стручне и педагошке периодике него је то истакнуто једном уопштеном реченицом „прати актуелна дешавања и иновације у образовању“.

У целини гледано, покушај Завода да прецизира компетенције наставника за рад са ученицима, обухватио је многе захтеве које треба да задовољи наставник у савременој школи, али му је озбиљна слабост лоша систематизација што је довело до тога да су се у прве три компетенције нашла врло разнородна питања што умањује практичну употребљивост овог документа. И ословљавање компетенција римским бројевима, уместо да се извуку називи по обухваћеној суштини, није најсрећније решење. Из подналова на пример Компетенције I („наставник познаје и разуме опште принципе и циљеве система образовања и васпитања, а посебно из предметне области која му је поверена, способан је да их остварује и доприноси њиховом развоју“) могао се извући наслов *Познавање нормативно-правне основе образовно-васпитног*

*система*, а затим читав опис посветити томе питању. Није добро што су се под истим „кишобраном“ нашле методе и облици рада заједно са општим питањима образовно-васпитног система. Сматрамо да је стручност за предмет који наставник предаје заслужила посебну компетенцију јер је то основни услов да се он појави у учионици.

За потребе овог рада ми смо компетенције поделили на две групе – личносне и теоријско-когнитивне. У личносне спадају социјална, емоционална, радно-акциона и морална компетенција, а у теоријско-когнитивне – стручна (предметна), педагошко-дидактичко-методичка, комуникацијско-интеракцијска и евалуацијска. У навођењу захтева и опису сваке од ових компетенција полазили смо од мишљења више аутора (И. А. Зимњаја, 2004; С. Пеклај, 2008; Н. В. Кузмина, 1990; Ђ. Ђурић, 2010; Н. Сузић, 2005; Д. Големан, 1998; М. Ђурановић, 2007; Г. Вилотијевић, 2010)

### **1.3. Личносне компетенције**

Појам *личност* обухвата скуп свих психолошких обележја која дају одређену целину, важећу само за одређеног појединца и изузетну у односу на све друге. У те особине спадају вредности и њихови структурални односи у оквиру менталног функционисања, начини веровања, интелектуалне способности, мотиви, емоције, њихова структура и повезаност са другим психолошким садржајима, циљеви и намере појединца, начини понашања, посебно специфични аспекти образаца извођења операција, укључујући и радне операције. (Д. Крстић, 1996). Поменуто карактеристике – вредности, веровања, способности, мотиви, емоције – одлучујуће делују на одређене компетенције које смо ми назвали личносним и издвојили у посебну групу у коју смо уврстили социјалне, емоционалне, радно-акционе и моралне компетенције. Следе карактеристике сваке од њих.

#### **1.3.1. Социјалне компетенције**

Многи аутори говоре о социјалној компетенцији или социјалној интелигенцији, односно емоционалној те интерперсоналној интелигенцији, затим о емпатији, социјалним вештинама, социјалној интеракцији, алтруизму, солидарности, социјалној подршци, интеграцији, перцепцији и адаптацији. (Б. Јевтић, 2010). Д. Големан каже да социјална компетенција обухвата знање о ономе што појединац осећа и коришћење личних осећања за корисно одлучивање. Он истиче да је социјално компетентна особа



способна да добро управља loшим расположењима и да добро контролише нагоне. Треба бити мотивисан и оптимистичан и у тренуцима неуспеха јер је то поузданији пут ка циљу. У социјалне компетнције спада и емпатија, уживљавање у осећања других, а социјалне вештине обухватају добро слагање са другима, управљање емоцијама, способност уверавања и вођења других. (Д. Големан, 1998).

Обухватан преглед захтева које треба да испуњава социјално компетентан наставник даје М. Ђурановић, а ми их овде у целини преносимо:

- пренијети ученику одређена социјална знања и вјештине које ће га оспособити за преузимање активне улоге у социјалном и културном животу;
- подстицати социјално разумијевање ученика;
- изградити код ученика друштвено прихватљиве облике понашања;
- оспособити ученика за успостављање и одржавање задовољавајућих односа са дугим људима;
- научити ученике задовољавати особне потребе на друштвено прихватљив начин;
- подстакнути ученике на прихваћање својих обавеза и одговорности;
- развити код ученика способност емпатичне комуникације;
- помоћи ученику развити самопоуздање;
- оспособити ученике примерено реаговати на фрустрацију, насиље, стрес;
- развити способност регулирања емоција;
- развити код ученика нов начин перципирања одређених ситуација. (М. Ђурановић, 2007).

Социјалне компетенције (према Големану, 1998) обухватају:

- разумевање других особа и група (када се у групи са којом се дружим појави проблем, сви се обраћају мени да помогнем);
- усаглашеност са циљевима групе (волим да радим и учим у групи); в) организационе и тимске способности (када ме у групи изаберу за вођу, трудим се да сви чланови групе буду активни и задовољни);
- комуникационе вештине (брзо успостављам познанства са вршњацима које раније нисам познавао);
- подршка другима (волим када људи око мене успеју);
- толеранција различитости (волим да се дружим са децом друге нације);

- осећање припадности (поносан сам што сам припадник свог народа).

Компетенције, иако класификоване у различите групе ради лакшег и потпунијег анализирања, не могу се тако оштро разграничавати јер у једној групи има елемената по којима је карактеристична нека друга тако социјалне компетенције имају и морлну димензију која се манифестује у следећим одликама:

- способност прихватања различитих решења за неку акцију;
- способност предвиђања резултата понашања;
- разумевања значаја намера;
- разумевање потреба других;
- емпатија;
- разумевање моралних принципа;
- поседовање саморегулишућих способности. (Bar-Tal, D., and Nissim, R., 1984).

Из наведених захтева може се извући суштински закључак да социјално компетентан наставник треба да створи здраву унутаргрупну климу и разумевање и да помогне сваком ученику да стекне самопоуздање, а то су два битна чиниоца на којима се гради високи квалитет наставног процеса.

### **1.3.2. Емоционале компетенције**

О емоционалној интелигенцији, која је основа емоционалне компетенције, врло информисано и аналитички пише Г. Вилотијевић. Он наводи да је Д. Големан указао на значај емоционалне обдарености и емоционалних вештина за успех у животу наглашавајући да се прецењује логичка интелигенција. Емоционална интелигенција није само љубазност, осмехивање и повлађивање саговорнику. Напротив, емоционално интелигентан човек може и сме да се одлучно супротстави погрешном мишљењу и штетним предрасудама. Емоционална интелигенција није, такође, ни неконтролисано, разбарушено испољавање својих емоција, већ, супротно, подразумева успешну контролу, нарочито штетних емоција. Г. Вилотијевић се позива на Големана и његове сараднике који истичу да емоционална интелигенција обухвата способности: а) разумевања самог себе (добар увид у себе, своје потребе, конфликте, самопосматрање), б) емоционалне самоконтроле (обуздавање афеката, сузбијање „токсичних“ емоција, способност кочења и преобликовања властитих емоција), в) само-

увереност (самопоуздање, оптимизам), г) осетљивост за проблеме других (емпатија), д) вештину решавања међусобних сукоба, њ) способност успостављања складних пријатељских односа, е) способност руковођења групом. Големан доказује да су емоционална и когнитивна интелигенција две комплементарне способности од чије сарадње зависи колико ће појединац бити успешан у својој активности. (Г. Вилотијевић, 2010)

Емоционалне компетенције, како каже Големан (1998) обухватају: а) препознавање емоција (увек препознам када су људи према мени сараднички расположени, а кад нису); б) самопоуздање, осећај сопствене вредности и лимита (могу савладати и најтеже градиво само ако хоћу); в) самоконтрола (када осетим да сам љут, кажем себи смири се и то заиста успевам); г) емпатија и алтруизам (осећам се врло лепо када некоме могу помоћи); д) стандарди части и интегритета (прави пријатељ ти увек каже истину макар ти се та истина и не свиђала); њ) адаптивност, прихватање промена (понекад човек мора попустити, макар знао да је у праву); е) отвореност за нове идеје (волим да учим ново градиво и научим нешто што прије нисам знао/знала).

### **1.3.3. Радно-акционе компетенције**

Под радно-акционом компетенцијом подразумевамо способност појединца да успешно обавља своје професионалне задатке. Пошто је школско одељење социјална група, подразумева се да сваки појединац допринесе колико властитом толико и општем успеху, а да би се то постигло неопходно је да је код наставника развијена радно-акциона компетенција, која, према Н. Сузићу (2005) обухвата следеће елементе: а) професионалност и познавање струке (дивим се људима који су врхунски професионалци и знају свој занат); б) комуникациона писменост (знам користити компјутер); в) савесност (кад нешто обећам, ја то и извршим); г) истрајавање на циљевима (кад нешто радим, не прекидам док не завршим); д) мотив постигнућа (један од мојих главних циљева је да освојим боље оцене у школи); њ) иницијатива (ако је градиво интересантно, радо га учим, макар било и тешко); е) оптимизам (верујем у бољу будућност).

Набројане компетенције се не развијају ни једноставно, ни брзо. Оне се постепено формирају пре свега у породици, а затим и кроз активности у различитим друштвеним контекстима. Значајну улогу у подстицању наведених компетенција има атмосфера у породици, породични узор и модели, као и васпитни циљеви родитеља,

начин на који својој деци преносе систем вредности и лична спремност родитеља да се заложе и истрају у ономе што очекују да деца прихвате. Родитељи теже да својим релативно постојаним начином опхођења према детету фаворизују или елиминишу неке облике понашања код своје деце. Поступци родитеља нису искључиво вођени проценом о исправности дечјих поступака већ и њиховим очекивањима и прихватањем односно неприхватањем психолошких и узрасних особености детета.

#### **1.3.4. Моралне компетенције.**

Морал је скуп неписаних правила и обичаја који утврђују међуљудске односе и просуђују шта је добро, а шта зло. Дефинише се као облик друштвене свести, систем обичаја, навика, норми. Морал је релативан, јер није исти у свим друштвеним групама и историјским периодима. Централне вредности морала су: добро, исправно и праведно. (Википедија, интернет). Дакле, морал је социјална категорија, а ученичко одељење је социјална група у којој треба да се формирају одговарајуће моралне норме којима се регулишу не само одељењски односи, него и перспективни односи на ширем плану. На формирање моралних схватања највише утиче наставник својим радом и својом личношћу у целини. Овде је важна не толико наставникова информисаност него првенствено умешност да разреши проблеме који се појављују у различитим ситуацијама нарочито у односима међу ученицима, а и да процени и вреднује властите поступке.

Основно питање је како формирати етичке компетенције наставника. Сматрамо да се професионална компетентност наставника састоји у симбиози професионалних знања, искуства, својстава и квалитета личности који омогућавају ефикасно остваривање наставничке улоге, а такође су и претпоставка личног развоја и усавршавања. Е. А. Станишевскаја етичку компетентност схвата као сложено индивидуално-психолошко образовање засновано на интеграцији теоријских знања, практичних умења у области етике и одговарајућег скупа личносних квалитета који омогућују наставнику да се етички понаша у ситуацијама моралнога избора. Циљ формирања етичке компетентности је да се наставник припреми за успешно професионално деловање. Поменута ауторка сматра да на наставничким факултетима треба повећати ефикасност етичке припреме будућих наставника и тражи прелаз на квалитетно другачије одређивање циљева етичког образовања наставника, на другачије схватање резултата тога образовања па зато треба променити оријентацију и

са парадигме постављања циљева етичког образовања треба прећи на парадигму усмерену на резултат конкретно адресован. (Е. А. Станишевскаја, 2009).

Нормално би било да будући наставници у току професионалне припреме усвоје важне етичке информације и да у пракси примењују нова знања у групним расправама и у анализи конкретних ситуација. При томе се полази од социјалних потреба, као и потреба самих наставника и ученика. Припрема би требало да садржи следеће компоненте – мотивациону, моралну, когнитивну, емоционално-вољну, технолошку, психофизичку. У формирању ове компетенције важно је стваралачки усмерити етичку припрему, установити систем теоријских и практичних задатака, интегрисати наставно-сазнајни, практични и самостални рад ученика на темељу интеграције етичких, психо-педагошких и специјалних знања. Нарочито су битне ситуације етичких недоумица у којима будући наставници могу прихватити нестандартна решења, али етички заснована што доста зависи од стваралачке способности и креативног мишљења сваког појединца. Будући наставник мора да зна да морално опредељење и понашање зависи не само од знања него превентивно од вредносне оријентације делајућег субјекта.

Морална димензија емоционалних компетенција, како каже Н. Сузић, подразумева поштовање емоционалности других људи као и самокритичко уважавање властите емоционалности, те адекватно вредновање емоционалности у социјалном контексту. У том смислу треба уважити следеће аспекте моралности:

- уважавање и адекватно вредновање властите као и емоционалности других људи - емоционални реализам,
- поштовање емоционалности других,
- емоционална толеранција, разумевање за емоционалну несрећеност других људи,
- помоћ другима у јачању њихове емоционалне его-снаге,
- емоционална отвореност и сусретљивост,
- емоционални фер-плеј у случају конфликта,
- помоћ у превазилажењу емоционалних криза код себе и других. (Н. Сузић, 2005)

## 1.4. Когнитивне компетенције

Под когницијом се подразумева процес током којег појединац постаје свестан унутрашње и спољашње реалности и стиче знање о њој. Одвија се кроз опажање, памћење, учење, имагинацију, откриће, мишљење, суђење, употребу језика и кроз било које друге психолошке процесе. (Д. Крстић, 1996). Из наведенога је логично које елементе обухвата когнитивна компетенција. Она садржи знања (степен уопштавања и пуноћа знања), операционо-технолошка умења (степен освојености и могућност преноса освојених операција и вредносно-смисаоне оријентације).

Полазећи од типова наставне делатности Л. С. Виготског, одговарајућих типова по П. Ј. Галперину, могуће је посматрати три нивоа когнитивне компететности:

- основни под којим се подразумева владање свеукупношћу компетенције у сфери самосталне репродуктивне активности,
- подигнути – владање свеукупношћу компетенције у сфери продуктивне активности чији је спектар примене ограничен условима одговарајућих проблема и задатака,
- стваралачки – владање свеукупношћу компетенције и сфери самосталне продуктивне активности. Подразумева се да педагог и ученици остварују организационо-стимулативну и самоуправну, дијагностичку, контролно-аналитичку и корекциону функцију.

Неки аутори (В. И. Бајденко, 2006) анализирају професионалне компетенције са четири тачке гледишта:

- професионална компетентност је целовито схватање које обухвата три елемента – мобилност знања, варијативност метода и критичност мишљења;
- професионална компетентност је систем који чине три компоненте – социјална компетентност (способност за групни рад и сарадњу са другим запосленим, спремност да се прихвати одговорност за резултат свога рада, стално професионално усавршавање), специјална компетентност (спремност за различиту и конкретну самосталну активност, умешност решавања типичних професионалних задатака, вештина оцењивања резултата свога рада, способност за самостално стицање нових знања и умења у струци), инди-

видуална компетентност (спремност за истрајно повишавање квалификације и реализације себе у професионалном раду, способност за професионалну рефлексију, превладавање професионалних криза и деформација;

- професионално-технолошка припремљеност, односно владање професионалним технологијама.

Међу наведеним компонентама неке су типично когнитивног карактера нарочито она наведена под *a* (мобилност знања, варијативност метода, критичност мишљења), а у тачки *b* то су стицање нових знања и умења и способност за професионалну рефлексију.

Иако аутори нису јединствени у навођењу одлика когнитивних компетенција (различит приступ и различит број), ипак се може извући више одлика које су заједничке за већину радова из ове области.

Навешћемо их:

- дубина размишљања о појавама, догађајима, садржајима учења, размена мисли;
- промишљање о наставном градиву и властитом знању;
- квалитет знања;
- размена знања и информација;
- памћење и раздвајање главног од споредног;
- ефикасна обрада и коришћење информација;
- отвореност за другачија мишљења.

Стручне (предметне, професионалне) компетенције. Овде мислимо на наставникову компетентност за предмет (области) које предаје. У најновијим Стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја које је на интернету објавио Национални просветни савет Србије (2011) постоји одељак Компетенције за наставну област, предмет и методику наставе, што значи да је спојена стручна страна наставног процеса са дидактичком. Ми мислимо да то није добро, јер предмет (програм) је концентрисан на садржаје и казује наставнику шта треба да ради, а методика како треба да ради па је та два елемента било боље дати одвојено. Дајемо делове компетенција о знањима, планирању и реализацији.

### Знања:

- Зна научну дисциплину којој припада предмет који предаје и њене везе са другим научним дисциплинама;
- Познаје одговарајућу област и зна наставни план и програм предмета који реализује. Као и корелацију са другим областима, односно предметима;
- Познаје опште принципе циљеве и исходе образовања и васпитања, као и опште и посебне стандарде постигнућа ученика и њихову међусобну повезаност;
- Разуме социјану релевантност садржаја предмета;
- Поседује дидактичко-методичка знања неопходна за предмет који предаје;
- Познаје технологије које прате научну дисциплину и предмет који предаје;
- Познаје страни језик у функцији предмета који предаје.

### Планирање

- Програм рада припрема тако да уважава: стандарде постигнућа, наставни план и програм и индивидуалне резике ученика, водећи рачуна о садржајној и временској усклађености;
- Планира и програмира рад водећи рачуна да садржај учини доступним ученицима (пријемчив, разумљив, интересантан);
- Планира примену различитих метода, техника и облика рада и доступних наставних средстава ради ефикасности и ефективности наставног процеса;
- Планира и програмира садржаје наставе водећи рачуна о корелацији, како хоризонталној, тако и вертикалној;
- Планира информисање о новим трендовима и примену одговарајућих и доступних технологија у образовању;
- Планира проверу остварености прописаних образовних стандарда и циљева учења наставног предмета.

### Реализација

- Остварује функционалне, образовне и васпитне циљеве у складу са општим принципима, циљевима и исходима образовања, наставним планом и програмом предмета који предаје, прилагођавајући их индивидуалним могућностима и карактеристикама ученика;
- Систематски уводи ученике у научну дисциплину;



- Повезује наставне садржаје са претходним знањима и искуствима ученика и њиховим садашњим и будућим потребама, са примерима из свакодневног живота, са садржајима из других области, са актуелним достигнућима/научним новинама;
- Повезује и организује наставне садржаје једног или више предмета у тематске целине;
- Примењује разноврсне методичке поступке у складу са циљевима, исходима и стандардима постигнућа, садржајима наставног предмета, узрасним карактеристикама и индивидуалним могућностима и потребама ученика;
- Примењује одговарајуће и доступне технологије у образовању. (Национални просветни савет Србије, 2011)

У делу о знањима, то је видљиво, постоје само два захтева који се постављају наставнику у вези са предметом који предаје – треба да зна научну дисциплину којој припада његов предмет и треба да познаје „одговарајућу област“, тј, свој предмет (физику, историју, музику итд). Нигде се не наглашава наставничко умеће да теоријска знања примењује у практичном животу, не тражи се да наставник прати најновија достигнућа у одговарајућој науци, да користи могућности савремених информатичких технологија, да познаје истраживачке методе, да примењује иновације.

За нас је веома занимљив и у овој области употребљив рад М. Матијевића у коме он говори о методолошким компетенцијама наставника, али је у њему највећи број захтева који се односи на ужу наставничку стручност. Он каже да је наставник дужан:

- познавати епистемолошка обиљежја и основне научне методе знаности које проучавају одгој и образовање;
- моћи користити резултате научних истраживања које су обавили и објавили други научници;
- разумјети језик знаности којој припада дисциплина или подручје којим се учитељице и учитељи баве;
- владати техникама интелектуалног рада које су универзалне за све знаности (проучавање литературе, правила цитирања и писања библиографских и других

зnanствених извора, нпр. Интернет, архиви, музеји и сл., познавање структуре писаног зnanственог извјешћа);

- познавати основна методолошко-логичка правила о дефинирању, класифицирању и закључивању (обрађено у свим уџбеницима логике);
- познавање зnanствених метода прикупљања података (нпр. суставно проматрање, интервјуирање, анкетаирање, скалирање, анализа садржаја, проучавање случаја);
- познавање зnanствених метода (дескриптивна, каузална, компаративна, историјска);
- познавање стандарда за категоризацију и евалуацију зnanствених радова;
- познавање и уважавање етичких правила и норми зnanственог рада;
- бити мотивиран за цјеложивотно праћење најновијих зnanствених спознаја до којих долазе зnanости о одгоју,
- владати компетенцијама које су важне за судјеловање у тимским истраживачким пројектима;
- стећи задовољавајућу зnanствену критичност – критички однос према теоријама одгоја и образовања те према резултатима властитих зnanствених и стручних радова. (М. Матијевић, [milan.matijevic@ufzg.hr](mailto:milan.matijevic@ufzg.hr) )

Највећи број захтева из наведеног прегледа заиста је методолошког карактера, али се они појављују као услов да наставник одржи своју стручност на нивоу актуелних достигнућа у одговарајућој науци и као услов да се ставралачки ради у настави. Мислимо на захтеве да наставник прати резултате научних достигнућа, да влада техникама интелектуалног рада, познаје методолошка правила о дефинисању, класификовању и закључивању, познаје методологију прикупљања и коришћења података.

Стручно компетентан (за свој предмет) наставник, по нашем мишљењу, треба да познаје:

- науку на коју се ослања његов предмет, да прати актуелна достигнућа у науци и на дидактички прикладан начин их приближава ученицима;
- научне принципе и законитости на којима се заснива наука релевантна за његов предмет;

- генезу одговарајуће науке, теорије и претпоставке на којима се развијала и кориговала свој развојни пут;
- практичну примену научних резултата и да на то упућује ученике;
- актуелне иновације у својој области и да их користи у настави;
- технике интелектуалног рада;
- методолошко-логичка правила о дефинисању, класификовању и закључивању;
- истраживачке методе значајне за одговарајућу науку на којој се заснива његов предмет.

## **1.5. Педагошко-дидактичко-методичке компетенције наставника**

У савременим теоријским разматрњима о процесима учења све се више наглашава когнитивни стил, а сматра се да у пракси преовлађује. Ово се, логично, доста одражава и на компетенцијске захтеве који се постављају наставнику. Он мора да разуме креативни процес учења и да ученика посматра не само по томе колико је одарен и у каквом ужем окружењу живи. Г. Гојков (2010) каже да је битан одређен склоп црта личности за активирање стваралачког потенцијала и његово претварање у одговарајућу перформансу, а корак даље је и потреба да компетентан наставник ово повезује и користи у покушајима индивидуализације дидактичких поступака. Појам когнитивног стила обухвата, најшире речено, устаљене индивидуалне особености и разлике у начину опажања, мишљења и решавања проблема. Ова ауторка наглашава да је когнитивни стил за наставничке компетенције значајан јер се сматра генеричким појмом (као и личност), чиме се жели нагласити његова обухватност, те да се из њега могу издвојити други релевантни појмови. Прихватање хипотезе да организам реагује као самостални чинилац сопственог процеса прилагођавања на сопствену категоризацију стварности која га окружује, одбацују се класична С-Р полазишта, а когниција се тумачи као процес посредовања (конструкције) између реалности и индивидуе.

Претходно мишљење казује да је наставник у изузетно сложеној позицији, да су захтеви који се пред њега постављају веома високи јер он треба да помогне ученику у конструисању знања што је основно обележје когнитивног стила. Пошто когниција обухвата сложај црта личности које треба активирати у сазнајном процесу, то се пред

наставника поставља захтев да добро познаје психичке карактеристике сваког ученика како би му прилагодио наставу. Везе између когнитивног сазнајног процеса и наставникових дидактичких упутстава су врло сложене јер на њих утичу многи чиниоци. Важан је и сам облик дидактичких инструкција јер спољашњи и унутрашњи фактори делују повезано. Дидактичке инструкције доприносе активирању сазнајне активности (апстракција, упоређивање, закључивање), а оне зависе од фонда знања, овладаности интелектуалним умећима, од сложености проблема који заједно утичу на сагледавање чињеница, на виђење различитих аргумената и перспектива и могућности да се мишљење образложи. То значи да је поучавање изразито тежак, сложен и интерактиван процес у коме наставник, независно од унапред постављеног плана, мора да реагује на часу доносећи низ одлука зависно од новостворених ситуација.

Г. Гојков наводи мишљење К. Тајбер, која каже да је процес поучавања једно од немилосрдних решавања проблема у коме је посао наставника да идентификује, окарактерише и одговори и на оне проблеме од којих многе није могуће унапред предвидети (Г. Гојков, 2010). То значи да је сваки случај на часу сам по себи јединствен, другачији од других случајева и да за сваки треба наћи посебно решење. Дидактичка теорија нуди многе моделе учења, а на наставнику је да их критички посматра и у пракси тестира њихове вредности и мане. При том он мора да има у виду да је когнитивно функционисање сваког ученика другачије и да је неопходно трагати за учениковом индивидуалношћу. Г. Гојков каже да наставник треба да буде рефлексиван практичар, а ми додајемо да он то може бити само ако је врстан дидактичар.

В. В. Крајевски и А. В. Хуторској (2008) у својој класификацији помињу наставно-сазнајне компетенције чија је садржина, углавном дидактичке природе. Они од наставника захтевају умешност да:

- постави и објасни циљ и да организује постизање циља;
- планира, анализира, осмишљава и самооцењује своју наставно-сазнајну активност;
- поставља питања о посматраним чињеницама, проналази узроке појава, исказује своје схватање или несхватање изучаваних проблема;
- задаје сазнајне задатке и поставља хипотезе, одабира услове, провођења посматрања или искуства, а такође неопходне приборе и опрему, влада мерним

навикама, даје инструкције, користи елементе вероватноће и статистичких метода за описивање резултата и формулисање закључака;

- усмено и писмено представља резултате свога истраживања користећи компјутерска средства и технологију (текстовне и графичке презентације);
- представи своје искуство у схватању слике света.

Компетенције које постављају два поменути аутора су и врло захтевне нарочито када је реч о оспособљености наставника да влада истраживачким методама и техникама и компјутерском технологијом. Такве захтеве код нас не испуњава највећи део наставника па једно од тежишта стручног усавршавања наставног кадра треба да буде и на тим питањима.

У документу Националног просветног савета педагошко-дидактичко- методичке компетенције су дате под насловом Компетенције за поучавање и учење што се, с правом, може сматрати другим именом дидактике. Ту се тражи да наставник поседује знања о когнитивном развоју ученика, о природи и различитим стиливима учења и о природи мишљења. Све су то заиста веома важна знања без којих се не може успешно радити са ученицима, али то сигурно није довољно за добру дидактичку организацију и вођење наставног процеса нити се наставник само са тим знањима може сматрати дидактички компетентним. Истина, у одељку Реализација стоји да компетентан наставник примењује различите облике рада и активности у складу са знањима и искуствима којима ученици располажу, индивидуалним карактеристикама и потребама ученика, постављеним циљевима, исходима, садржајима и карактеристикама контекста у којем ради. Ту је поменуто и континуирано подстицање развоја и примене мисаоних вештина, а и веома важна наставникова обавеза да подржава ученике да слободно износе своје идеје, постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења. То је на линији идеја еманципаторске дидактике.

Дидактички компетентан наставник, поред компетенција наведених у документу Националног просветног савета, треба добро да:

- артикулише наставни час, контролише своју и ученичку активност,
- користи наставне методе примерене карактеру садржаја и саставу ученичког одељења, методе које ће дати највеће ефекте,
- организује разноврстан и индивидуализован образовно-васпитни рад користећи различите врсте наставе,
- развија богату интеракцију у ученичком одељењу,

- познаје и користи савремене наставне технологије, нарочито информационо-комуникациону.

## **1.6. Комуникацијско-информацијске компетенције наставника**

Настава је социјални процес заснован на комуникацији. У њој се преносе поруке од наставника ученицима и обратно и ученика међусобно. Циљ је да порука буде јасна и прецизна тако да је ученици могу разумети, запамтити и на основу ње се понашати (деловати). Комуникација је основ за интеракцију коју М. Вилотијевић дефинише као заједничко деловање, садејство пошто се порука не може упутити без интеракције. Ако су учесници у интеракцији узајамно зависни (реципрочан однос), онда је то социјална интеракција која је важан облик социјализације. Ако се остварује на линији претпостављени – потчињени, какав је често однос између наставника и ученика, онда је то формална интеракција, а ако долази као последица жеља појединаца то је неформална интеракција. Постоји и интеракција која се одређује степеном укључености и интеракцијски процес, а она се испољава као опажање других (социјална перцепција), привлачност – одбојност (наклоност – ненаклоност) и као групна интеракција (понашање појединаца у маси). (М. Вилотијевић, 1999).

Полазећи од наведеног, треба тежити да интеракција у ученичком одељењу буде садејство међусобно зависних, да буде сарадничка, да је неформална, да је плод обостране жеље (и ученика и наставника). У дидактичкој литератури и периодици, а и у наставној пракси често се истиче системски недостатак образовно-васпитног процеса – врло ретка повратна информација која би текла од ученика ка наставнику. Последица је непотпуно и субјективно вредновање ученичког рада и резултата, што се неповољно одражава на мотивацију ученика и квалитет учионичког рада. Да би комуникација била целовита, неопходна је повратна информација којом би се избегла линеарност у комуникацијском процесу. А то је могуће ако је наставник комуникацијски компетентан

Различити аутори постављају различите компетенцијске захтеве наставнику.

Драгана Бјекић и Лидија Златић кажу да је компетентан наставник:

- прилагодљив је и флексибилан;

- укључен је у разговор – у току разговора испољава укљученост споља видљивим понашањем (гестовима, усмереношћу погледа), али и сазнајним активностима (закључивањем, понављањем кључних исказа саговорника, парафразирањем);
- уме да управља разговором – регулише своју интеракцију и контролише социјалну ситуацију, поставља и мења циљеве разговора;
- сагледава социјалне односе и планира своје ангажовање;
- има развијену емпатију;
- успешан је у комуникацији – постиже циљеве разговора и личне циљеве;
- има очекивања усклађена са датом ситуацијом;
- спреман је да ради тимски;
- континуирано стиче знања која олакшавају увиде у комуникационе ситуације, свестан је сопственог понашања;
- континуирано развија комуникационе вештине, увежбава и проверава размену порука;
- континуирано овладава коришћењем разноврсних средстава комуникационог процеса (у настави постају све значајнија средства заснована на достигнућима информационо-комуникационе технологије, што условљава повећање информатичке писмености, а посебно за наставнике технике којима рачунар може бити веома функционално наставно средство за демонстрацију и испитивање техничких процеса и појава). (Д. Бјекић и Л. Златић, 2006).

Наставник треба да буде комуникацијски и интеракцијски веома оспособљен. Какав ће бити квалитет комуникације у одељењу, а преко ње и интеракције највише зависи од њега. Наставници који се превише концентришу на садржај и последње саговорникове речи не удубљују се много у комуникацију. Наставник који је потпуно укључен у комуникацијски процес усредсређује се на значење и важност поруке и успешно прибира информације и посредним путем. Треба водити рачуна о сваком елементу комуникације као и о социјалном контексту у коме се она одвија. Ако је комуникација формална (претпостављени – потчињени), наставник неће бити успешан у обликовању социјалних односа у ученичкој групи.

У документу Националног просветног савета (2011) помињу се следеће наставникове компетенције (знања) за комуникацију и сарадњу: а) разумевање важности сарадње са родитељима/старатељима и другим партнерима у образовно-васпитном

раду; б) поседовање информације о доступним ресурсима који могу подржати образовно-васпитни рад (школским, породичним, у локалној и широј заједници); в) познавање облика и садржаја сарадње са различитим партнерима; г) поседовање знања о техникама успешне комуникације).

Наведена комуникацијска знања су наставнику, свакако, потребна, али недовољна.

Ми сматрамо да комуникацијски компетентан наставник мора да познаје:

- опште комуникацијски циклус, његове елементе и моделе (једноставан, општи);
- питања на која треба да одговори свака добра комуникација (ко каже, шта каже, коме каже, на који начин каже, којим каналом каже и какав је ефекат казивања);
- токове комуникације (низводна, узводна и хоризонтална комуникација);
- препреке за правилно схватање информацијске поруке (језичка препрека, селективна перцепција, слаба заинтересованост, прерано оцењивање ученичког одговора);
- врсте васпитно-образовне комуникације (одзив на информацијску поруку, интраперсонална и интерперсонална комуникација, комуникација преко техничких средстава, јердносмерна и вишесмерна комуникација);
- коришћење вербалне и невербалне комуникације и услове да те комуникације буду успешне;
- слабости ауторитарне и предности демократске комуникације;
- врсте и одлике питања која наставник поставља у комуникацији са ученицима. (Према М. Вилотијевић, 1999).

Интеракција у традиционалној настави је сиромашна углавном зато што наставник највећи део часа потроши на своје говорење.

## **1.7. Евалуацијске компетенције наставника**

Сваки организован посао се обавља да би се остварио унапред постављени циљ, а у образовању као кључној делатности која утиче на формирање младих нараштаја циљ је увек изузетно значајан. У многим дидактичким правцима настава се глобално дели на три међузависне етапе – планирање, реализацију и контролу. Ова завршна фаза је неопходна да би се утврдило у којој мери је остварен постављени циљ. Ако се учење схвати као процес промене понашања, онда на крају учења, савлађивања



неке теме, треба видети колико се у томе успело. Ако се на неколико часова говорило о очувању природе, онда је значајно утврдити колико је то допринело да ученици брижљивије чувају и одржавају своју околину. Дакле, треба вредновати исходе наставничког и ученичког рада. За то су потребне евиденционе листе, посматрања, тестови, интервјуи, анкете, оцене радова. Ученике треба ставити у ситуацију да покажу колико је савлађивање неке теме на њих утицало, а то је могуће, на пример, помоћу питања и посматрања.

Код нас се проблематиком вредновања најпотпуније и најкомпетентније бавио М. Вилотијевић (1999) који процес евалуације дели на три етапе – праћење (одговара на питање како ученици уче), мерење (колико су ученици савладали наставно градиво) и вредновање (шире промене у развоју ученика, резултати повезани са залагањем, интелектуалним могућностима и условима за рад). Вилотијевић закључује да вредновање, поред осталих, има и следећа позитивна обележја: а) омогућава контролу и управљање процесом васпитања и образовања, б) интензивира целокупну делатност школе ако се комплексно вреднују све врсте и подручја рада и в) подстиче и наставнике и ученике да боље раде.

У традиционалној настави вредновање ученичког рада оптерећено је многим слабостима (лична једначина наставника, хало ефекат, грешка централне тенденције, грешка контраста) па оцењивање нема довољну мотивациону снагу и не допрноси подизању квалитета наставе и учења. Због тога су евалуационе компетенције наставника битан услов да се стање промени на боље, да се исходи наставе ефикасније контролишу и да ученици буду задовољнији.

Правилником о оцењивању ученика основне школе (2004, 2005 и 2011.) је прецизирано: Праћење развоја и напредовања ученика обавља се на начин који обезбеђује што објективније сагледавање развоја и напредовања ученика.

Оцена треба да:

1. буде објективна и поуздана мера напредовања ученика;
2. редовно обавештава ученика о постигнућу;
3. подстиче на активан однос према настави, другим облицима образовно- васпитног рада и учења;
4. ученика оспособљава за објективну процену сопствених и постигнућа других ученика;
5. буде показатељ ефикасности рада наставника и школе.

Наведеним захтевима као подлога служе следећи принципи вредновања: објективности, информативности, подстицајности, самовредновања и ефикасности. Као критеријуми наведени су обим знања, умења и вештина, и ниво знања који се утврђује на основу квалитета усвојених садржаја, степена разумевања, способности примене, степена развијености умења и вештина. Процењује се и ангажовање ученика на основу активности у настави, сарадње са другима, уважавања других.

Документом Националног просветног савета о компетенцијама наставника утврђено је да наставник треба да:

- прати и процењује различите аспекте учења и напредовања, користећи различите технике евалуирања;
- прати и вреднује ефикасност сопствених метода на основу ученичких постигнућа;
- прати и вредније постигнућа у складу са индивидуалним способностима ученика, примењујући утврђене критеријуме оцењивања;
- прати и вреднује примену инструмената за праћење и анализирање рада у односу на напредовање ученика;
- континуирано прати и вреднује ученичка постигнућа користећи поступке вредновања који су у функцији даљег учења;
- процењује потребе ученика за додатном подршком у учењу.

За овако комплексну област као што је евалуација рада и резултата ученика наведене компетенције су недовољне да би вредновање остварило своју верификативну и подстицајну функцију, подизало квалитет знања и квалитет рада школе, било слика успеха сваког ученика, помагало ученицима да отклоне тешкоће у учењу, развијало здраве међуученичке односе и критички однос према властитом раду.

Сматрамо да евалуационо компетентан наставник треба да познаје:

- слабости субјективног оцењивања, факторе који доводе до непоузданости школске оцене и штетне последице које наносе ученику и квалитету наставе у целини;
- захтеве комплексног вредновања (вредновање знања, мотивације, способности, радних навика, субјективних могућности, радних услова):
- начине осигуравања сталне повратне информације као индикатора како и колико су ученици схватили наставничко тумачење садржаја;

- технике објективног вредновања – тестове знања, њихове способности, могућности и ограничења, примену и одлике есеј тестова, могућности пет-минутног испитивања;
- елементе знања које треба вредновати;
- технологију примене статистичких критеријума;
- начине оспособљавања ученика да самостално и критички вреднују своја и знања других ученика.

## **1.8. Еколошка компетентност наставника**

То је једна од важних претпоставки за успешно остваривање циљева наставе Природе и друштва која је заступљена на узрасту у коме се најефикасније могу формирати еколошке навике и поставити темељ за обликовање моралног односа према природном и друштвеном окружењу. О овоме питању писали су многи аутори међу којима и И. Цифрић 1989, М. М. Андевски и О. Кнежевић-Флорић 2002, В. Николић 2003, Д. Ж. Марковић 2005. и други. У радовима ових и других аутора, између осталог, се констатује да је за заштиту природе и одрживи развој еколошко васпитање у школи један од кључних чинилаца. Такође се наглашава да се у професионалној припреми будућих наставника овом питању не посвећује довољна пажња и да наставни планови и програми на факултетима показују да нема јединственог прилаза и концепције садржајима еколошке припреме будућих наставника. То се односи и на ужестручну и дидактичко-методичку страну обе проблематике. Зато се и наглашава да је припрема јединствене концепције еколошког оспособљавања будућих наставника и њиховог усавршавања током рада битан задатак који се не сме одлагати. Том концепцијом треба да се прецизира којим еколошким садржајима треба да овладају наставници полазећи од њихове стручне усмерености. Наставници биологије, хемије и географије треба да се припремају по еколошким програмима прилагођеним њиховој струци. За учитеља који ради са ученицима млађих разреда основне школе најважније је да савлада општу еколошку проблематику полазећи од услова и потреба локалне средине, а исто тако и методологију којом ће ученицима најефикасније приближити ове циљеве и садржаје. Методика наставе Природе и друштва даје основе и за еколошки рад са ученицима.

Неке од идеја И. Цифрића (1989) могу бити врло корисне при изради концепције еколошке припреме будућих наставника, а он каже да се треба концентрисати на три важна система - индустријски, друштвени (људску заједницу) и природни. Између њих постоје односи који се могу и дисциплинарно посматрати: између индустријског система и природе постоје еколошки односи; између индустријског система и људске заједнице – економски; између људске заједнице и природе – хумано-еколошки. Четврти однос, а и он постоји, је најкомплекснији је комбиновани систем свих претходних релација који Цифрић назива социјално-еколошким. Таква теоријска основа може да буде добар темељ, у теоријском смислу, за израду концепције еколошке припреме будућих наставника.

Социјално-еколошка компетентност је личносни феномен у чијој је суштини човекова спремност да субјективно прихвата окружујућу стварност као јединство природних и социо-културних елемената и да се према том јединству односи одговорно у своме професионалном раду. Структурне компоненте еколошке компетентности су: вредносна, општекултурна, комуникативна и усавршавајућа (еколошко, стручно и педагошко-дидактичко усавршавање). Ако се претпостави да су све поменуте компетенције једнако важне, улога комуникативне је да потпуније осветли остале и обезбеди њихове усаглашене односе у социјално битним ситуацијама. Мора се имати у виду да социјално-еколошке компетенције као лично и професионално својство могу да се формирају само на психолошким механизмима личног развоја као што су: испуњавање социјалних улога, професионална усредсређеност на достизање високих резултата, лична рефлексивност, актуализација потребе.

Психолошко-педагошки услови за успешну професионалну припрему и формирање еколошке компетентности будућих наставника су: прихватање еколошких вредности као битних за живот; стварање погодне образовне средине која ће обезбедити да однос ученика са природом буде са позиција субјекат – субјекат; подизање мотивације будућих наставника да овладају педагошким технологијама које у условима високе социо-културне динамике обезбеђују високу професионалну конкурентност; коришћење у професионалној припреми метода актуелизације рефлексивног механизма за адекватно вредновање своје припремљености за еколошко-педагошку активност; самоактуелизација личности будућих наставника при практичном освајању елемената еколошко-педагошке припремљености усмерених на разраду и прихватање социјално важних решења и на одговорност за резултате своје професионалне активности. (Ф. С. Гајнулова, 2004)

## **1.9. Компетенцијско образовање и усавршавање наставника**

У претходном делу о компетенцијама наставника говорили смо које професионалне захтеве треба да испуњава наставник да би успешно остваривао своје улоге и задатке. Логично, наставник мора у себи да носи неке људске квалитете, да има такав интелектуално, емоционални и вољни склоп о коме смо говорили у одељку о личносним компетенцијама, нарочито емоционалним и социјализацијским, али то је оно што он не може научити из уџбеника јер се углавном доноси у генима. Но, све когнитивне компетенције нису унапред дате него се стичу образовањем и усавршавањем. Стручну и дидактичко-методичку оспособљеност будући наставник треба да стекне професионалним образовањем на наставничким факултетима чији би образовни програми требало да буду у складу са развојем науке и педагошке теорије.

Основна припрема будућих наставника (васпитача, учитеља, предметних наставника, професора) треба, према мишљењу Р. Росандић и сар. (2001) да буде утемељена на комплекснијем сагледавању професионалне улоге наставника у васпитно-образовном процесу. Уместо извршиоца наставних програма, наставник треба да постане аутономни стручњак који доноси одлуке о разним аспектима наставног процеса, и који је професионално и лично одговоран за његов квалитет и исход. Настава треба да их обучи оним умећима и ставовима који се односе на наставничку улогу у ужем смислу (посредовање знања, организација и вођење образовног процеса, партнерство у педагошкој комуникацији, мотивациона улога, улога прцењивача/евалуатора), као и професионалну улогу у ширем смислу (регулација социјалних односа, партнерство у афективној комуникацији и улога агенса социјализације).

У сагледавању професионалне улоге наставника у образовно-васпитном раду, Р. Росандић и сар. инсистирају да наставник буде аутономни стручњак који одлучује о наставном процесу, а не да буде извршилац наставних програма. Овај став заслужује коментар. У чему то наставник може да буде аутономан? Сматрамо да он и сада може аутономно да одлучује о организацији и артикулацији наставног процеса, може са ученицима да буде у партнерским и сарадничким односима, може да им помаже да изграђују властити идентитет и аутономију. У Закону о основама система васпитања и образовања (Сл. гласник 72/09) каже се да систем мора да обезбеди за сву децу, ученике и одрасле образовање и васпитање у демократски уређеној установи у којој се

негује отвореност, сарадња, толеранција, свест о културној и цивилизацијској повезаности у свету, посвећеност основним моралним вредностима, вредностима правде, истине, солидарности, слободе, поштења и одговорности и у којој је осигурано пуно поштовање права детета, ученика и одраслог.

Дакле, у основном законском документу којим се регулише област образовања инсистира се на сарадњи и толеранцији и пуном поштовању права ученика. Што се законских начела тиче, она налажу партнерство у педагошкој комуникацији (другим речима и у ширем смислу) на којим инсистирају и Р. Росандић и сар. У том погледу наставник је заиста аутономан, а да ли ће на часу владати ригидна и заповедничка атмосфера или атмосфера сарадње и договарања опет зависи од тога како он схвата аутономију, јер он може и аутономно да наређује и да аутономно сарађује.

Залагање да наставник буде аутономан стручњак, а не извршилац програма садржи у себи погрешну претпоставку да наставник не може бити аутономан ако извршава наставни програм. Програм је углавном скуп одабраних садржаја које ученици треба да савладају. В. Клафки је још 1965. године у својој дидактици истицао да је практичар упућен на унапред изабране садржаје на основу којих ће одредити медије и поступке. Нормативне одлуке, којима се регулише настава, доносе друштвене снаге оличене у држави. Али је, по Клафкијевим поставкама, задатак теорије да их критички анализује и разматра. (Према М. Вилотијевић, 1999). Задатак је практичара да у оквиру унапред датих садржаја компоује смисаоне целине, да на основу њих, заједно са ученицима, сагледава основне принципе и законитости; да проширује њихова искуства и повећава способности. Он је аутономан стручњак који, заједно са ученицима у програмом одређеним садржајима успоставља логичне везе међу појединим елементима, налази место микроцелина у структури већих тема. Укратко, и извршавајући наставни програм наставник може бити аутономан стручњак.

У поменутом Закону о основама система васпитања и образовања прецизирано је да наставни програм основног и средњег образовања доноси Просветни савет у складу са утврђеним општим и посебним стандардима и садржи:

- циљеве образовања и васпитања по нивоима, циклусима и врстама образовања; односно образовним профилима;
- обавезне и препоручене садржаје обавезних и изборних предмета и модула којима се обезбеђује остваривање општих исхода и посебних стандарда постигнућа;

- препоручене врсте активности и начине остваривања програма.

Из овога се јасно може сагледати да се стручна аутономност наставника испољава у:

- избору препоручених садржаја обавезних и изборних предмета при чему наставник, у договору са ученицима и родитељима може да иде изван препоручених садржаја;
- обликовању и реализацији модула којима се обезбеђује остваривање образовних циљева и задатака;
- избору врста активности и начину остваривања програма (постоје препоручене врсте и начини којих се наставник не мора држати).

Из наведенога лако се закључује да наставник своју аутономност и креативност, ако је има, може да остварује и да га у томе не спречава правна регулатива. Може да је остварује кроз наставни програм који не ограничава његову стручну аутономију. Уз наставне садржаје у програму постоји и дидактичко-методички део дат у виду упутстава наставнику. Та упутства су саставни део програма и односе се на начине реализације наставних садржаја. Уверени смо да она нису сметња наставничковој стручној аутономији него помоћ да успешније ради са ученицима. Узмимо за илустрацију програм Природе и друштва за трећи разред основне школе (Просветни гласник бр 2/2010) у коме је, уз садржаје, дат и начин остваривања програма. У њему се каже да је учитељ дужан да се упозна са циљевима, задацима, концепцијом, сврхом и структуром предмета и да их, уз наводе дате у упутству, доследно примењује у непосредном образовно-васпитном раду са ученицима.

Значи, доследно се примењују циљеви, задаци, концепција, сврха и структура, али се нигде не каже да учитељ треба слепо да се придржава садржаја. Напротив, у упутству је посебно истакнуто да основна интенција наставе предмета Природа и друштво није само усвајање програмских садржаја, већ подстицање развојних потенцијала детета. Наставни садржаји су усмерени на развој интелектуалних, психофизичких, когнитивно-конативних и социјално-афективних сфера личности детета, што се очитава у наведеним циљевима. А циљева има две врсте – експлицитних који усмеравају практично остваривање програма и имплицитних који се налазе у избору, структури и начину реализације програмског садржаја. И једни и други треба развојно да утичу на ученика подижући његове интелектуалне способности, практична умења и вредносне ставове. Подразумевајући (имплицитни)

циљеви крију се у активностима током реализације програма које треба да донесу васпитне и вредносне ефекте. Суштина програма је у циљевима и задацима који су јасно и прецизно дати, а изведбена конкретизација је задатак учитеља који ту треба да искажу своје стваралаштво и дидактичко-методичко умеће. Они су примарни, а садржаји су само средство за реализацију. Средства и начине одабира наставник као аутономан стручњак. Чињеница да су у програму, уз садржаје, дати и начини остваривања само је помоћ и оријентација добром учитељу, а никако организирајућа околност која угрожава његову стручну аутономију.

Које оспособљености су најнеопходније наставнику да успешно модернизује и води образовно-васпитни процес предмета природа и друштво? Сажето ћемо их изложити:

- *Стручно (предметно) оспособљавање.* Подразумева се да учитељ добро познаје садржаје интегративног предмета природа и друштво који обједињује знања из више научних дисциплина и да је веома упућен у узрочно-последичне везе међу њима. Претходно образовање и професионална припрема на учитељским факултетима су довољна основа за то. При том треба да је врло упућен у општу еколошку проблематику посебно проблематику краја у коме се школа налази.
- *Дидактичко-методичко оспособљавање.* Претпоставља се да је учитељ који предаје предмет Природа и друштво дидактичко-методички припремљен да успешно остварује своју инструкцијску улогу. Међутим, сва истраживања показују да је основна слабост наставе дидактичко сиромаштво и једноличност што се врло неповољно одражава на остваривање постављених циљева и задатака. Образовно-васпитни процес се своди на наставничко излагање и демонстрацију наставних средстава. Ученици се преоптерећују нагомилавањем чињеница, а не оспособљавају се ни приближно довољно да научено и практично примене. В. Клапки (1975) је истицао да темељна јединица планирања не треба да буде 45-минутни час него тематски обликована наставна јединица. Тражио је да окосница наставних садржаја буду репрезентативне теме, а наставни програм природе и друштва је за то веома погодан јер су садржаји тако и обликовани. У трећем разреду програмом предвиђени садржаји већ су подељени на теме: 1) Природа – човек – друштво; 2) Кретање у простору и времену; 3) Наше наслеђе; 4) Материјали и њихова употреба; 5) Људска



делатност. Наставнику остаје да у оквиру тих тема планира и распоређује материјал.

Од осмишљености планирања зависи да ли ће се обрађивани садржаји логично укотвити у ученикове сазнајне структуре. Неопходна је и разноврсност наставних облика, метода и поступака, јер једноличност убија интересовање и мотивацију, наставу чини досадном и незанимљивом. Дакле, не увек фронтални приступ, не увек наставников вербализам, а више самосталних и групних истраживачких задатака који активирају ученикову мисао и развијају његово самопоуздање.

Многа досадашња истраживања показала су да учитељи нису довољно оспособљени за практично вођење наставног процеса из чега произлазе све друге слабости, а то обавезује учитељске факултете да овој компоненти посвете више пажње, а саме школе да учитељима почетницима обебеде добре менторе који ће их умешно увести у практичан рад.

На основу Правилника о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за основно образовање и васпитање (Просветни гласник бр 2/2010) у коме су предложени начини остваривања програма Природе и друштва, може се лако закључити које су оспособљености неопходне учитељу да би успешно остваривао своје стручно-дидактичке циљеве и задатке. Ту се наглашава да се животне заједнице обрађују према карактеристичним обележјима, а да се животне заједнице у окружењу изучавају темељније кроз разне форме активног и амбијенталног учења. То се наставник сусреће са два важна дидактичка појма: а) активно учење, б) амбијентално учење. Учитељ је дужан да тако организује наставу да се ученичка активност не сведе на пасиван пријем информација него да њихова мисао буде усмерена на прераду информација при чему треба да користи активне методе. Други појам – амбијентално учење подразумева стварање новог или коришћење неког већ постојећег амбијента ради остваривања одређених циљева програма. На пример, зоолошки врт може да буде одличан амбијент за обраду неких садржаја из природе и друштва.

За изучавање прородних појава, како је наглашено у Правилнику, врло је значајно проблемско структурисање садржаја као подстицај радозналости и интелектуалној активности деце; велики значај имају истраживачке активности засноване на чулном сазнању, стечене практиковањем кроз експерименте у осмишљеној образовној активности.

У поменутом Правилнику се каже да су за тему Кретање у простору и времену најпогодније активности: истраживање, експериментисање, огледи, праћење,

процењивање, посматрање, описивање и бележење на разне начине. За примену тих начина у настави и учењу неопходно је не само теоријско познавање низа психолошко-дидактичких појмова него и умешност у њиховој практичној примени. То значи да по посматрачким, истраживачким и експерименталним поступцима у професионалној припреми учитеља треба посветити потребну пажњу.

Практични вид наставе у теми Наше наслеђе подразумева наставу у историјским и етнографским музејима, архивима, пред споменицима нашим великанима, наставу у аутентичном амбијенту, обликовање радње према потребном моделу. За такво обликовање такође треба бити оспособљен у току професионалне припреме на учитељским факултетима и за време приправничког стажа.

Комуникацијска оспособљеност неопходна је наставнику сваког предмета, али нема једнак значај у ликовном, музичком, физичком васпитању, математици, с једне стране и, на пример, у српском језику, историји или настави природе и друштва, са друге стране. Ученик се ликовно и музички изражава бојама или тоновима, а знања из српског језика или природе и друштва мора да искаже првенствено речима. Зато је неопходно да је наставник природе и друштва комуникацијски изузетно добро оспособљен. Ако хоће добро и сараднички да води образовно-васпитни процес, мора да познаје технике комуникације; да добро познаје изузетно разгранату скалу питања која се поствљају ученицима; да стилски, логички и психолошки изванредно влада реченицом; да изразом лица, очима, покретима тела и руку (говор тела) упућује поруке ученицима; да је комуникацијски писмен у савременом смислу (компјутерска писменост).

Та комуникацијска средства су му неопходна да би остварио веома значајне наставне циљеве:

- богату интерактивност образовно-васпитног процеса у коме комуникација тече у различитим правцима – од наставника ученицима, од ученика наставнику, од ученика ученицима. (Без богате интерактивности ученици не могу бити у довољној мери субјекти у настави, тј. не могу бити колико је неопходно мисаоно ангажовани);
- унутародељењску социјализацијску динамику која је услов за формирање ученичког самоодређења и аутономије, за развијање емпатије и солидарности, за сагледавање себе у очима других и подстицање самопоуздања;

- сарадничко учење у коме се чланови тима међусобно испомажу, уче се да критички посматрају своје и туђе ставове, да се коригују, да међу чињеницама успостављају узрочно-последичне везе и извлаче судове и закључке;
- пријатну одељењску радну климу која мотивише и мобилише ученичку пажњу, развија знатижељу и интересовања и омогућава да образовно-васпитни процес буде занимљив и плононосан.

## **1.10. Теорије учења и педагошка пракса**

Много је теорија учења од којих се неке међусобно оштро разликују и некад су сасвим супротстављене по принципима за које се залажу и по циљевима којима теже. Има и теорија које су међусобно врло сличне тако да је тешко између њих повући разлику. Поставља се питање шта да ради наставник кад се нађе пред ученицима, како да се определи, на коју теорију да се наслања да би му настава била успешнија. Универзалног рецепта који би једнако важио у свим ситуацијама нема. Дидактички високо образован наставник ће некад на истом часу користити више теорија, на пример кад треба савладавати неки нови садржај ослањаће се на конструктивистичку концепцију, а кад треба увежбавати поштоваће бихејвиористичке захтеве. Све зависи од природе градива, постављених циљева и задатака, од састава одељења. Зато је потребно познавати суштину теорија учења и примењивати их онако и кад захтева одређене педагошка ситуација.

Ми ћемо се у овом раду, у синтетизованом облику, осврнути на бихејвиористичке, критичко-комуникативне, когнитивне, конструктивистичке и хуманистичке теорије учења због тога што се оне чешће од других примењују у пракси и што су најприсутније у дидактичким расправама у литератури.

### **1.10.1. Бихејвиористичке теорије**

Називају се и подстицајним теоријама, а настале су у крилу америчке психологије. Од више струја највише утицаја на дидактику, односно педагошку праксу, имала је концепција коју је 30-их година двадесетог века разрадио Б. Ф. Скинер. Д. Крстић (1996) каже да је Скинер полазио од тога да организам, окружен средином емитује одговоре чије изворе не знамо и поткрепљујући једне, а не

поткрепљујући (или негативно поткрепљујући) друге, можемо добити било који облик понашања.

Ту су важне две категорије – реакција (одзив, понашање) и поткрепљење. Ако се оснажи веза између реакције и поткрепљења, тј. ако се добар одговор охрабри, подржи (поткрепљење, похвала, награда), онда таква реакција (понашање) има тенденцију да се устали. Зато наставник треба да подржи ученика да би његово добро понашање (одговор) било трајнијег карактера. Лош одговор (реакција, понашање) се не поткрепљује, или се негативно поткрепљује (прекор, опомена) чиме се тежи да се елиминише. Лерд (Laird, 1985) сматра да негативно поткрепљење нема неког већег ефекта, а Барнс (Burns, 1995) каже да је ефекат негативног поткрепљивања краткотрајан и да се манифестује само кад је присутан онај који кажњава. Он наводи да је велики део обуке, организован ради стицања компетенција, заснован на Скинеровом бихејвиоризму који се може успешно користити при увежбавању (таблица множења, на пример) и понављања операција ради стицања вештина.

Од бихејвиористичке концепције, која је дочекана са великим надама, очекивало се да радикално реши проблем неефикасности традиционалне наставе, али је то одушевљење од 70-их година прошлога века почело нагло да опада. М. Вилотијевић (1999), осврћући се на поткрепљење, каже да прекоре (негативно поткрепљење) треба врло опрезно примењивати пошто често има ефекат супротан од жељеног (кажњени ученик још упорније понавља оно због чега је кажњен). То је опомена наставницима да ученичко понашање не контролишу претњама, прекорима, казнама. Позитивни подстицаји дају далеко боље ефекте од негативних. Наставник треба да артикулише час, полазећи од бихејвиористичких захтева, у три фазе – а) упознавање ученика са садржајем који треба савладати, б) учениково савладавање садржаја и в) наставниково поткрепљење за добро савладану грађу. Сматра се да је једна од вредности бијехејвиористичког приступа настави – стална повратна информација, јер је комуникација двосмерна и ученик увек зна да ли је добро урадио задатак. Уз то добро је што се инсистира да се у градиву које треба освојити задржи само оно што је најбитније, што се градиво дели на мање логичне целине и тражи практична примена па је ученику лакше да га запамти и дуже задржи у меморији.

Бихејвиористичкој концепцији се замера да је крута и непогодна као метод за савлађивање сложенијих и нарочито апстрактних садржаја. Џ. Брунер каже да учење не зависи непосредно од дражи, тј. реакција је увелико независна од стимулуса. Што су знања сложенија, учење мање зависи од дражи. Представници критичко-кому-

никативне дидактике (Винкел и остали) и хуманистичких теорија учења одлучно одбацују бихејвиористичку концепцију јер је за њих неприхватљив захтев да се управља нечијим понашањем (ученици треба све више да управљају властитим активностима). В. Клапки, у једној расправи, обраћајући се Кристини Мелер, поборници бихејвиоризма, каже: „Концепт који из својих разматрања, унапред искључује субјекат способан да одређује властито деловање – а то нужно чини бихејвиористичка теорија, иначе више не би била оно што јој име говори – не може одједном, на неком месту, прокријумчарити субјекат као биће које само о себи одлучује“. Програмораној настави, која је дете бихејвиоризма, упућују се озбиљне критике – да дељењем садржаја на ситне делиће испушта суштину материје, да је непогодна у ситуацијама када је неопходно уопштавање, да је шаблонизована, досадна и незанимљива обдаренијим ученицима.

### **1.10.2. Критичко-комуникативна теорија.**

Ова теорија изњихала се из колевке франкфуртског филозофског круга који се врло критички односио према друштвеној стварности и тражио да се актуелне (текуће вредности) превреднују и посматрају из перспективе идеалне, еманциповане будућности. Од „франкфуртоваца“ су Клапки, Шулц и Винкел узели атрибут *критичка* (дидактика). Један од најистакнутијих представника те филозофске школе, Јирген Хабермас, полази од тога да је интерес кључни и највиши извор сазнања, а постоје три кључна интереса; а) технички – настојање да се располаже предметима, б) практични – настојање да се задржи и оснажи споразумевање међу субјектима и в) еманципацијски – тежња да се овлада херменеутско-духовним сазнањима, да јединка себе оствари као личност и да се отараси спољњег детерминизма и упуту ка самоодређењу. Он сматра да постоје три врсте наука: емпиријско-аналитичке које полазе од техничких интереса и примењују инструментално мишљење са сврхом социјалног манипулисања и контроле; историјске и херменеутичке које популаришу практичне интересе помоћу вредности изведених из комуникативних радњи. У критичкој теорији субјекат је социјално биће комуникацијски структурисано тако да своје еманципаторске ставове реализује кроз демократску расправу. (Ј. Хабермас, 1988). Критичка наука о васпитању (критичко-комуникативна дидактика) полази од Хабермасовог еманципацијског интереса и васпитање схвата као комуникацијско

деловање и критикује постојећу стварност да би на тој критици градила бољу будућност.

Главни друштвени проблем, према Хабермасу, је инструментално деловање које притиска људе својом моћном рационалношћу. Споразумевање је притисла и потиска производња која свет живота претвара у своју сировинску основу. Насупрот том инструментализму коме су корени у свету рада и профитним пословима, стоји комуникативност која је прави начин споразумевања са великим еманципацијским потенцијалом. Дакле, комуникациона активност треба да помогне да се потисне ограниченост инструментализма, да се субјекат извуче из тога загрљаја, да стекне слободу. На те идеје ослања се критичко-комуникативна дидактика.

Иако се утемељивачем критичко-комуникативне дидактике, која се назива и еманципаторском, сматра Р. Винкел, ипак иницијална идеја долази од Клауса Моленхауера који је текстом *Педагогија и рационалност* указао на стање и предложио да педагошко деловање окрене леђа догматизму и да се усмери ка аутономији. Главни циљ наставе и васпитања треба да буде самоодређење и аутономија ученика. За то је неопходна еманципација. Он прихвата Хабермасово уверење да те циљеве треба остваривати кроз слободну комуникацију, кроз расправу и тражи: да се млади васпитањем оспособе за друштвене промене; да се у васпитању указује на друштвене слабости и да се стварност сучељава са могућностима; да се педагогија темељи на рационалној критици и да не подилази ауторитетима и окошталним системима; да се педагогија еманципацијом одвоји од метафизике, релативистичких система и владајућих политичких диктата. (К. Моленхауер, 1966).

В. Шулц, који је, такође, прихватио критичко-комуникативну теорију, се залаже за интенционалну педагошку интеракцију, критикује друштво због неправедне селекције за водеће позиције, захтева да школа проблематизује постојећа ограничења слободном развоју личности, да указује на неједнакости. Са ученицима, као члановима друштва се треба споразумевати, а не треба их наговарати или приморавати. Интеракцију у учионици он схвата као дијалог између делујућих субјеката што треба да се обезбеди демократским приступом наставника. Ово зато што сва бића имају право на слободу и самореализацију и зато треба да се међусобно подржавају. Ово би било могуће реализовати ако би владајуће интересне групе сваком појединцу признале право да живи у складу са својим назорима и омогућиле слободну конфронтацију са нељудским одликама друштва. Еманципација ученика то је ослобађање од претеране власти наставника и њихово право да располажу сами собом. Шулц прихвата обавезу

школе да припрема ученике за друштvenu репродукцију, али само уз обавезу да они имају право на аутономију, самоодређење и самостално располагање собом. Уз то Шулиц тражи да уз аутономију иде и солидарност, јер је аутономија без солидарности у служби партикуларних интереса. Компетенција, самоодређење и солидарност су код Шулица чврсто повезани. Задатак школе је не само да посредује у стицању знања него и да помогне ученицима да буду аутономне и солидарне личности. (В. Шулиц, 1994)

У Немачкој, у другој половини 20. века била су веома жива теоријска дидактичка струјања. Егзистирало је више дидактичких праваца у оквиру којих су вођене оштре расправе и полемике о циљевима, садржајима, организацији наставе, положају ученика, функцијама наставника. Концентрисаћемо се у овом одељку на критичко-конструктивну дидактику (утемељивач В. Клафки) и критичко-комуникативну дидактику (утемељивач Р. Винкел). У основи критичко-конструктивне дидактике је принцип самоодређења, солидарности и одлучивања ученика у складу са њиховим могућностима. Полази се од њихове зрелости да заступају властите ставове, да критички расуђују, комуницирају. Циљ наставе је да се помогне ученицима да развију своје способности, да развију потенцијале самоодређивања и солидарности у чему је важно суодлучивање. Поучавање и учење се схватају као интеракцијски процес, а учи се путем откривања (са разумевањем). Ученици су учесници у планирању наставног процеса, артикулацији наставног часа и синтези резултата. Настава је интеракцијски процес, а усредсређена је на демократизацију социјалних односа што је њен најважнији циљ. (Х. Бланкерц, 1989).

Суштину критичко-комуникативне дидактике објаснио је њен утемељивач Рајнер Винкел рекавши да је то теорија поучавања и учења, тј. систематична, проверљива и корисна анализа и планирање наставних процеса поучавања и учења. То је теорија школског поучавања и учења као комуникацијског процеса, а циљ јој је да критички промишља постојећу стварност и претвори је у захтевније могућности. Критичко-комуникативна дидактика темељи се на критичкој науци о васпитању. Критичка је јер не прихвата некритички постојећу стварност, већ перманентно настоји да је поправи, преведе је у задате вредности. Та дидактика се назива и комуникативном, што се односи на два значењска нивоа. Настава је комуникацијски процес за који, као у сваком комуникацијском процесу, важи 11 следећих аксиома:

- перманенција – не можемо да не комуницирамо,
- однос – сваки комуницирани садржај успоставља одређени однос,

- одређеност – у свакој комуникацији учесници одређују улоге у којима у датом тренутку комуницирају,
- економичност – партнери се понашају економично с обзиром на ризике и трошкове комуникације,
- институција – комуникације теже устаљивању путем службене или полуслужбене институционализације,
- очекиваност – ради успостављања друштвеног идентитета у све комуникације улазе очекивања,
- правила и улоге – комуникације су или више обележене једнакошћу партнера (симетричне) или њиховом различитошћу (комплементарне),
- садржаји и односи – свака комуникација жели нешто саопштити на одређен начин и тек из ситуацијског контекста произлази да ли праву „поруку“ чини одређен садржај или одређени однос међу комуникаторима,
- контрола – све комуникације садрже (делимично латентно) увек и упутства, савете, жеље, мишљења итд..., помоћу којих се учесници међусобно осигуравају,
- сметња – сва људска комуникација начелно је подложна сметњама које могу ићи све до комуникацијски ненормалног, болесног понашања,
- средство или властити циљ – комуникације имају или више инструментални или више конзумни карактер, те су у крајњој линији више средство ка неком циљу (нпр. информација, поука) или су саме себи сврха (рецимо код забавног приповедања). (В. Клапки и сар., 1994)

Критичко-комуникативна дидактика је, према речима самог Р. Винкела (1994), једина дидактичка теорија која анализу и планирање чврсто повезује тако да спољне норме постају сувишне, јер уместо тога планирање израста из анализе, а ова опет омогућује боље планирање. Ова дидактика је усмерена на ученика. Читава разредна заједница, и ученици и наставници, наступају као равноправни учесници у процесу наставне комуникације. Одбацује се инструментално-субјективистичка евалуација да би се постигнути резултати у учењу усредсредили на побољшање људских услова. Ова дидактика се ослања на критичку теорију школе и васпитања, а поучавање и учење схвата као солидарне чинове људске еманципације, тј. као ослобађање од незнања и погрешног знања, од нехуманог живота имајући у виду као циљ сталну демократизацију и хуманизацију друштвене праксе. (Клапки, Винкел, 1994).



Не прихвата Винкел да се школи споља намећу захтеви па, у складу с тим, усваја Шалерову оцену да је ученички успех инструментализован и да служи квалификацији и селекцији, потребама каријере и конкуренције. Винкел даље каже да учење не треба да буде препуштено само економским интересима, да школа треба да се усредсреди не само на садржаје него и на односе у учионици, односе између друштва и ученика, на друштвено понашање. (Кениг и Зедлер, 2001).

Структура критичко-комуникативне дидактике Р. Винкела може се замислити у пирамидално постављеним нивоима. Први и најшири ниво је аксиолошки. Он је намењен за анализу постојећих друштвених норми, установа, вредности које је дужна да посредује школа као важнија социјална институција. Оперисући таквим појмовима као што су „фундаменталне вредности“, „постојеће вредности нашега друштва“, „вредности којима треба да стреме млади“, „противуречни погледи и искуство личности“, Р. Винкел одређује укупност погледа на свет, идеје које су у темељу пирамиде. При том он подвлачи да се у критичком односу тих установа и потреба личности ученика може сагледати неопходност саморазвоја полазећи од постојећег и идући ка оном што се може достићи у односу са другима. Други ниво чине процеси који произлазе из школске активности. У оквирима дидактичких пројекција које чине основни садржај тога нивоа треба размотрити и решити питање како конкретизовати циљеве и вредности из првог нивоа у конкретној школској пракси. Он се залаже за инкултурацију свакога ученика. С једне стране, ученик је усмерен на своје интересе и потребе које одређују социокултурни, узрасни и други чиниоци које школа као социјална институција не уважава довољно него се више окреће официјелним програмима, нормативима и стандардима. Таква позиција, према Винкелу, своди реални циљ учења на зависност. Као супротност, на том истом нивоу, он истиче да пажњу ваља обратити на основне вредности које треба да усвајају ученици, на демократизацију и хуманизацију. Школа се оцењује као обликујућа средина која омогућује будућем грађанину да, не само на репродуктивном нивоу, усвоји вредносни систем демократског друштва него и да покрене мотивационе механизме за усавршавање будуће животне праксе. Тај ниво је означен изразом *школа – могућност*. На трећем нивоу у структури критичко-комуникативне дидактике пажња је усмерена на проблем планирања процеса учења који је подређен циљу формирања личности демократског типа што треба да се постигне етапно, корак по корак. Винкел истиче да је сложен процес дидактичке организације којом треба да се оствари тај циљ и прихвата да се обрати пажња на структурну решеку планирања коју је предложио В.

Клапки а коју је даље развио Ленцен с тим да се њихов приступ критички осмисли. Из критичке анализе може се развити концепција етапног планирања која, корак по корак, следи реално остваривање еманципације кроз многобројне васпитне и образовне циљеве.

Врх пирамиде долази као последица претходних корака и треба да води циљу – усвајање решења – брижљиво учешће – несиметрична реакција – симетрична реакција. То се реализује на основу анализе узорка која полази од садржаја, особености односа ученика и наставника, удела чинилаца који отежавају општење, а такође и карактера комутације (замене). Полазећи од хијерархијске шеме односа структурних елемената критичко-комуникативне дидактике, Винкел даје вектор који опредељује развој теорије.

Модел критичко-комуникативне дидактике створен је на логици антиномија. На сваком нивоу предложеног модела учвршћиване су и оснаживане су у форми ауторског термина противуречности, несагласности, нехармоничности у педагошкој теорији и пракси. Укупна структура Винкеловог модела одражава напрегнуте односе у друштвеној критици и покушај заснивања дидактике у контексту идеје еманципације. Винкел је критиковао теорију образовања и теорију поучавања да запоствљају поремећене, противуречне и скривене наставне процесе, те да су удаљене од школске свакодневице. Теорији курикулума и кибернетичко-информацијској дидактичкој теорији замерио је да бескрупулозно запостављају критичко-еманципативне моменте и да отворено заступају манипулацијске технике. Кристини Мелер, поборници бихејвиоризма, је нагласио да се, за разлику од њеног концепта, у критичко-комуникативној дидактици ради о таквом учењу у којем и сами ученици одређују и суодлучују. (Клапки, Винкел и сар., 1994).

Но, и његова теорија није прошла без критике. Т. Грамес јој замера да није постала стварно стимулативна за развој структурних компонената комуникативне дидактичке концепције. Он се залаже за варијанту коју назива предметном комуникативном дидактиком. Сматра да је Винкелов приступ сувише апстрактан што је било присутно још у конструкцијама Шефера и Шалера који су недовољно и несистематично испробавали своје идеје у пракси. Грамес се ослања на податке из истраживања Б. Бениковског и усредсређује се на анализу комуникативних аката уочених у реалној педагошкој пракси на школском часу. Комуникација у образовном процесу не тече линијски и једносмерно, ученици не могу дуго усмерити своју пажњу на неку тему, реализацију прате многе сметње, размена мишљења и многи

непланирани аспекти проблема. У комуникативној дидактици то је запостављено. Наставник је на часу дужан да „у ходу“ ситуационо и алтернативно планира да би отклонио сметње и усмерио ученике на продуктивно усвајање изложеног материјала. Грамес комуникативној дидактици замера и то што при тематизацији „субјект-објект односа“ тенденциозно заобилази фактор времена који објективно постоји у процесу учења. (Т. Грамес, 1998).

Сматрамо да у комуникативној дидактичкој теорији нису довољно прецизиране компоненте које постоје у класичној дидактици. Такође нису прецизиране одговарајуће структурне компоненте комуникативног акта представљеног традиционалном шемом пошиљалац – информација – канал – прималац мада постоји посредан однос структурних података. То говори о томе да теоретичари комуникативне дидактике још нису потпуно испунили проблемско поље свога предмета. Комуникативна дидактика повезана је са захтевима специфичних атрибута и тежњом да се они ставе у темељ теорије што је карактеристика свих грана немачких хуманистичких наука.

Критичко-комуникативна теорија је својим указивањем на значај аутономије и самоодређивања ученика, својим еманципаторским захтевима, критичким односом према друштвеној стварности, потенцирањем солидарности скренула пажњу на актуелне проблеме у образовању и тиме дала знатан допринос хуманизацији образовно-васпитног рада. Но, наставници морају имати у виду да једна дидактичка теорија, маколико била обухватна, не може решити све наставне проблеме. За ефикасну наставу потребно је примењивати елементе различитих теорија водећи рачуна о циљевима, природи садржаја и могућностима ученика.

### **1.10.3. Конструктивистичка теорија учења.**

Конструктивизам као дидактички правац настао је у крилу когнитивне психологије која полази од тога да човек није пасиван објекат и пуки прималац срединских утицаја него је актер, субјекат који се активно односи према окружењу и самоме себи, који прима, тражи и одабира информације, обрађује их и трансформише у нове значењске целине, задржава их и користи као основу у избору и обликовању сопствених поступака. (Педагошка енциклопедија, 1989). Аутори се углавном слажу у томе да се когнитивни приступи учењу (потичу из прве половине 20. века) заснивају

на теорији о развијању когнитивних шема или мисаоних структура које репрезентују одређене спољне или унутрашње појаве или процесе.

Конструктивизам у учењу не може се приписати једном аутору јер се конструктивистичка теорија темељи на поставкама више њих – Џона Дјуија, Жана Пијажеа, Лава Вигостког, Церома Брунера и других.

Дјуи је тражио да деца стичу знање самосталном мисаоном активношћу, а не да им се оно сервира у готовом облику. У томе велику улогу има дечје искуство и саморад на коме је Дјуи инсистирао. Залагао се за примену конструктивистичких поступака јер је сматрао да ученици треба да конструишу знање. Учење је мисаона активност у којој ученик стално процењује своја искуства и на темељу тога поставља или мења властите циљеве. Друштвено окружење подстицајно делује на образовање јер ће појединац учити ако га на то друштвени услови стимулишу. (Ц. Дјуи, 1966) .

Почетна Пијежеова поставка је да је у процесу учења неопходно и најважније учешће ученика. Знање се не може преносити од уста до уста. Мора га конструисати сам ученик. Да би упознао свет, ученик мора деловати на објекат јер му то деловање помаже да упозна објекте. Ученик није посуда у коју треба сипати чињенице. Пијаже говори о спремности за учење и наглашава да дете не може учити нешто ново ако није достигло потребан степен зрелости јер деца на одређеном стадијуму развоја не могу савладати појмове који захтевају виши ступањ сазнавања. Учење је, по мишљењу Ж. Пијажеа, последица стицања нових шема или прилагођавања постојећих шема новим потребама. Асимилација је процес претварања искуства у унутрашње представе и нове шеме које су тако обликоване да се уклапају у постојеће знање. Акомодација је процес прилагођавања и мењања постојећих шема да би се могло прихватити ново искуство. (Ж. Пијаже, 1983). Тај двоструки процес акомодације омогућава ученику да формира мисаону структуру. Равнотежа омогућује човеку да нађе баланс између себе и окружујуће средине. После неког новог догађаја код ученика се нарушава когнитивна равнотежа до те мере да он није у стању да асимилује и прилагоди нову информацију док не успостави потребну равнотежу. Постоји много типова равнотеже између асимилације и акомодације различитих по новоу развоја у зависности од проблема који треба решавати. За Пијажеа когнитивна равнотежа је основни чинилац у објашњавању зашто су нека деца бистрија од друге.

Велики значај, у филозофији образовања, Пијаже придаје наставном програму у чијем се центру налази ученик. Са његовим идејама није сагласно програмирано учење јер је тражио да се главна пажња посвети стварању средине погодне за учење у

којој би се активно истраживало. Програмирано учење са строгом процедуром и понављањима није повољна средина за активна истраживања.

Мишљење се интензивира применом асимилације и акомодације, али зато педагошке ситуације треба тако планирати да имају и асимилациони и акомодациони потенцијал. Ученицима треба омогућити да истражују, управљају, експериментишу, постављати им питања и од њих тражити одговоре. То не значи да ученицима треба допустити да раде шта хоће. Наставник је дужан да им представи материјал, да створи ситуацију и могућност за истраживање. Пијаже каже да схватити то значи открити или реконструисати помоћу повратног открића и ти услови морају бити сагледани ако се жели формирање појединаца способних за креативност, а не једноставно понављање.

У конструктивистичку теорију учења уграђена су и схватања Л. С. Виготског, једног од најзначајнијих психолога из првих деценија 20. века. Он је полазио од тога да је човекова мисаона активност друштвено-историјски одређена и да постоје две врсте таквих активности – спољне (човек физички делује на спољашње предмете) и унутрашње (манипулисање идеалним предметима, тј. замишљеним сликама које замењују стварне предмете) при чему су спољне зависне од унутрашњих јер их је човек претходно смислио. Реч је посредник између делујућег субјекта и објекта на коме он делује. Она има двоструку улогу – да субјекат њоме означи предмет и да предметима припише одговарајуће значење. Настава је психички процес трансформације ученика и више је одређен посредованим садржајем него степеном учениковог развоја и њоме се може убрзавати учеников развој. Виготски је разликовао свакодневне (спонтане) од научних појмова при чему ови други долазе после првих, кад су деца зрелија. Оспоравао је Пијажеову тврдњу да су само спонтани појмови особеност дечјег мишљења, јер дете мисаоно прерађује не само спонтане него и научне појмове које је стекло под утицајем старијих. У настави, као важном чиниоцу прогресивне социјализације детета, се стичу научни појмови који су, такође, одлика дечјег мишљења. Важно је да наставници познају процес дечјег мишљења јер се кроз мисли стварају научни појмови. Није прихватио ни Пијажеову тврдњу да дететово мишљење пролази кроз одређене развојне етапе без обзира на то да ли се дете обучава или не јер је сматрао да дететов мисаони развој треба ценити не по ономе што оно зна него по томе шта мисли у области која му је непозната. За учење је најважнија *зона наредног развоја*, категорија коју је Виготски унео у развојну психологију. Он тврди да о мисаоном развоју детета не треба закључивати по ономе што је код њега већ сазрело, не само по већ формираним психичким функцијама него и по онима које су

тек у развоју. То је зона наредног развоја. Зато наставници ученицима треба да дају такве задатке који провоцирају зону наредног развоја да би се тако убрзао њихов интелектуални напредак. У том мисаоном напрезању ученик се развија, а наставник треба да га води и минимално му помаже. Давање таквих задатака који су само на нивоу већ достигнутог учениковог развоја не подстиче мисаоно напредовање. (Л. Виготски, 1977).

Значајан допринос конструктивистичкој теорији учења дао је Џ. Брунер који није прихватао став Ж. Пијажеа да мисаони развој зависи само од биолошког узраста, него је, као и Виготски, сматрао да је утицај социјалног окружења на развој појединца велики и да га може убрзати, али и успорити. Развио је концепт о три начина презентације кроз који пролази сваки појединац: акционом (предшколско дете своју активност своди на акције и покрете, мало прича и мало машта), иконичком (мишљење у сликама) и симболичком (хијерархизовани појмови). Сматрао је да је у настави важна структура знања и логично распоређивање информација по тематским целинама. Наставник не треба да ученицима сервира готово знање него да упути ученике да га самостално освајају, јер право учење је конструсање знања. Најбоље се учи кроз интеракцију. Док учи, ученику се рађају нове идеје које он покушава да уклопи у већ постојећа знања и искуства тако их обогаћујући. На већ постојећа знања он дограђује нова стварајући међу њима логичне везе. Тако он проширује и реорганизује постојећу мисаону структуру. (Џ. Брунер, 1976).

М. Мушановић наводи како су Ј. Г. Брукс и М. Г. Брукс табеларно упоредили традиционална и конструктивистичка одељења. Показале су се разлике у свим елементима наставног процеса у схватању програма и његове реализације, изворима знања, наставниковом приступу и стилу рада, захтевима који се постављају ученицима, оцењивању и социјалним односима.

<b>Традиционална одељења</b>	<b>Конструктивистичка одељења</b>
<i>Програм је презентовани део целине са нагласком на основним умењима</i>	Програм је презентована целина једног дела, а нагласак је на најважнијим концептима
<i>Високо се вреднује стриктно придржавање прописаног програма</i>	Високо се вреднује постављање питања
<i>Програмске активности се чврсто ослањају на постојеће уџбенике и приручнике</i>	Програмске активности се чврсто ослањају на примарне изворе знања и манипулативна наставна средства
<i>Ученик се доживљава као „несписана табла“ на коју наставник утискује информације</i>	Ученик се посматра као особа која мисли и ствара своје концепте света

<b>Традиционална одељења</b>	<b>Конструктивистичка одељења</b>
<i>Наставник поучава тако што преноси информације ученицима</i>	Наставник има интерактивни стил рада и ствара ученицима средину подстицајну за рад
<i>Наставник захтева исправан одговор да би оценио учениково знање</i>	Наставник тражи од ученика да каже шта мисли о теми у континуитету ученикових тренутних концепција које користи за обраду лекције
<i>Проверавање и оцењивање се сагледава као посебан део поучавања и увек се изводи тестирањем</i>	Проверавање напредовања ученика уграђено је у сам ток учења и увек се остварује посматрањем ученикове активности, изложби и радова
<i>Ученик ради најчешће сам</i>	Ученици примарно раде у групама

(Према, М. Мушановић, 2005)

Конструктивистичка настава реализује се прама одговарајућим принципима о којима пише Ф. Буњатова. Изложићемо те принципе, у слободнијем преводу, према руском оригиналу са интернета.

*Принцип значаја теме.* Наставник поставља питања за размишљање. Ученички одговори провоцирају нова питања и нова разматрања. Расуђујући ученици активно прилагођавају своја знања и погледе тим логички конструисаним питањима. У том процесу они могу грешити, поћи погрешним путем, вратити се и почети испочетка. Научно одређивање значаја они исказују својим личним терминима. У гласној размени мисли они та лична одређења исправљају, регулишу, обогаћују, стварају нову структуру знања.

*Целовита шема структуре знања.* Структура знања у конструктивистичком учењу представља се у целовитој шеми. Свака изучавана структура знања садржи у себи претходну структуру и утиче на нову структуру знања. На пример, ако се у језику изучава број, онда ће шема целовитости бити постављена тако да број буде у средини, а слева су претходна знања – придеви, именице, а здесна следећа – заменице, глаголи и прилози. У резултату ће бити: именице, придеви, бројеви, заменице, глаголи, прилози. У тој целовитој шеми број се изучава продубљено повезан са именицама, придевима, заменицама и глаголима у систему целовитости језика. Да би правилно структурисао знања у конструктивистичком учењу, наставник је дужан да овлада целовитим виђењем садржаја свога предмета.

*Логичке структуре знања.* Полазећи од Пијажеове логике целовитости, могуће је одредити следеће логичке везе, односе и међузависности међу структурама знања. Усаглашавање структуре знања (две структуре знања усаглашавају се општим односима, сједињавају се и образују нову структуру знања). Обрнуте структуре (сједињена општим односима структуре, знања се обрћу и трансформишу). Асоцијативне структуре (мишљење увек чува способност да отклања и налази друге варијанте за решење. Резултат добијен различитим путевима увек је исти). Анулирајуће структуре (структура знања се анулира, ишчезава, мења ако се умножава нулом). Идентичне структуре (две једнаке структуре могу се објединити у једну сложена структуру). Логичке структуре знања су неизоставни делови констрктивистичког учења..

*Логичке мисаоне операције.* При анализи задатака у традиционалном начину учења, види се да је највећи део укључен у вежбе тј. у поновљене активности ради усвајања. Ти задаци испуњавају се у оквиру једне или две структуре знања и усмерени су на одређени ниво знања, умења и навика. У констрктивистичком учењу, сем тих структура знања, остварују се операције логичког мишљења. Те операције омогућују ученицима да у групама обједине структуре знања, да објасне њихове узајамности и односе, класификују их, обогате или их замене другим структурама. Размишљајући над структурама знања ученик гради структуре свога мишљења и логичке структуре својих знања. Логичке структуре знања граде се тимски или уз помоћ наставника. Операција класификације омогућује ученицима да стекну интелектуалне навике разбијања множине на подгрупе по одређеним карактеристикама. Тимови и процедуре у провођењу те операције на структурама знања могу бити следеће: класификујте према карактеристици, направите разлику по карактеристикама и извучите закључак, избаците сувишно, проверите. Операција серијације. Проводећи логичку операцију серијације у структурама учениког знања формирају се интелектуалне навике груписања структура знања и обједињавања по одређеним карактеристикама или само по једној карактеристици. Операција замене. Том операцијом једне структуре се замењују другима (на пример у математици замена бројева словима  $6+7 = a+b$ ). То је најосновнија логичка операција у структурама знања и интелектуално важна навика којом се квалитетно преобликују знања. Она руши вертикалну структуру знања и помаже ученицима да их мисаоно пребацују у хоризонталну структуру. Проводећи ту операцију у структурама знања, ученици своја постојећа знања обогаћују новим



структурама знања и претварају их у нова знања. Захтев за ту операцију може бити: кад проводите радњу, замените бројеве словним изразом, шта се догодило. Мултипликативне операције. Ова операција се проводи истовремено на неколике структуре знања које имају опште карактеристике или везе (на пример, у језичким знањима то су измене неких делова речи – по падежима, по бројевима. Задаци у тој операцији су: измените наставке; сједините, упоредите, аргументујте, поставите, напишите одговарајуће).

#### **1.10.4. Мисаони модели учења**

Сагласно Пијежеовој когнитивној психологији, дете од рођења до осме године пролази кроз етапу прелогичких операција. Од осме до 12. године кроз етапу конкретних операција, а после 12. године настаје етапа формалних операција. Свакој етапи одговарају одређене процедуре и захтеви. У етапи прелогичких операција ученици обично аргументују полазећи од својих животних искустава и труде се да прошире тему задацима утврђеним тим искуствима. У крилу прелогичких операција на логична наставникова питања рађају се задаци конкретних операција који се шире, попуњавају, уравнотежују и еластично прелазе у етапу конкретних операција. При честом понављању истих захтева, процедура на структурама знања, ученици стичу не само трајна знања него се појављују и односи и везе са другим структурама знања. Конкретизација знања, разматрана у његовим односима и везама омогућује ученику да генерише знања на основу претходних знања или, пошто се испољавају трајнији односи и везе међу структурама знања, он их формализује и прелази на етапу формалних операција. Може се рећи да знања сваког ученика у конструктивистичком учењу пролазе кроз три етапе – интуитивну, конкретну и формалну. Количина знања која прође кроз те три етапе плод је богате и разноврсне мисаоне делатности.

*Структура часа.* У конструктивистичком учењу час се обликује структурално. Наставник пројектује логичке структуре знања, структуре мисаоне активности и структуре активности ученика. Конструкција мисаоних и сарадничких структура активности поставља се складно етапама интелектуалног развоја ученика. На логичким структурама знања ученици проводе мисаоне операције. Та мисаона активност ученика на индивидуалном плану, или у сарадњи, гради, руши, јача и развија мисаоне структуре свакога појединца и помаже ученику да изгради свој,

индивидуални начин мишљења, своје схватање које он касније постепено претвара у лични инструмент сазнавања.

За организацију наставног, интерактивног рада ученика на конструктивистичким часовима користи се структура сарадничког учења. Узајамни односи ученика у тим структурама воде рефлексiji која се јавља као један од основних чинилаца конструкције знања. Социјалне навике које се користе у структурама активности повезују се са интелектуалним навикама које воде ка мисаоној активности. Сваки час у конструктивистичком учењу претходно пројектује наставник. За пројекцију таквог часа користи се седам елемената.

*Увод.* Наставник поставља питања о теми да би утврдио шта ученици о њој знају и упутио их шта ће радити, каква се решења и закључци траже. Увод служи да се најави суштински значај теме, одреди њено место у систему знања, побуди ученичка когнитивна активност, осмисле њихови задаци. Увод је прилика да наставник одреди зону знања ученика о датој теми и најави перспективе да се то знање прошири и примени. Ученици треба да пођу путем који је трасирао наставник.

*Структура.* У конструктивистичком учењу час се обликује сатруктурално. Полазећи од садржаја теме и постављеног циља, наставник налази у предметним знањима логичке структуре, тј. он једну структуру знања може објединити или разјединити са другим структурама. Свака од њих може асоцирати на другу или се, после мисаоне и друге активности, укинути. Најављујући логичке структуре, наставник у себи планира какве ће мисаоне операције ученици спровести над знањима. Пошто је реч о структури наставне активности, наставник при обликовању часа, планира у каквим ће структурама активности деловати ученици, и како у паровима, а како у тимовима. Свака структура активности, било да је она расправа у пару, или у тиму, провера у тиму, округли сто, игра улога, *олуја мозга*, најавла правилних одговора, инструктажа, телефон итд. усмерена је на обликовање у сваком ученику личносних квалитета као што су толерантност, уважавање различитих тачака гледишта, одговорност, умети праштати и похвалити, указати помоћ. Ученици истрајно раде у тим структурама активности, а наставник контролише и води.

**Логичке операције мишљења.** У традиционалном приступу настави задаци за вежбање, примери почињу речима – подвучи, нађи, усагласи, постави у потребном облику, реши, испуни итд. Сви ти задаци су усмерени на многобројне варијанте понављања наученога и примени у једној или две структуре знања. За разлику од тога приступа, у конструктивном учењу над знањима се проводи неколико логичких умних

радњи, тј. операција. Те операције, процедуре почињу глаголима: рашчланите, сједините, повежите, замените једно другим, преобликујте, објасните добијено, изразите у другом облику, створите ново итд. Ученици систематично испуњавају задатке с тим процедурама, а касније те процедуре претварају у своје инструменте сазнавања.

*Везе.* Тај елемент служи да повеже једне структуре сазнања са другима. У конструктивистичком учењу знања се представљају у шеми целовитости. У тој шеми целовитости јасно је видљива не само структурна веза унутарпредметних знања него и међупредметне везе. То омогућује да се одређени садржај разматра из различитих углова, да се у њему истакну сличности и разлике, да се одреди њихово место у целини, најаве параметри и замене једна знања другима.

*Питања.* У конструктивистичком учењу, наставник обликујући час мора да се определи којим ће питањем почети рад, а којим ће га завршити. Питања која поставља помоћи ће му да утврди шта знају ученици о теми, како је схватају, како аргументују своје виђење. Одговори ученика могу бити тачни или нетачни, потпуни или непотпуни и сав тај спектар ученичких одговора омогућује наставнику да ученике упути на правилан одговор, тј, на ону тачку гледишта коју је замислио.

*Допуне и везе.* Тај елемент служи да би се повезало садашње са прошлим и будућим знањима. Наставникове допуне у том повезивању често квалитетно мењају знања и ученицима старијих разреда омогућују да створе вертикалу спуште је и назад у ниже разреде и створе вертикалу знања. Интегрише се знање и по вертикали и по хоризонтали, тј. формира се целовито знање које ствара широко мисаоно пространство.

*Презентација или ученичко виђење урађеног.* Презентација је завршни елемент у обликовању часа конструктивистичке наставе. Наставник унапред припрема радне листове за групе од два или четири члана. У тој листи су питања, процедуре, задаци који извиру из постављених циљева. Задаци и процедуре треба да обухвате разредну активност, треба постепено да пређу од једноставнијег ка сложеном које у себи садржи не само разумевање него и дубоку осмишљеност и прелаз на виши мисаони ниво. (Ф. Буњатова, 2007)

Из свега изложеног лако се може закључити да се конструктивистички приступ настави и учењу суштински разликује од традиционалног. Конструктивисти инсистирају на томе да ученик самостално конструише знање; траже да се знања повезују вертикално и хоризонтално да би се добиле целовите и логичне структуре;

инсистирају на томе да ученици самостално откривају начела и законитости и да одлуке доносе на темељу властитих менталних модела; практикују рад у групама заснован на интеракцији; у настави обавезно полазе од претходног ученичког искуства; прихватају ученикове идеје и предлоге.

### **1.10.5. Хуманистичке теорије учења.**

Два најистакнутија представника ове теорије су Абрахам Маслов и Карл Роџерс. Своје концепције личности заснивали су на хуманистичкој психологији. Маслов ([www.abc-people.com/.../ps10.htm](http://www.abc-people.com/.../ps10.htm)) је, говорећи о неопходности новог приступа схватању психе, подвлачио да он не одбацује старе приступе и старе школе, није антибихејвиориста, није антипсихоаналитичар, али је антидоктринер, тј. противник је апсолутизације њихових погледа. Једна од највећих слабости психоанализе, по његовом мишљењу, није толико да се снизи улога сазнања колико тежња да се психички развој разматра као адаптација организма према окружењу, стремљење ка равнотежи са средином. Као и Олпорт, он је сматрао да равнотежа значи смрт за личност. Равнотежа, укореееност у средини негативно делује на тежњу ка самоактуелизацији која човека и чини личношћу. Но Маслов се супротстављао свођењу психичког живота на понашање на чему је инсистирао бихејвиоризам. Највећа вредност у психичком животу је посебност, тежња ка саморазвоју, а то не може бити описано и схваћено са позиција понашањске психологије па зато психологија понашања не сме бити искључива него мора бити допуњена психологијом сазнања, психологијом која инсистира на ЈА концепцији. Маслов није проводио глобалне експерименте, експерименте широких размера, карактеристичне за америчку психологију, посебно бихејвиоризам. Његово невелико пилот истраживање није толико наговештавало нове путеве колико је потврђивало оно чему је он прилазио са својих теоријских позиција. Тачније, он је истраживао *самоактуелизацију*, једну од централних категорија своје хуманистичке психологије.

За разлику од психоаналитичара, које је углавном интересовало отклањајуће понашање, Маслов је сматрао да је човекову природу неопходно истраживати „изучавајући најбоље представнике, а не каталогизирајући тешкоће и грешке средњих и неуротичних индивидуа“. Само тако ми можемо схватити границе човекових могућности, праву природу човека недовољно и нејасно изражену код других мање обдарених људи. Он је изабрао за истраживање групу од 18 људи, од којих су њих

девет били његови савременици, а девет историјске личности (А. Линколн, А. Ајнштајн, В. Џемс, Б. Спиноза и др). Та истраживања довела су га до закључка да постоји одговарајућа хијерархија човекових потреба која изгледа овако:

- физиолошке потребе – храна, вода, сан итд;
- потреба за заштићеношћу – сигурност, ред;
- потреба за љубављу и прихваћеношћу – породица, пријатељство;
- потреба за уважавањем – прихватање себе, признања;
- потреба за самоактуелизацијом – развој способности. ([www.abc-people.com/.../ps10.htm](http://www.abc-people.com/.../ps10.htm))

Спорно у теорији Масловога је то што он тврди да су наведене потребе једном заувек дате у оштрој хијерархији а више потребе (самопоштовања и самоактуелизације) јављају се једино после задовољавања оних елементарнијих. Не само критичари, но и следбеници Масловога доказали су да се, врло често, потребе самоактуелизације и самопоштовања јављају као доминирајуће и одређују понашање човека без обзира на то што његове физиолошке потребе ниси биле задовољене, чак их стављају испред физиолошких потреба. Касније је и сам Маслово одустао од оштре хијерархије и све потребе поделио у две категорије – потребе нужде (дефицита) и потребе развоја (самоактуелизације).

Самоактуелизација појединца везана је са његовим умећем да схвати себе, своју унутрашњу природу и настоји да живи у складу са том природом, да своје понашање изводи из ње. То није тренутни акт него је процес који нема краја, то је начин доживљавања рада и односа са светом а не појединачно достигнуће. У том процесу постоје моменти који мењају однос човека према самом себи и свету и подстичу личносни раст. То може бити тренутно проживљавање. Самоактуелизован човек схвата себе, свет, друге људе. Такви људи, по правилу, ефикасно и адекватно процењују ситуацију, усредсређени су на задатке, а не на себе. У исто време они теже сједињавању, аутономији и независности од окружења.

Карл Роџерс је са Масловога утемељивач хуманистичке теорије учења при чему је полазио од своје филозофске, феноменолошке основе. Тврдио је да сваки појединац доживљава свет на јединствен начин па је зато неопходно да се наставник уживи у личну стварност сваког ученика (емпатија), да га потпуно разуме јер сваки од њих осећа потребу да буде потпуно прихваћен. За то прихватање детету не треба постављати услове (на пример, можеш ићи у биоскоп ако претходно урадиш...). Пошто

сваки појединац (ученик) има снажну потребу да буде позитивно прихваћен, он се прилагођава захтевима окружења чак и онда кад су они директно супротни тежњи за самоостваривањем. То условно позитивно прихватање доводи и до условног самопоштовања. Ученик цени себе само према томе колико удовољава захтевима окружења (битно је шта други мисле), а не према томе колико се самоостварио као личност. Стварно самоостварење се постиже ако родитељи и околина прихватају младу особу без условљавања. Тада појединац постаје *ЈА, ЈА ЈЕСАМ*. Уз условљавање појединац постаје *ТРЕБАЛО БИ ДА БУДЕМ*. Тада је појединац у раскораку са самим собом што је пут у анксиозност. ЈА-концепција код младих се, у највећој мери, формира на основу вредносних реакција одраслих из окружујуће средине, јер човек за себе постаје онај каквим се јавља у очима других. Сам Роџерс је навео да самоостварени појединац треба да има следеће одлике:

- отвореност за прихватање стварности и спремност да прихвати властита искуства и емоције;
- искуство слободе – да буде потпуно остварена особа која прихвата слободу;
- понашање у складу са својим стварним ја – да спонтано чини оно што осећа да је исправно;
- креативност – да се слободно и одговорно креативно изражава у свему што ради. (К. Роџерс, 2002)

На основу таквих Маслозових и Роџерсових схватања настала је хуманистичка теорија образовања у којој се полази од тога да ученици најбоље уче ако имају жељу и осећају потребу за знањем. Мотивисани су онда ако им је одређени садржај занимљив и ако им је потребан. Да би се то постигло ученицима треба омогућити да сами бирају садржаје за учење. Наставник треба да их подржи да препознају оно што им је важно да би своју активност на то усредсредили.

Битно је да ученици науче како треба учити. То би требало да буде кључни циљ образовања, а наставници би требало да знају како мотивисати ученике. Научити како учити има нарочито велики значај у данашњим условима брзог застаревања постојећег и нарастања новог знања. Ученик оспособљен за самостално учење умеће да савлада новине које буде доносила будућност. Учити како учити и учити како практично искористити оно што се већ зна постају најважнији задаци школе.

Маслов и Роџерс су сматрали да је самовредновање једини смисаоно исправни начин вредновања пошто оцењивање учениковога рада нема смисла. Оцена не сме

бити циљ учења него задовољство које само учење треба да изазива. Оцене подстичу такмичење између ученика, а циљ хуманистичког образовања је лични развој. Због тога и тестови знања немају никакве сврхе јер се учи да би се добро одговорило на тестовска питања, а не због тога што су садржаји занимљиви и корисни. Сем тога, повратна информација коју дају тестови није довољно поуздана.

У хуманистичкој теорији учења ученик се посматра као целовита особа, тј. уважава се његова не само когнитивна него и емотивна страна личности, осећања и понашање. Та целовитост, поред личне, обухвата и социјалну компоненту што подразумева да појединац прихвата себе и друге. Нису довољни само садржаји и информације, него се пуна пажња посвећује доживљајној страни и свакодневном ученичком искуству. Окружење у коме ученик живи и учи је важан чинилац успеха. Ако се он у њој осећа сигурно и пријатно, ако сме да се потпуно испољи, рачунајући ту и право на грешке због којих неће бити потцењиван, успешно ће развијати своје потенцијале и ширити своја животна искуства. Ученик треба на основу односа наставника према њему, да закључи: „Ја сам добар, поштован, ја сам јединствена личност, имам неких слабости, али могу бити бољи, снажнији и памтенији“.

Постоје, према Роџерсу, два типа учења – когнитивно које се стиче у школским установама и обухвата формална знања (математику, граматику, историју) и искуствено, неформално настало из потреба и жеља ученика за које су они сами заинтересовани и које подстиче њихов лични напредак. Ученик хоће да учи јер је то његова природна потреба, а наставник је ту да му помогне да у образовном процесу буде максимално активан и одговоран, да сам себе контролише и сам себе вреднује. Своју сарадничку улогу наставник остварује ако ствара подстицајну климу за учење, помаже ученику да себи постави циљеве и задатке, обезбеђује разноврсне дидактичке материјале, посвећује пажњу не само интелектуалној него и емоционалној страни учениковог учења и развоја и ако са ученицима не општи „са висине“. (К. Роџерс, 2002).

На основу Роџерсових схватања није тешко створити слику наставника који може успешно остваривати његов (Роџерсов) концепт учења. Изложићемо укратко те пожељне одлике:

1. Наставник треба да се понаша природно и да отворено изражава своје емоције и према себи и према ученицима. Он није безгрешан човек, има слабости и грешке које треба да призна ученицима. Тако ће освојити њихово поверење и подстаћи их да о себи искрено суде и говоре. Ученици ће прихватити наставника ако он увек

искрено испољава своју личност, ако послу не прилази преко воље него му се предаје целим својим бићем, ако у њима успе да запали веру сазнавања.

2. Наставник треба да верује ученицима и да им у сваком тренутку показује да их уважава и поштује. То ће чинити тако што пажљиво слуша шта они говоре, прихвата њихове предлоге и идеје, позитивно им приступа, верује у њихове снаге, излази у сусрет њиховим интересовањима, уживљава се у њихов положај, труди се да схвати њихове тешкоће и помаже им да их савладају. Однос наставника према ученицима треба да буде помажући. Ако изгради такав однос, моћи ће успешније да делује на развој личности ученика јер у таквој атмосфери они ће радити самосталније, стваралачкије и дисциплинованије. Важно је да наставник не буде испоручилац готових знања него да ученицима буде сарадник у њиховом учењу.
3. Важно је да за потребе образовно-васпитног поцеса наставник искористи ученичка интересовања и проблеме којима се они баве и који их притискају и тако обогати садржај рада који ученицима бива занимљив.
4. За учење ученицима треба обезбедити богате и разноврсне дидактичке материјале између којих ће они сами изабрати оне који им највише одговарају.
5. Са ученицима се треба о свему договарати јер тако они преузимају одговорност за исход рада, а и самопоштовање им расте јер наставник уважава њихова мишљења;
6. Методе и начини рада треба да буду разноврсни, а могу их одабирати и сами ученици. Од облика рада нарочито је препоручљив онај у малим групама, кооперативна активност, играње улога, рад на пројектима.

Истраживања су показала да су ученици, у школама које су радиле на основу Роџерсове теорије, постизали следеће резултате: мање су изостајали из школе, имали су бољу слику о себи, постизали су бољи школски успех. Били су дисциплинованији, креативнији, спремнији да решавају проблеме, више су постављали питања.

Хуманистичкој концепцији образовања упућују се и озбиљне критике. Сматра се да ослонац на субјективно искуство не мора бити поуздан за извлачење општијих закључака јер поставља се питање шта је у томе искуству стварно и аутентично. Друга замерка овој концепцији је што су темељни ставови на које се ослања доношени на основу релативно малог броја емпиријских истраживања. Критичари признају да су ставови ученика, са којима је рађено по овом концепту, према школи и учењу позитивнији, али да успех није бољи него у традиционалним школама. Поставља се и питање да ли је добро одговорност за учење препуштати ученицима, јер се они при избору садржаја углавном опредељују за оно што им је занимљивије и лакше. Снажан



нагласак на емоционалној страни личности може довести неке ученике у неугодност јер не желе да се превише „отварају“ пред другима. Хуманистичка концепција учења се одриче тестова знања, резервисана је према оцењивању па се поставља питање како вредновати резултате и развој ученика.

## 1.11. Школа у учећем друштву

Променљиви захтеви тржишта, брзи развој нових технологија, глобализација тржишта, пораст конкуренције, његови су најистакнутији параметри, али истовремено и разлози промена, наглашава М. Ђуришић-Бојановић. Она каже да Савремено, постиндустријско друштво, друштво знања, дефинише продуктивност знања и управљање знањем. Када се примењује флексибилно и на иновативан начин, знање постаје продуктивно. Способност анализирања великог броја комплексних варијабли у условима неизвесности представља основ стратегијског планирања, а управљање променама умеће којим ће се стратешки циљеви остваривати.

Захтев за продуктивношћу знања има своје теоријске и практичне импликације. Раст научног знања заснива се на идеји о непрекидном решавању проблема ма колико се они продубљивали и увећавали. Научна истраживања могу бити усмерена или на трагање за доказима који подржавају или оповргавају одређену теорију те тако доприносе истинитости теорије, или могу тестирати различите теорије које се тичу одређеног феномена, са циљем да се дедуктивним путем увећа разумевање истраживаног феномена. То је пут тестирања, оповргавања и прихватања теорија. Али и пут који захтева пракса иновативних организација. Док су знање и креативност примарни ресурси успешних организација и појединаца, спремност на промене и управљање променама постају централни процеси развијених економија, и услов опстајања и развоја савремених организација. Опстанак у условима оштре конкуренције на глобалном тржишту, дакле, могућ је остваривањем продуктивности која је заснована на иновацијама. (М. Ђуришић-Бојановић, 2007). Напредније земље у ово постиндустријско доба настоје да знањем освоје што бољу позицију у међународној тржишној утакмици. Џон Денисон цитира Гастонаја који каже да у економији заснованој на информацијама растући број људи зарађује за живот пословима који укључују креирање, обраду и дистрибуцију информација и, на исти начин, висок проценат привредних прихода долази из ових активности. (Џ. Денисон, 1991). Информацијско друштво одликују следећи међусобно повезани процеси: а) ин-

формација и знање постају важан ресурс и покретачка снага социјално-економског, научног и технолошког развоја; б) формира се тржиште информација и знања; в) брзо се развијају посебна сазнања прераде и исказивања информацијом; г) развијена информациона инфраструктура одређује регионалне и конкурентне способности; д) развој и активност свих области на темељу нових информационо-комуникационих технологија доводи до увођења нових модела образовања, рада и друштвеног живота. Изменило се све – начин комуникарања, програми за доношење одлука, радни процеси, производни и пословни односи као плод технолошке револуције. Друштва која нису спремна да прате ритам тако брзих промена остајаће на зачељу развоја, а то значи мање посла, лошији квалитет живота и социјалне турбуленције. Зато многе државе настоје да своје радне технологије унапреде увођењем иновација за које је Масуда још 1980. године рекао да ће донети фундаменталне промене у људским вредностима, у правцима размишљања и у политичкој и економској структури друштва. Под налетом тог технолошког напретка образовање мора да трпи велике промене да би ишло укорак са општим напретком како би данашње школе преносиле знања не само данашњег него и сутрашњег света. Школе су под притиском нарастале свести у привредном и другим секторима да им је знање неопходно као ваздух да би уопште опстали. Општа клима је таква да се о савременом свету понајвише говори као о друштву знања (учећем друштву) под којим се подразумевају друштвено-економски системи технолошки развијених земаља чија је привреда утемељена на знању које се користи како у производњи тако и у управљању најразличитијим процесима. Данас се све мање говори и пише о финансијском, а све више о интелектуалном капиталу пошто у светској економији најбоље пролазе земље које продају знање.

Сценарио развоја глобалне економије одређен је, пре свега, применом у свакодневном животу базичних проналазака из периода тзв. треће технолошке револуције која се дешавала доминантно током три последње деценије 20. века првенствено у технолошки и економски најразвијенијим земљама и регионима света. Развој сектора информационо-комуникационих технологија, производње и употребе нових материјала, микроелектронике, роботике, експанзија биотехнологије, генетског инжењеринга и других најпропулзивнијих привредних сектора довео је до неслућених могућности умрежавања и повезивања робних а нарочито финансијских токова који се доскора нису могли ни замислити. Уместо природних ресурса, плодне земље, минералних извора и расположивог капитала, доминантан чинилац развоја савремене

економије у готово читавом свету постали су примењено знање, образовање и наука. (Привредна комора Србије, интернет).

Колико је улога реалног финансијског капитала (новац, индустријска опрема, енергија) губила од значаја који је имала у индустријском друштву и колико се учешће физичког рада па и саме материјалне технологије, а и природних ресурса као производних чинилаца смањивало, толико су њихову улогу преузимали нематеријални фактори који су почели доминирати у „постиндустријском“, „учећем“, „информатичком друштву“, у „бестежинској економији“. Економски замајац пословања заснованог на знању постају нематеријални фактори – информације, сазнање, вештине, компетенције, култура рада – који дају највеће пословне ефекте.

Научно-технолошки експлозивни напредак, посебно нагли развој информационо-комуникационе технологије укинули су границе између појединачних тржишта па данас као реалност имамо глобализовано светско тржиште. Ђ. Видицки са сарадницима (2011) истиче да је предност глобалног пословања то што омогућава избор локације и смештаја производње тамо где су најповољнији услови и где се очекују најбољи приноси. Измештање производње из националних граница бележи страховит раст. Прелаз из индустријског у постиндустријско друштво подигао је цену знања на највиши ниво. У индустријској ери уткамицу на тржишту добијао је онај ко је „играо“ на производњу, капитал и опрему, док у савременој економији знања, победник је онај ко игра на једини ресурс који добија, а то је интелектуални капитал.

Промене које су се десиле у последњих неколико деценија показују да су тржиште и купци све захтевнији, да је конкуренција међу произвођачима све жешћа, да се век производа који се појављују на тржишту све више скраћује јер их истискују нови и савременији артикли, да се повећава технолошка способност произвођача и да улога знања у свему томе постаје све пресуднија. У напреднијим предузећима управе су схватиле да пробирљиво тржиште неће моћи задовољити ако се ослањају само на традиционалне ресурсе, на финансијски капитал и сировине па су се окренуле знању као кључном чиниоцу производње и показатељу тржишно-економске вредности предузећа. Ђ. Видицки (2011) истиче да савремена предузећа користе знање, своју неопипљиву имовину, свој интелектуални капитал, на исти начин на који су у индустријској ери привредни субјекти користили инвеститоре, машине, погоне и другу своју опипљиву имовину, свој опипљиви капитал. Овај аутор се позива на Питера Дракера, који је описујући посткапиталистичко друштво, употребио израз *интелектуални капитал* који се потом усталио у научној литератури. Дракер каже да

знање представља главни фактор или производни ресурс кад је у питању стварање вредности и да ће у будућности окосница светске економије бити интернет и електронско пословање. Организација знања и образован радник ће природно образовати економију знања која има следеће карактеристике: она је друштво без граница, кроз које знање протиче брже него новац; могућности њеног напретка су растуће, јер се знање може лакше стећи кроз образовни систем; успех и неуспех у њој су потенцијално једнаки, јер сваки члан друштва може овладати знањем као продукционим ресурсом. Интелектуални капитал чини основу пословања и само се њиме може мерити потенцијална енергија неке организације.

Промене у окружењу су веома брзе и често врло непредвидиве па су привредне организације принуђене да траже могућности како да стекну и одрже конкурентску предност и, природно, виде је у знању као одлучујућем чиниоцу у немилосрдној тржишној борби на прелазу из индустријског у друштво знања. За организацију није довољно индивидуално учење, него је потребно развијати колективно организационо учење и знање. Постало је јасно да предност имају оне организације које су способне да уче, и да се мањају и то да уче брже од других и да научено што брже примењују у пракси. Природни ресурси, финансијски капитал и опрема нису више одлучујући чинилац на светском тржишту. Развој неке земље све више зависи од тога како развија и примењује своје способности и знање постављених циљева, јер се пословни процеси третирају као процеси знања. Употреба интелектуалног капитала уз ефикасно коришћење информационо-комуникационе технологије је нужност за организацију и усклађивање пословних активности.

Уместо старог концепта природних компаративних предности, како наглашава Привредна комора Србије, у модерном схватању развоја доминирају остварене компаративне предности, уместо природних ресурса брзина креирања иновација и способност једне привреде да остварена теоријска знања претвори у проналаске и нове технологије, постају кључне одреднице брзине раста и развоја националне економије. Некадашње схватање богатства мерено је физичким и финансијским капиталом (тоне произведене робе и стеченог новца), а данас је кључна одредница националног богатства способност остваривања нових знања, идеја, иновација и технологија, односно креирање и располагање хуманим капиталом. (Привредна комора Србије, интернет)

Информационе и комуникационе технологије су инфраструктура друштва заснованог на знању, а стварање друштва заснованог на знању и одрживом развоју

подразумева подстицање координације између кључних фактора као што су улагање у образовање, практична примена резултата истраживања, као и коришћење информационо-комуникационе технологије. Адекватно управљање знањем у организацији треба да резултира стварањем ситуације у којој ће сва расположива и релевантна знања бити успешно прикупљена, сређена и дистрибуирана. Научно-технолошки напредак повећава брзину учења појединаца и трансфер знања између запослених. Међусобно размењујући податке, информације и знања запослени истовремено учествују у стварању нових знања, чиме се повећава расположиви фонд знања којим предузеће располаже. Да би предузеће обезбедило конкурентску предност и обезбедило укупан развој на бази располагања новим знањима, потребно је да стопа учења буде већа од стопе промене у окржењу. (Ј. Премовић и сар., 2011).

Научне информације, као и све информације које се односе на унапређивање пословних процеса није довољно само створити, није довољно и прикупити их, најважније је применити их. Оне носе иновације које су у економији знања не само процес стварања нових производа него и услов опстанка предузећа. Способност иновирања је виталан чинилац промена и успеха по коме се мери виталност неког друштва.

Савременој економији потребни су образовани људи који брзо уче, великог стваралачког потенцијала, способни да иновирају производне процесе, спремни да у ходу и сараднички решавају пословне проблеме, и стално учећи повећавају своје способности у складу са техничко-технолошким развојем. Људски ресурси су слаба тачка српске економије што је, великим делом последица неодговарајућег односа друштва према образовању. Једна петина становништва старијег од 15 година нема потпуно основно образовање, а скоро половина становништва нема квалификацију за занимање. Резултати основног образовања у Републици Србији у језичкој, математичкој и научној писмености, према ПИСА истраживањима, далеко су испод европског просека. Сама привреда лоше оцењује српски образовни систем. Привредна комора Србије (текст са интернета) каже да је тај образовни систем неодржив јер није довољно ефикасан пошто не обухвата сву децу и омладину и не ствара довољно квалитетне исходе ни на једном нивоу. То за последицу има низак општи образовни ниво, велики проценат осипања из школског система на свим нивоима образовања, велики одлив школованог кадра у иностранство, недостатак стандарда за осигурање квалитета, ригидан и застарео програм, недостатак сложених и савремених вештина неопходних у образовном процесу, како код наставника тако и код ђака/студената.

Констатује се да је однос између општег и стручног образовања у средњим школама веома неповољан на штету општег, чије учешће би требало повећати са 26 одсто, бар на 40 одсто. Поред тога огроман је и неодржив број понављача у средњим па и основним школама, а ти понављачи се касније појављују на тржишту рада као неквалификовани радници.

За одговарајући друштвено-економски развој (демократски односи, привредни успон, учешће у јавном и културном животу) потребни су програми и наставници који ће обезбедити интеграцију знања применом интердисциплинарног приступа. Акцент би требало да буде на базичним и примењеним знањима као захтеву који поставља тржиште рада.

Друштвени и техничко-технолошки контекст траже да се у образовне институције уведу нови садржаји, нови модели учења, а нарочито учење учења које добија на значају убрзаним застаривањем једних и рађањем других битних информација. Кад је реч о техничко-технолошком аспекту наставног процеса чији значај је подвучен развојем модерних технологија, постоји реална опасност да стручна знања и обука потисну у други план опште образовање. Однос између стручне и општеобразовне компоненте предмет је многих савремених расправа у којим има доста неразумевња суштине проблема и несхватања. Роналд Уотс је још 1987. године упозоравао на недовољно разумевање тога односа. Он каже да карактер друштва заснован на знању има важне импликације на образовање. Постоји опасност да ће на институције високог образовања бити извршен притисак да постану пуки терени за стручну обуку усмерену на уско остручавање и одговарање првенствено на тренутне захтеве. Постоји разумљива тенденција да се захтева више техничара, више технолога, више пословних руководиоца и рачунарских и економских стручњака – који су сада веома тражени. Али, често, понуђене квалификације бивају застареле. Истинска стручна потреба, којој се мора изаћи у сусрет, је за креативним и интелектуално ригорозним предузимљивим индивидуалцима који су широко обавештени и отворени. Заиста у друштву обележеном променама најкорисније стручно образовање би могло да буде оно које полаже темеље за живот испуњен учењем, укључујући значајне промене у запослењу или каријерама током радног живота. (Према, Џ. Денисон, 1991).

Јасно је да образовање „које полаже темеље за живот испуњен учењем“ може бити само опште образовање, тј. образовање које обезбеђује ученику или студенту да савлада опште принципе, правила и законитости јер се само на таквој основи могу

надзиђивати нова знања. Џ. Денисон наводи неколико компонената општег образовања неопходних сваком учеснику технолошког друштва:

1. *Способност комуникације.* Елементи мултидимензионалне писмености укључују не само писање, читање и способности слушања него и задовољавајућу блискост са компјутерским језицима да би се имао приступ информацијама у њиховим новим облицима.
2. *Критичко размишљање.* Неопходно је такво разумевање научног метода и елемената логике да би се могли анализирати и просуђивати аргументи, постављати важна питања и разликовати рационалност од реторике.
3. *Међуљудске способности.* Пошто ће многе нове области запошљавања, као што је услужни сектор, захтевати висок ниво интеракције међу појединцима на свим нивоима, разумевање индивидуалних разлика и мотива биће важан алат за стручни опстанак.
4. *Доношење одлука у друштву.* Док се снаге промене у друштву ослањају на природу институција, политичка, друштвена и културна партиципација ће веома зависити од разумевања како кључни органи доносе одлуке. Овај аспект општег образовања укључује поштовање историјских догађаја који су обликовали природу друштва, нпр. устав.
5. *Етика и вредности.* У економији заснованој на информацијама и знању, у свету у коме се догађа револуција на пољу биотехнологије, у времену када баланс снаге између индивидуе и комуне или државе пролази кроз драстичне промене, брига за етичке обзире није идеалистички луксуз него пре колективна дужност и главни изазов за све наставнике. (Џ. Денисон, 1991).

Дакле, и у време брзих промена постоје неки стабилни елементи на којима треба да се заснивају учење и образовање, јер апсолутни релативизам би водио у слепу улицу. Постоје, међутим, отпори технократских структура и ускостручних професионалних установа да се у стручно-техничке програме уклопи опште образовање због несхватања да то образовање може битно користити у остваривању пословних циљева.

О улози општег образовања у данашњем свету говори се у препоруци генералног секретара Савета Европе из 1989. године у којој се наглашава да је циљ образовања да млади стекну самопоуздање, да изграде позитивну и реалну слику о самом себи што би им олакшало да се лакше сналазе у најразличитијим односима (друштвеним, радним); да се припреме за живот у демократском друштву (да стекну

знања о правима, слободама, дужностима и одговорностима грађана); да се припреме за рад под чим се подразумева широк поглед и теоријски увид на природу и облике рада; да се оспособе за културни живот, обогате своју личност и укључе у духовно, културно, историјско и научно наслеђе и припреме за живот у мултикултурном друштву. У Извештају Организације за економску сарању и развој ОЕЦД *Школе и квалитет* из 1998. године се каже да претерано ослањање на метафоре из области економије које се односе на „резултате“ и „производе“ може довести до умањивања вредности којима школа треба да обогати учениково животно искуство. Дакле, и та организација упозорава да би искључиво економистички приступ образовању био погрешан и да може имати лоше последице.

Из свих наведених елемената интерпретиране поруке јасно се сагледавају улога и значај општег образовања без којег нема аутономне и самопоуздане личности, нема активног учешћа у демократским процесима, нема широког погледа и теоријског увида у рад, а нарочито нема учешћа у духовном, културном и историјском наслеђу. У стратегији развоја Србије каже се да и у стручним школама треба остварити одговарајућу равнотежу између општег и стручног образовања, теоријског и практичног образовања.

Од образовања се очекује да у савременим условима допринесе превазилажењу постојећих и предупређивању нових противуречности, а једна од њих извире из глобализације света. Поставља се питање како припадати Европи и свету, а сачувати своје националне и културне особености. Пред образовање се поставља задатак да допринесе усклађивању између општељудског, светског, са једне стране, и изворно националног, са друге. (Ж. Делор, 1996). Србија је мултиетничка држава и пред њеним образовањем је задатак да споји универзално и национално, да допринесе усвајању општељудских (светских) вредности уз очување свега што је битно за националну идентификацију (језик, култура, митологија, систем вредности).

Због тога је сасвим разумљиво што Унеско инсистира да школа треба да припрема ученике да сарађују са друкчијим од себе, да поштују ставове другачије од својих и спорове решавају сарадњом и договором. У остваривању тога задатка важну улогу има интеракција заснована на богатој комуникацији са другима који другачије мисле и имају другачије вредносне ставове. Унеско истиче да солидарност целог света значи и превазилажење себичног усредсређивања ка сопственом идентитету у корист разумевања других које се заснива на поштовању различитости. Образовање треба да пружи референтне тачке које ће омогућити појединцима да одреде своје место у свету



и да науче да поштују друге културе. Образовање треба истовремено да поучава о различитостима међу људским расама и о сличности и међузависности свих људи на Планети. (Ж. Делор, 1996).

Савремена школа се налази на прекретници, како с обзиром на организацију и садржај васпитања и образовања, тако и на даљи развој и карактер педагошког процеса. Она је својом организацијом статична, садржаји васпитања и образовања у њој су размрвљени, а педагошки процес је репродуктивног карактера. Због тога је нужно потпуно превладати традиционално биће школе и то у потпуном креативном критичком преображају који ће бити утемељен на новој парадигми развоја. Управо у том утемељењу крију се многе непознанице и замке, многе могуће заблуде и странпутице, импровизације и имитације, евентуалне радикалне амбиције, али и ретроградне стагнације. (Ј. Пивац, 1995). Због тога је неопходно научно преструктурирати унутрашњу организацију школе коришћењем постојећих научних резултата и применом разноврсних облика, метода и поступака у наставном процесу. Нове околности траже наставника ствараоца који ће се одрећи своје трансмисионе улоге и постати сарадник, саветодавац и водич ученицима. Ученик се мора извући из пасивне и превести у субјекатску позицију, а школа, у складу са захтевима еманципаторске педагогије, мора му помоћи да постане аутономна самоодређујућа личност која утиче на образовни процес и учествује у планирању и вредновању властитог рада.

## 1.12. Квалитетна школа у савременим условима

У нашим педагошким енциклопедијама не постоје одреднице *квалитет наставе* или квалитет образовања. У Педагошкој енциклопедији из 1989. године постоји одредница *квалитет знања* у којој се знање градира према нешто мало модификованој Блумовој лествици:

- знање присећања (ученик се несигурно сећа неких садржаја);
- знање препознавања (ученик може тачно препознати неке садржаје, идентификовати њихову припадност, зна на шта се односе, али их не може детаљније објаснити ни образложити);
- знање репродукције (ученик репродукује садржаје каткада врло сигурно, али своја знања не уме практично да примени);

- знање оперативности (ученик сигурно влада проученим садржајима и уме да их објасни и образложи и своје знање уме да примени у свакодневном животу);
- стваралачко или креативно знање (највиши квалитет карактеристичан по томе што појединац на основу стечених знања напредује даље у стварању нових знања и добара). (Педагошка енциклопедија, 1989).

Пођимо од тога да се на основу наведене градације може закључивати о квалитету знања, али се поставља питање да ли се квалитет знања може изједначавати са квалитетом наставе. Сматрамо да не може јер је квалитет знања само један од елемената (истина врло битан) квалитета наставе која је шира и обухватнија од квалитета знања. У наведеној лествици се, на пример, не говори о формирању ученикове личности, о систему вредности, о учениковом самоодређењу и аутономији, а квалитетом наставе се неизоставно обухватају и та питања. Претпоставимо да је у једној школи квалитет ученичких знања врло висок, а у другој школи, у којој наставнички колектив такође добро ради, слабији, али су радни услови и састав ученика лошији. Може ли се, у том случају, закључити да је квалитет наставе у другој школи слабији?

Постоји више важних услова који битно одређују квалитет наставе, а међу њима су квалитет наставног кадра, мотивација запослених, медијско-техничка опремљеност школе, прилагођеност наставних програма, састав ученика, квалитет наставног процеса (примена иновација), практична оспособљеност ученика, конкурентска способност свршених ученика (студената) на тржишту рада. Кључни услов успешног наставног процеса је наставник и зато политика квалитета наставе започиње формирањем наставничког колектива. И зато се неизбежно поставља питање како одредити квалитет наставника јер је то далеко важније од материјалне основе иако се улога те основе не сме потцењивати. Ово зато што наставник није само посредник између извора знања и ученика него зато што је његов утицај на формирање личности важан и велики. Зато се од наставника очекује да буде компетентан у одговарајућој струци и пракси (знања, искуство); способан за наставну активност, способан да процени суштинске карактерне особине ученика, способан да успостави подстицајне радне односе са ученицима, са унутрашњом и спољном средином, способан да настави приступа истраживачки.

Много је аутора писало о карактеристикама квалитетне школе повезујући ово питање са савременим развојем и захтевима радних процеса. Полази се од тога да се

рад све више интелектуализује, да га све више карактеришу мисаоне, а све мање ма-  
нуелне операције и од школе тражи да мисаоном развоју ученика посвети максималну  
пажњу. Низ најпознатијих аутора писало је о томе (Ж. Пијаже, 1983; Џ. Брунер, 1976.  
и 2000; Л. Виготски, 1977; Е. Кениг и П. Зедлер, 2001; Д. Бранковић, 2010; Б. Богнар  
2002; Г. Гојков 2010 и други) и њихова залагања и ставови се могу свести на следеће  
препоруке.

### **1.12.1 Мисаони развој ученика**

Знање чињеница није довољно за интелектуални развој ученика јер се  
чињенице могу савладати меморисањем и репродуковањем, а то су само неке и не  
најважније карактеристике мисаоног процеса. Виготски истиче да је мишљење, као и  
остале психичке функције, подложно мењању и да се на тај процес може успешно  
утицати ако наставник делује како треба. То мењање је више условљено садржајем  
учења (тежином датих задатака) него достигнутим нивоом развоја ученика. Зато  
наставник, изабраним садржајима и постављањем правих захтева може допринети да  
се мисаони развој ученика убрза. Важан фактор развоја је социјализација која тече  
хармонично са развојем ученика. Мисаони развој је, у ствари, структурисање уче-  
никове сазнајне активности. И Ж. Пијаже истиче да је учење процес у коме јединка  
активно конструише знање у садејству са окружујућом средином. Задатак је ученика  
да открије да ли је његово сазнање о неком предмету сагласно са исходом до кога је  
дошао у интеракцијском процесу са окружењем. Ако није, он мора да мења или  
допуњује своју сазнајну структуру. Пијаже је сматрао да мисаони развој прати  
ученикову биолошку зрелост, бихејвиористи су сматрали да је тај развој збир  
позитивних реакција изазваних условљавањем, а супротно од њих Виготски је истицао  
да учење не мора да прати развој, не мора чак ни да иде упоредо с њим, већ да може  
ићи испред мисаоног развоја и да га може убрзавати. Дакле, улога наставника је да  
дијагностикује способности сваког ученика и да утврди које су му функције развијене,  
које се развијају, а којима предстоји непосредан развој и да се највише концентрише  
на оне које треба непосредно да се појаве, да убрза њихов развој. И Џ. Брунер је, као  
и Пијаже, истицао значај структурисања знања што значи да циљ учења није да се  
само науче чињенице већ да се среде у одређене логичке целине и да ученик разуме  
структуру садржаја одређеног предмета.

Дакле, задатак је наставника да својим деловањем, избором поступака, метода, облика рада и врста наставе подстиче мисаони развој ученика. Он треба да води ученике тако да они што више самостално, властитим мисаоним напорима, долазе до сазнања, а не да им знања испоручује у финалном облику. Треба да више користи наставу путем откривања, да ученицима поставља таква питања која „терају“ на размишљање, да их упућује да схвате односе. То доприноси развоју апстрактног мишљења које је све неопходније учесницима у савременим радним процесима. Битан услов да настава буде квалитетна је да максимално подстиче мисаони развој ученика.

### **1.12.2. Практична примена знања.**

Једна од највећих слабости наше школе је што ученике не оспособљавају да теоријски стечена знања и примене. На међународним такмичењима у решавању ПИСА задатака који су практично усмерени наши ученици су увек слабо пролазили. Ј. Ђорђевић (2006) каже да когниција и ефекат представљају дихотомију између знања о нечему и могућности да то што се зна, што је научено и примени. Резултати истраживања показују да многи ученици, који веома успешно раде „оловком и папиром“, нису способни да своје знање успешно примене у реалним животним ситуацијама.

У условима савремених тржишних односа од квалитетне школе се тражи да ученицима помогне да стекну максималну количину општетеоријских знања повезаних са практичним потребама што ће будућем ученику обезбедити социјалну сигурност и бржу и успешнију адаптацију у врло променљивим техничко-технолошким и друштвеним приликама. Сазнања о објективном свету настају као резултат активног узајамног односа појединца с реалним животом, као однос субјекта и објекта. Субјекат може бити појединац, социјална група која жели нешто да сазна, а објекат су конкретне ствари, догађаји и појаве. Зато сазнање има објективан карактер, оно је одраз одређене стварности. Сазнајна активност условљена је везом са практичном делатношћу. Знање и практична активност су две стране једног процеса. Сазнањем појединац савладава неки предмет у идеалном облику, а праксом материјализује знање и остварује прелаз идеалног у материјално. Зато треба имати у виду захтев Ц. Дјуија (1966) да се настава остварује у реалним животним условима, да ученици решавају стварне проблеме са којима се сусрећу у своме непосредном окружењу. Ово је сасвим разумљиво јер је практична активност, на којој инсистира Дјуи, разноврсна по смислу

и садржини и обухвата циљ, потребе, мотиве, предмет на који је усмерена, средства рада, резултат. Пракса је основа сваког сазнајног чина, примене закона и правила и покретачка је снага сазнајног процеса.

Применљивост је, према мишљењу В. Пољак (1985), једна од битних одредница квалитета знања а испољава се тако што се стечена знања користе у пракси, у конкретним животним ситуацијама, у функцији рада и живота. Зато он квалитетно знање назива активним, апликативним, функционалним, применљивим. Овај аутор препоручује да се наставни садржаји реализују на примарним, адекватним и потпуним изворима ради потпуног схватања, да се генерализације темеље на приступачним чињеницама, садржаји повезују са друштвеном праксом.

О значају праксе говори Б. Грин (1996) и том приликом каже да у настави постоје три методе: а) реци ми, б) покажи ми и в) укључи ме. Метода „реци ми“ заснива се на слушању и запамћивању онога што други каже (вербални приступ) и помоћу ње може се научити свега 15 одсто испредаваног градива; помоћу методе „покажи ми“ (визуелни и аудитивни приступ) научи се 50 одсто градива; помоћу методе „укључи ме“ (учешће ученика) савлада се 90 одсто опсервираног градива. Очигледно је да се Грин залаже за искуствено учење у коме је тежиште на учењу кроз праксу, односно на практичној примени наученога.

Грин се залаже да се знање и чињенице које су ученици прихватили претвори у практичне вештине, тј. да се примене, јер тек тада ученици уче по методи „укључи ме“. За ту сврху он је познату Блумову таксономију која обухвата шест наставних циљева конкретизовао и учинио практичнијом за примену у наставном раду. Та таксономија претворена у вештине учења изгледа овако:

- *знање – препознавање информација*: дефиниши, састави попис, запамти, именуј, забележи, понови, испричај, присети се, извести;
- *разумевање – схватање информација*: опиши, објасни, идентификуј, извести, размотри, изрази, препознај, расправљај, смести;
- *примена – примена знања у решавању проблема*: изложи, вежбај, примени, илуструј, изведи, преведи, протумачи, интервјуиши, прикажи;
- *анализа – раздвајање информација како би се прилагодиле различитим ситуацијама*: разлучи, упореди, инвентариши, реши, питај, направи дијаграм, експериментиши, расправљај, дефиниши;

- *вредновање – просуђивање корисности*: изабери, просуди, предвиди, процени, рангуј, одреди приоритете, вреднуј, измери, изабери;
- *синтеза – примена информација ради побољшања квалитета неке животне ситуације*: предложи, уреди, организуј, креирај, састави, класификуј, припреми, повежи, формулиши. (Б. Грин, 1996)

Очигледо јер да Грин сматра да знање чињеница и информација није довољно и да је неопходан следећи корак који обавезује наставника да ученицима помогну да уче кроз искуство, тј. практичну примену.

Практично применљиво знање има ученик трећег разреда основне школе који уме, на основу географске карте да каже какви су рељеф, хидрографија неког краја, које културе ту могу успевати, за које је привредне активности тај крај погодан. Практично оспособљен ученик уме да разликује животне заједнице у своме крају полазећи од састава земљишта, влажности, утицаја светлости, топлоте, биљног и животињског света, ланца исхране.

### **1.12.3. Интердисциплинарност и интегративност наставе.**

Техничко-технолошки развој и радни процеси засновани на њему траже да се решавању пословних задатака приступа интердисциплинарно, што значи да треба повезано користити знања из различитих дисциплина третирајући их као јединствену целину. Преведено на наставу која треба да прати и подстиче наведене захтеве то значи да образовни процес треба остваривати у функционалном јединству различитих предмета и области. У прилог томе иду и психолошке карактеристике ученика основношколског узраста који своје окружење и појаве у њему не посматрају предметно него као чврсто спрегнуто јединство. Сем тога и у научном развоју све је наглашенија тенденција интеграције наука. Све то обавезује школу да наставном процесу интегративно приступа да би ученици стицали знања на принципу целовитости што подстицајно делује на мисаони, емоционални и конативни развој ученика.

Интегративна настава се одређује као: појмовно повезивање садржаја различитих предмета са појавама и збивањима из ученикове реалности; рационално сједињавање сродних елемената из различитих предмета у смисаоне целине тако да оне одражавају животну збиљу; тражење скелета знања што треба да буде подстрек за

стварање нових модела, система и структура; усвајање такве методологије која омогућује целовит поглед на сродне теме у различитим предметима; срастање више сродних области у једну тако да то одговара учениковом доживљају животног окружења; оспособљавање за примену истог знања у различитим ситуацијама (трансфер знања коришћењем формираних мисаоних образаца). (К. Лејк, 1994)

Квалитетна настава се не може поистоветити са концептом по којем се дечји мозак схвата као ормарић са пуно фиока од којих свака представља један предмет у коме су похрањена појединачна знања. Уместо стицања тих исецканих и неповезаних знања, учениково учење би требало схватити као осмишљену путању успостављајући интеракцију кроз сродне саржаје без обзира на предметне границе. То наставника ставља пред задатак да тражи заједничке елементе у садржајима различитих области, да их уједињује, систематизује и структурише стварајући логичне мисаоне целине. За интегративни приступ наставник треба и методолошки да буде припремљен јер делови из различитих области траже методске приступе њима примерене. Овде се треба сетити Џона Дјуна који је тражио да се наставни процес одвија кроз планирање и реализацију пројеката тако што ће се из различитих предмета узимати садржаји који се односе на исти проблем и на основу њих стварати одговарајући пројекти.

Интегративним приступом настава много добија у квалитету: ученици стичу целовиту слику света повезујући збивања и појаве из непосредног окружења у логичну целину, битно се побољшава економичност наставног процеса јер се избегавају разна дуплирања и преклапања истих садржаја кроз различите предмете; подстичу се интересовања ученика за сазнајну активност, доприноси се формирању научне слике света, образовни процес постаје продуктивнији и делотворнији.

Н. Вилотијевић (2006) наводи овакву аргументацију за интегративни приступ наставном процесу:

- интегративни токови у науци који се огледају у све већем прожимању различитих научних дисциплина што је процес наметнут потребом бржег техничко-технолошког и укупног друштвеног развоја;
- практична примена у којој нема сепарирања знања у посебне научне преградке већ се она преносе из једне дисциплине у другу и тако успешније решавају радни и други задаци;
- поимање света у његовој целовитости сагледавањем животних појава из различитих углова, различитим методама и средствима;

- природа сазнајног процеса који није омеђен појединачном научном дисциплином него се одликује интегралношћу;
- спој рационалног и емоционалног, научног и уметничког у процесу учења.

#### **1.12.4. Сарадња наставника и ученика.**

Циљ квалитетне школе не може бити једино наставничко поучавање него ученичко учење у коме је наставник водитељ и сарадник В. Шулиц (1994) је у седамдесетим годинама 20. века наглашавао да је најважнији циљ школе да оспособи ученике да располажу сами собом. Он наглашава да они, поред тога што стичу компетенције треба да израстају у аутономне личности које ће се солидарно понашати са другима. То је циљ еманципаторског васпитања за који се залажу Р. Винкел и остали поборници критичко-комуникативне дидактике настале на идејама франкфуртског филозофског круга. Винкел (1986) залажући се за другачију атмосферу у школској учионици каже да поглед не треба да буде усмерен само на наставно градиво него и на односе у одељењу, на односе између ученика и наставника и ученика међусобно, а посредно и на односе између ученика и друштва. Реч је о томе да наставници треба да се посвете формирању слободне аутономне личности, а то значи да подстичу ученике да постављају питања, да прихватају њихове иницијативе и предлоге, да омогуће ученицима да, онолико колико могу, учествују у креирању наставног процеса. У наставном процесу треба да буде богата интеракција заснована на комуникацији усмереној у свим правцима. За ово се залажу и представници хуманистичке теорије учења А. Маслов и Карл Роџерс. Најважније је да ученик не буде средство којим ће наставник манипулисати него да се уважава као личност, а то је немогуће ако је наставни процес ригидан и ако се наставник поставља као шеф који издаје беспоговорне наредбе. В. Глазер (1999) каже да се школа која намерава да буде квалитетна мора одрећи шефовског, а прихватити водитељско управљање. Његова позната теорија контроле полази од тога да је понашање појединца утемељено на пет његових урођених потреба, а то су: а) опстанак (храна, одећа, становање, безбедност), б) љубав и припадање (подршка и пријатељство, укљученост и повезаност, прихваћеност и уважавање), в) моћ (вештине и постигнућа, компетентност и утицај, самоуважавање и уважавање других), г) слобода (деловање и мишљење без ограничења, слобода избора и независност, деловање без присиле, аутономност и слобода), д) забава (уживање и задовољство, учење, смех, игра и рекреација).



Поменути аутор сматра да наставници треба да помогну ученицима да задовоље своје потребе за моћи, слободом и љубављу чиме су испуњени услови да уче и да се забављају. Подразумева се и одговорност ученика који узроке за слабости и грешке треба да траже у себи а не у окружењу, а такође и ослонац за остваривање својих замисли. Окренутост себи је једна од главних категорија Глазерове теорије. Б. Грин (1996) истиче да је за успех у настави важно поверење између ученика и наставника. Он каже да је важно да наставник открије своје способности, али и да призна своје грешке и слабости јер то јача поверење. Греше они који мисле да је признавање грешака израз слабости, да се тако губи моћ и утицај јер искуство показује да су више поштовани они који признају грешке. Водитељ гради поверење и смањује страх када онима који су погрешили или нису ваљано урадили задатак допушта да то исправе.

### **1.12.5 .Поучавање и учење.**

Циљ квалитетне школе не може бити једино да наставник поучава него, пре свега, да ученик учи у чему је наставник водитељ и сарадник. Ј. Ђорђевић (2006) наглашава да поучавање и учење не представљају два паралелна и споља повезана процеса, већ две стране јединственог, комплексног и сложеног наставног догађања у коме мере и поступци наставника и радње и активности ученика зависе једна од друге, једна другу подржава и унапређује. Ово Ђорђевићево упозорење је веома важно из два разлога: прво, у савременим условима када количина сазнајних информација убрзано нараста и када многа сазнања брзо застаревају, неопходно је да се ученици у школи оспособе да самостално уче и зато се наглашава важност „учења учења“; друго, у савременој дидактичкој литератури и периодици, отишло се у другу крајност па се пориче било какав значај наставниковог поучавања. Важно је и једно и друго, али је проблем у томе што у традиционалној настави убедљиво превладава наставников вербализам па се наставни процес углавном своди на наставниково причање чиме је активност ученика потиснута на маргину. И у савременим условима, када су му додате нове и измењене неке досадашње улоге, наставник је посредник између садржаја и ученика. Он градиво тумачи и упућује ученике да науче оно што је кључно и саветује им како то да науче и како то научено да примене. Ако се претерано нагласи трансмисиона, а запостави саветодавно-помагачка улога наставника, онда ће бити запостављена мисаона активност ученика. Наставни процес биће репродуктивног

карактера, у њему неће бити ничега стваралачког. Настава није само процес преношења знања јер нико никоме не може знање пренети пошто га свако мора својом активношћу стећи.

### **1.12.6. Тимски рад**

Ово је једно од врло актуелних наставних питања. О њему пишу многи страни и домаћи аутори (Johnson, Johnson & Holubec, 1993; Н. Сузић, 2001; Г. Гојков, 2003; С. Шевкушић, 2006 и други) који се у једном слажу – да је оспособљеност за тимски рад једна од најважнијих компетенција савременог човека и наглашавају да се за то треба оспособљавати у школи, превентивно кроз наставу. Истина, они о овом питању пишу под различитим насловима – групни рад, сараднички (кооперативни) рад, интеракција, тимска сарадња итд. У данашње време није довољно само знати него је потребно своје знање удружити са члановима тима који раде на зеједничком задатку, јер често знање појединца није довољно. Зато је сараднички рад у школи, посебно у образовном процесу, неопходна припрема за реални живот. У квалитетној школи тимски и сараднички рад имају бар исту ако не и већу важност од самосталног рада. Зато се инсистира на већој примени наставе и учења у малим групама у којим је могуће остварити богату интеракцију и сарадњу што подстиче социјализацијски, ментални, емоционални и морални развој и доприноси формирању здравог вредносног система.

У групама се успехом сматра онај исход у коме је сваки члан тима потпуно савладао постављени задатак, решио задати проблем. Сви су победници. „Соло“ учење је такмичарски оријентисано и ствара победнике и поражене што „убија“ одељењску климу и доприноси стварању лоших унутародељењских односа. У такмичарски организованом раду амбициозни појединац је заинтересован не толико да потпуно уђе у срж наставне материје него да остали буду слабији од њега. Уколико су други слабији утолико је он бољи. Г. Гојков (2003) наглашава да треба учинити преокрет јер успешно остваривање циља не значи да увек треба победити некога, као што и неуспех не мора да значи да је тај који је био неуспешан и побеђен. Циљ се може остваривати заједно са другима (сарадња) или против других (конкуренција). Бити против других није добро јер живот тражи да се ради заједно са другима. Поборници квалитетне школе тежиште рада преносе са конкуренције на сарадњу. Једна од најважнијих компетенција у 21. веку је способност појединца да ради у тиму са другима, да размењује идеје и вештине са другима, да сараднички решава конфликте. С.

Шевкушић (2006) наглашава да непрекидно охрабривање ученика да надмаше своје вршњаке има значајне последице (негативне) за социјални и емоционални развој ученика. У неким истраживањима утврђено је да велики број ученика, због сталног такмичења у настави, верује да је помагање другу у невољи неадекватно и непожељно понашање у школском контексту. Зато се све више инсистира на кооперативном учењу. Шевкушићева наводи Дојчову дефиницију који каже да је сарадничка социјална ситуација контекст у коме појединац може остварити циљ само ако и остали чланови групе достигну тај циљ. Кад се то постигне за поједнице се каже да су међузависни на унапређујући начин.

Досадашња истраживања су показала да је тимско учење (сарадничко учење, групно учење) погодно за примену са ученицима свих узраста и да се може успешно реализовати у свим наставним областима. Истраживачки резултати показују да оно даје добре исходе у знањима, моћи размишљања, трајнијем задржавању наученог, мотивацији, трансферу знања, социјалном развоју, међуученичким односима, самоуверености, моралним вредностима.

Често је истицано да сараднички рад мање одговара даровитим ученицима јер их остали „вуку надоле“. С. Шевкушић каже да аутори који су проучавали овај проблем верују да сарадничке методе имају неколико предности за даровите ученике: То су вредности које се не смеју занемаривати па зато квалитетна школа мора тимском раду да посвећује далеко већу пажњу него што је она посвећивана у традиционалној настави.

### **1.12.7. Вредновање наставног рада**

Оправдано се оцењује да је вредновање најслабији део образовно-васпитног процеса и да доста умањује квалитет наставне активности. Проблем је у томе што се наставни час не остварује као целовит систем јер је у њему преодминантна наставникова на штету ученичке активности. Због тога изостаје кључна карика системског приступа – повратна информација којом се контролише учениково знање. На крају наставног часа наставник не зна исход свога рада, не зна да ли је остварио планиране задатке, а ученици не знају да ли су добро схватили наставниково тумачење. Зато је оцена учениковог рада израз наставниковог субјективизма, нема подстицајну вредност и не доприноси довољно подизању квалитета наставе.

Битна слабост вредновања ученичког рада је што оно није целовито. М. Вилотијевић (1992), поред тога што истиче значај повратне информације, залаже се за комплексно вредновање наставног рада које би обухватило више елемената, а не само ученичко знање што је у нашим школама доминантна пракса. Он тражи да комплексно вредновање обухвати следеће компоненте на које ћемо се ми најсажетије осврнути:

- знање (логички преглед и повезаност чињеница и генерализација при чему се полази од квалитета знања које може бити најниже или ниско као што су присећање и препознавање и кретати се до највишег – оперативног и стваралачког);
- мотивација (учење из потребе, интересовања, тежње да се више сазна);
- способности (перцептивне, практичне, вербалне, интелектуалне);
- радне навике (аутоматизовано обављање обавеза без већег учешћа свести, активности дугим увежбавањем прерасле у навику чиме се повећава ефикасност);
- објективне околности (породично окружење, културно-образовни ниво родитеља, стамбене прилике, коришћење културних институција).
- залагање у раду (поред образовног резултата узима се у обзир и учеников однос према раду).

Таквим комплексним вредновањем, за које се залаже Вилотијевић, могу се успешно остварити његове докимолошке функције: дијагностичка (ниво и квалитет знања, вештина и навика), информативна (обавештавање ученика и родитеља), развојно-стимулативна (подстицање ученика да се више залажу и остваре боље резултате), регулативна (испуњавање услова за прелазак у виши разред).

Вредновање у квалитетној школи вредновање обухвата не само учеников рад и резултате него и наставников. Битан је квалитет наставног процеса, јер није једнако вредан наставнички рад и резултат постигнут присилом и дриловањем и онај остварен богатом палетом дидактичко-методичких поступака. Не може се високо ценити рад оног наставника који притиска ученике претњама и ниским оценама чиме се ученици одвраћају од школе и учења. Новије докимолошке оријентације инсистирају на развијању ученичког самовредновања. Инсистира се на томе да наставник помогне ученицима да сами оцењују квалитет свога рада и да процењују шта је у томе раду и резултату било добро, а шта није и може да буде боље. В. Глазер (1999) тврди да би ученичко самовредновање имало велику подстицајну вредност и да би утицало на

ученике да више и боље раде. Он чак сматра да ранговање међу ученицима неће ни бити потребно кад ученици почну да раде квалитетно што значи да сваки од њих постигне онолико колико може. Традиционално оцењивање треба потпуно одстранити јер не мотивише ученике да квалитетно раде. Ова слабост се може отклонити, како каже Глазер, упоредним вредновањем које не иде са досадашњом праксом – поучавај, проверавај, а после направи ранг-листу према ученичким резултатима на тесту који неће мотивисати ученике да се више залажу. Систем „поучи, провери, оцени и притисни најлошије“ није се показао ваљаним бар код половине ученика. (В. Глазер, 1999). Овај аутор сматра да је у парву Деминг кад тврди да ни дете, ни одрасла особа не може уживати у учењу ако мора непрестано да мисли о оценама у школи.

Кад је реч о вредновању у настави предмета *природа и друштво*, наставник је дужан да на основу постојећег наставног програма припреми изведени план који ће бити резултат његовог искуства и креативности. Он није обавезан да се дословно држи редоследа из прописаног програма, а дужан је да на, основу датих циљева и задатака, свој наставни план прилагоди локалним условима у којима школа делује. Исто тако, неопходно је да, полазећи од општих принципа вредновања рада и резултата ученика, сачини неки свој концепт вредновања који ће у пракси дотеривати и усавршавати, Са тим треба да упозна и ученике пошто и њих треба оспособљавати да самостално вреднују своја знања, умења и навике.

Сматрамо да приликом вредновања резултата рада у настави *природе и друштва* треба полазити од:

- степена усвојености основних научних појмова из природних и друштвених наука и развијености основних појмова о ширем природном и друштвеном окружењу;
- оспособљености ученика да у вербалној и писаној форми изрази оно што је у процесу учења савладао (вербализација је показатељ знања);
- интеракцијске ангажованости ученика у групном раду и спремности да сарађује и помаже другима, односно да прихвати помоћ вршњака;
- учешћа у практичним радовима и експериментима којима се доказују принципи и законитости повезаности природе и друштва;
- степена самосталности и савладавању градива и спремности за истрживачки приступ у настави, учењу и практичној примени;

- степена изграђености навика за одговорно понашање према себи, природи и другима;
- активности у наставном процесу и учењу.

Један од начина да се провери и процени знање ученика је контрола помоћу програмираног материјала (програмирана настава) у којој они сами себе контролишу, исправљају и објективно процењују.

На крају овог одељка наглашавамо да је важно имати у виду да се квалитет образовно-васпитног рада не може одређивати само на основу когнитивних резултата јер је битан и квалитет самог процеса.

### **1.12.8.Иновације као услов за квалитетан образовно-васпитни процес**

Брзе научне и техничко-технолошке промене доводе до брзог мењања радних и пословних процеса који се интензивирају, постају ефикаснији и квалитетнији, резултирају бољим исходима. То обавезује и школу на иновативну активност, јер и врхунски рад по традиционално уходаној шеми није непредак него тапкање у месту, може се чак рећи и назадовање, јер онај ко остане ту где је, у условима општег напретка, објективно назадује. Аутори (М. Вилотијевић 1999, Б. Влаховић 1993. и 2001, Ј. Ђорђевић 1996, Е. Роџерс 1971, Д. Франковић 1985. и други) нису увек јединствено поимали образовне иновације, нису у инвентару овог појма обухватили иста питања али постоји и заједничко општеприхваћено језгро којим се оперише у дидактичкој литератури и периодици.

Под иновацијом се подразумева нека новина која може бити врло различитог садржаја и намене (техничке, технолошке, образовне...), а сврха јој је да неким променама унапреди радне процесе. Неки аутори (нејвећи број) сматрају да није битно када је иновација настала него је важно када је она у неку радну средину доспела и када је почела да се примењује. Има и мишљења да се иновацијом сматра скорије настала промена са којом су људи у некој радној средини ступили у везу и почели да је примењују да би унапредили радни процес. Израз „скорије настала радна промена“ је доста релативизован и може се различито схватати, а ми га тумачимо тако да се иновацијом не може сматрати промена која је масовно прихваћена па је поједине радне средине уводе са великим закашњењем. Углавном је одбачено схватање да је иновација прва практична примена неког проналаска или научног достигнућа (како се

тврди у Економском лексикону, (Савремена администрација, 1975), јер би се на тај начин иновативна активност опасно сузила само на оне школе које су прве увеле неку нову наставну концепцију. Дјуиева и Килпатрикова метода пројеката није била иновација само у америчким школама које су је у самом почетку прихватиле него и у Европи у којој је озбиљно заталасала педагошку праксу.

У основи сваке иновације је нека нова идеја трансформисана и уобличена у решење које се може практично применити у организацији и реализацији радних процеса. Велика већина аутора је сагласна у томе да је појединац који прихвата неку новину мерило по коме се некој новини даје својство иновације. Сматрамо да је Е. Роџерс у праву кад као главне одлике иновације наводи следеће: релативну корист (иновација побољшава претходну праксу), компактност (усклађеност иновације са постојећим вредностима), сложеност (тешкоћа да се иновација разуме и примени), могућност проверавања (степен до кога се може проверити корист од иновације), могућност посматрања (степен до кога су резултати иновације видљиви за друге). Сходно Роџерсовим схватањима, педагошка иновација би се могла сматрати као прихватање, путем специфичних комуникационих канала, током времена, неке нове педагошке идеје или праксе од стране наставника и наставничких колектива и њено практично коришћење.

М. Вилотијевић дели педагошке иновације на две велике групе – системске и дидактичко-методичке. За квалитетан образовно-васпитни процес битан значај имају дидактичко-методичке иновације највише због стања у коме се налази настава још увек оптерећена традиционалним слабостима - наставниковим вербализмом, дидактичко-методичким сиромаштвом, недовољном мисаоном активношћу и објектском позицијом ученика, слабом практичном примени стечених знања, нерационалним трошењем наставног времена, фронталним начином рада у коме нема диференцијације. И кад се појави могућност за примену неке иновације, она наилази на отпор због конзервативизма и навикнутости на рутинерски рад, тј. због недовољне спремности да се истражују и примењују новине.

Због тога сматрамо да је основни проблем како заинтересовати наставнике да прихвате иновацију. За то је неопходно да у колективу постоји неки наставник који је истовремено добар стручњак за свој предмет, има високу дидактичко-методичку културу и спреман је за истраживање и прихватање новог. Битно је темељно анализирати наставу, сагледати шта је у њој добро, а шта би могло да буде боље ако се прихвате нека иновативна решења. На основу тога се закључује у којој области је

потребна иновација и каква. Искуства показују да се процес ширења иновација одвија најчешће у три етапе: 1) презентовање иновације (у некој експерименталној или угледној школи организује се показна примена иновације којој присуствују појединци или групе из друге школе која жели да прихвати иновацију); 2) на основу презентације иновације заинтересовани су схватили да приказана метода или поступак озбиљно побољшава наставу и увидели да се она може практично применити; 3) практична примена је наставак две претходне етапе којом се завршава процес дифузије иновација. Иако овај процес изгледа врло једноставан, није тако. Наставник коме је предложено да уведе иновацију, или је и сам за њу врло заинтересован, има пред собом више могућности: да је одмах прихвати и примењује; да је начелно прихвати, али не и да је одмах примени јер осећа и уверен је да је треба нешто кориговати или допунити; да одложи примену док не сагледа резултате примене у другим школама; да је потпуно одбаци јер је уверен да неће допринети побољшању наставног процеса. Нису ретки наставници који чекају да виде како ће реаговати остали колеге или неки појединци до чијег им је мишљења и става нарочито стало.

У процесу прихватања иновације најосетљивије етапе су упознавање са самом иновацијом, а затим оно време у коме се он „ломи“ да ли да је прихвати или не. Кад наставник проникне у суштину иновације, он се обично за њу и интересује и жели да сазна како она делује на наставном часу. При том он мора да упозна принципе и теоријске постулате на којима је утемељена. Ако је он теоријски и дидактичко-методички „поткован“, већи су изгледи да ће прихватити иновацију. Фаза у којој се наставник „ломи“ између *да* или *не* карактеристична је по наставниковом одмеравању разлога који иду у прилог и разлога који наводе на одбацивање иновације. У овој фази је битан и емотивни однос наставника према новинама. Постоје наставници отвореног духа спремни на промене и други који се на то тешко одлучују. На неке доста утиче окружење и сама атмосфера у наставничком колективу. Најзад се наставник одлучује између „да“ и „не“ јер је сагледао све разлоге за једну или другу могућност. Кад је већ прихватио иновацују, следи процес стабилизације и устаљивања кроз практичну примену. Уколико су повољни резултати, иновација се устаљује, а у супротном се обично одбацује.

На крају овог одељка дајемо мали навод из рада М. Вилотијевића (2001) о томе како ради чувена експериментална школа *Ермитаж* у Белгији коју је још почетком 20. века основао О. Декроли.



- Настава се изводи и организује у складу са дечјим интересовањима и потребама. Наставни материјал се односи на средину која окружује децу: природа, школски живот, породица, друштво. Настава се заснива на дечјем истраживачком раду из појединих области.
- Ученици користе литературу из богате школске библиотеке и из других библиотека. Често су закључци ученика супротни онима у уџбенику. Критичност се посебно негује. У школу се може уписати свако, јер нема других препрека осим просторних. Педагози у овој школи теже да створе топлу, хуману климу, атмосферу активне комуникације...
- Наставник се не бави само градивом, садржајем. Он се, у првом реду и на прави начин, бави дететом. Педагошка оцена је једна од великих вредности у раду наставника и ученика. Наиме, сваког месеца наставници пишу извештај о успесима сваког ученика. Ови извештаји су корективне препоруке (чему ученици треба да посвете више пажње – граматички, држању тела и сл.)
- Сваки ученик има свеску за оцењивање у којој редовно сам прати свој рад попуњавајући рубрике „сазнао сам“, „оцењујем“, „урадио сам“, „добрио сам савет или примедбу“, „треба да поправим“. У овај дневник за самопраћење ученик и наставник сваког месеца уписују оцене које се не подударују увек, али у највећем броју случајева се слажу.
- Круна вредновања је полугодишњи извештај у виду досијеа за сваког ученика. У овом досијеу не оцењује се само знање већ се сумирају и резултати социјалног и физичког развоја ученика. (М. Вилотијевић, 2001)

### **1.12.9. Информатизација наставног процеса.**

Медији у наставном процесу имају двоструко важну улогу: прво, помоћу њих се остварује комуникациони облик учења; друго, они су основа за самостално моделовање образовног процеса чиме се одговара на изазове савременог информационог друштва. Великим делом се може организовати самостално учење ако се ефикасно користе савремена информациона средства. Припремљени наставни материјали коришћењем савремених медија су далеко богатији и разноврснији и наставницима и ученицима омогућају да организују занимљивије и ефикасније учење кроз већи број различитих облика. Улога наставника се преображава и он од испо-

ручиоца знања постаје организатор, тренер, васпитач. Ученици постају самосталнији јер могу стицати знања индивидуалним радом развијајући свој стваралачки потенцијал коришћењем богатих информационих ресурса.

Савремене информационе и комуникационе технологије омогућају да се индивидуализује образовни процес чак и у оквирима колективне наставе (фронтални облик) ако наставник представља садржај усмеравајући га на просечног ученика. Традиционални наставни методи, захваљујући могућностима масовне комуникационе технологије, могу доживети нови развој. Медији уносе поринципијелне измене у садржај учења квалитетно другачије уређујући наставне предмете. Појавила се могућност да се масовно користи особени тип задатака усмерених на учениково осмишљавање и саморегулацију властите активности што је тешко реализовати чак и у условима самосталне активности. (Медиа педагогика, интернет).

Многи аутори указују на разноврсне психолошке проблеме повезане са информатизацијом учења. Указује се на проблем места самих медија у наставном процесу, на улогу наставника у реализацији образовног рада, на однос ученика и медија и на карактеристике њиховог дијалога. Све је актуелнији проблем заштите човека од манипулативне моћи медија.

Неке предности примене техничких информационих средстава у образовном процесу могуће је сагледати на основу схватања саме суштине електронских медија коју чине следеће одлике:

- интерактивност или дијалог – то је узајамност (редован пријем у најширем смислу од издавања информације до произведене активности);
- мултимедијалност – представљање објеката и процеса не традиционалним текстовним описом, него комбинацијом фотоса, видео-материјала, графика, анимација, звука, тј. у свим познатим облицима;
- способност моделовања – пре свега реч је о моделовању објеката и процеса с циљем њиховог истраживања;
- комуникативност – то је могућност непосредног општења, оперативност представљања информација, контрола структуре процеса (све се то постиже обједињавањем рачунара са глобалним и локалним мрежама);
- производност, тј. аутоматизација нестваралачких, рутинских операција које појединцу одузимају много енергије и времена. (Медиа педагогика, интернет).

Инерактивност омогућује да ученик оцени самог себе без учешћа наставника. Комуникативност решава питање доставе информација у кратком времену, омогућује да се образовним процесом управља са даљине, обезбеђују консултације са квалификованим педагозима ма где се они налазили. У поменутом извору се каже да мултимедијалност ствара психолошке услове који доприносе схватању и запамћивању материјала. При коришћењу нових информационих технологија, место у образовном процесу има и тзв. психофизичка усмереност учења које постаје ефикасније стварајући оптимална функционална стања повишених способности мозга за усвајање информација.

Учење се ослања на коришћење познатих неурофизиолошких механизма који се налазе у основи мождане прераде информација обезбеђујући пуну рационализацију потенцијала за учење. Мултимедијалност омогућава истовремени рад неколико канала за податке и информације и ствара услове да се различита окружења међусобно допуњују.

Једна од важнијих одлика мултимедијалних средстава је њихова способност да у очигледном облику представе разнородне процесе, појаве, догађаје, бројне односе. Покрећу се очигледне компоненте мишљења које играју важну улогу у учењу нарочито при разјашњавању многих теоријских појмова. Додајмо томе да моделовање помоћу информатичких медија омогућава да се објекат или појава изучава у различитим условима, са различитих тачака гледишта. Мултимедијалност покреће читав чулни и мисаони механизам ученика. Могућности мултимедијаног представљања разноврсних наставних садржаја из *природе и друштва* су заиста велике и треба их користити јер ће дати знатне образовно-васпитне ефекте.

#### **1.12.10. Васпитање за коришћење слободног времена**

Слободно време треба посматрати у оквиру човекових потреба, а то значи да прво треба разјаснити суштину синтагме *слободно време*. М. Ненадић (интернет) цитира Маркса који каже да је слободно време „време за пуни развитак индивидуума“. Слободно време је историјска категорија. У робовласничком друштву робовласницима је све могуће време било слободно и они су га могли користити по својој вољи – за забаву, доколицу, бављење поезијом, музиком, телесно вежбање. За робове то је био непознат појам пошто је све њихово време, изузев оног за спавање, било подређено раду за голи егзистенцијални опстанак, они су били производно средство. Како се

цивилизацијским развојем и напретком производње скраћивало радно тако се повећавало слободно време. Ненадић наводи податак да 1850. године радна седмица трајала 85 сати, а 1984. само 46 сати. У садашњим условима велики део укупног времена може се подвести у категорију слободног. У историјској генези слободно време је тумачено углавном на два начина: прво, као време у коме је човек ослобођен радних обавеза па га може користити за доколицу и ленствовање, за репродукцију радне снаге, за културне потребе; друго, као време у коме је могуће пуно испољавање стваралачких потенцијала и за развој властите личности.

И. Степановић и сар. (2009) пишу да актуелна истраживања (после 2005. године) показују да се млади код нас у слободном времену оријентишу према забави. Поуздано истраживање показује да половина испитаника задовољава културне потребе гледањем телевизије и праћењем спортских догађаја, 23 одсто воли изворну и новокомпоновану музику, прати породичне серије и домаће комедије, две трећине испитаника није у последњих 12 месеци отишло у позориште или музеј, а једна трећина не зна да наведе омиљеног писца.

За школу су ови подаци забрињавајући јер показују да младе није припремила за стваралачко коришћење слободног времена, за уживање у културно-уметничким достигнућима и за пуни развој личних потенцијала. О повезаности слободног времена и образовања говори М. Ненадић (интернет) и помиње студију Пруденса Боствика у којој он пише о инвентивности у коришћењу времена, односно о креативности у атмосфери доколице и опуштености и инспиративно говори о улози времена у образовању. Он наводи подужи цитат из те студије који ми преузимамо.

*„Постоји општа сагласност о томе да креативност проистиче из непотчињеног, неструктурисаног времена, ослобођеног сваког наметања са стране. Слободно поступање идејама или стварима, узимајући у обзир нове комбинације старог или осећајући нове односе, чини се да најбоље цвета у атмосфери доколице и опуштености. Особи која је дубоко увучена у проблеме које треба решити или у питања на која треба одговорити, која нема везе са непосредним пресијама, може изненада синутти нова идеја. Мора се обезбедити период инкубације за идеју... Право на време за размишљање и стварање мора се на неки начин у већој мери осигурати људима“. Задатак школе се не састоји само у томе да мерљивим одељцима, звоном, раздвоји садржаје образовања. „Поред обезбеђивања времена да би се остварила разноликост искустава која добијају смисао односом према обухватнијем циљу, наставници морају схватити време као једну димензију стваралачког процеса. Од*

*свих средстава која су потребна за стваралачко размишљање и деловање, најтеже је поступати са временом. Оно нам на неки начин измиче, пролази најбрже када желимо да размишљамо о искуству без журбе. Креативност у настави значи такво овладавање временом да деца и девојчице, кад су расположени да нешто заврше могу радити онолико брзо колико желе, и често без прекида. Овакво посвећивање пажње индивидуалним разликама готово је немогуће обезбедити у распореду који се ослања на звоно“. Ефекти временске пресије на креативности ученика најчешће су негативни те се траже нови начини организовања школске године, дана у школи и активности у току једног дана. „У неким школама обезбеђени су периоди времена дужи од уобичајних, у којима су се наставник и ученици (свих узраста) могли позабавити проблемом или проширити предмет и план активности, што је омогућило многодимензионалан приступ учењу. На тај начин су неки наставници избегли површина и неплодна искуства која долазе исхитреним обрађивањем предмета на вербалном нивоу - без довођења садржаја у везу са његовом применом у животу... Школа ће бити место где ће свака особа моћи учити на свој начин, и где ће се моћи бавити проблемом довољно дуго да би га решили, или да ће се њим бавити интересујући се за његово продубљивање и потпуно усвајање... Ученички разред у основној школи моћи ће креативношћу наставника постати средина у којој деца имају времена и слободе да истражују, да се служе материјалом, да достигну онај дивни осећај унутрашње стварности коју треба изнети, и спољашње стварности коју треба примити... У таквој настави има времена да се истражују идеје, да се претурра по књигама у библиотеци да би се пронашли одговарајући извори, да се одлази на излете у поља да би се пронашао материјал који на други начин није доступан, да се чита, пише, прича, драмски обликује, слика, закључује и вреднује и да се поново планира следећи корак и следећа јединка. Време се штеди интегрисањем искустава добијених фокусирањем идеје или њеним организовањем и свесним планирањем односа у учењу. Време ту тече попут реке у којој се низ искустава креће према уоченом циљу. Овде су деца укључена у процес који тече, а наставници стварају средину у којој деца могу на различите начине реаговати на свесно одређену сврху“ (Боствик, 1968, према М. Ненадић, интернет).*

Из овог подужег цитата лако је закључити да је задатак школе двострук. Она прво треба код ученика да развија такав систем вредности у којем ће учеников однос према себи и свом развоју заузети значајно место. То ће ученицима помоћи да и доколицу, дакле време које им нико други не контролише него они сами, стваралачки

искористе за свој ментални, емоционални и сазнајни развој. Други задатак школе је да сама организује активности у слободно ученичко време. Али тако да се ученицима споља не намећу садржаји него да се оно организује према њиховим интересовањима ненаметљиво каналисаним. То треба да буде прилика за продубљивање другарства, за социјализацију и стицање самопоуздања. У сваком случају ученици се не смеју осећати да су под наставниковим притиском, нити то време треба да буде коришћено за понављање наставно-часовних активности.

## **II. НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА – КАРАКТЕРИСТИКЕ**

### **2.1. Циљеви и задаци предмета свет око нас и природа и друштво**

Ова два предмета су битна за нашу тему, јер наставник који је компетентан за *природу и друштво* мора бити компетентан и за предмет *свет око нас*. Ти предмети су међусобно чврсто тематски повезани, а и циљеви и задаци су им веома сродни да не кажемо идентични. По сложености структуре програм *света око нас* у првом разреду је испред свих осталих предмета. То се може сагледати из следећих циљева и задатака које смо преузели из наставног програма за први и други разред (Просветни гласник 2/2010).

Циљеви и задаци које треба остварити у предмету *свет око нас* у првом разреду:

- формирање елементарних научних појмова из природних и друштвених наука;
- овладавање почетним техникама сазнајног процеса: посматрање, уочавање, упоређивање, класификовање, именовање;
- подстицање дечјих интересовања, питања, идеја и одговора у вези с појавама, процесима и ситуацијама у окружењу у складу с њиховим когнитивно-развојним способностима;
- подстицање и развијање истраживачких активности деце;

- подстицање учачавања једноставних узрочно-последичних веза, појава и процеса, слободног исказивања својих запажања и предвиђања;
- решавање једноставних проблем-ситуација кроз огледе, самостално и у тиму;
- развијање одговорног односа према себи и окружењу и уважавање других.

Циљеви и задаци које треба остварити у другом разреду се знатним делом поклапају са онима из првог разреда с тим што су додати и нови, сложенији, а то су:

- описивање и симулирање неких појава и моделовање једноставних објеката у свом окружењу;
- слободно исказивање својих запажања и предвиђања и самостално решавање једноставних проблем-ситуација;
- развијање различитих социјалних вештина и прихватање основних људских вредности за критеријум понашања према другима;
- развијање одговорног односа према окружењу као и интересовања и спремности за његово очување.

Распон је заиста велики – од формирања елементарних научних појмова из природних и друштвених наука до решавања једноставних проблемских ситуација кроз огледе. Но, мисаоне способности деце овог узраста су сигурно доспеле до тог нивоа да она могу успешно да остваре такве задатке ако се са њима ваљано ради. Садржаји програма су тако обликовани и логички подељени да њима треба остварити, уопштено речено, три циља: а) да ученици упознају себе, б) да упознају своје природно и социјално окружење и в) да изграде одговоран однос према својој околини. Те је могуће остварити ако се ученици почну уводити у основне појмове природних и друштвених наука што је циљ који је у наставним програму овог предмета стављен на прво место. Задатком решавање једноставнијих проблем-ситуација кроз огледе је указано да од првих школских дана треба код најмлађих развијати стваралачко мишљење, са задатком „развијање одговорног односа према себи и окружењу“ указано је да ваља чувати социјалну и природну средину ради очувања властитог здравља и здравља других.

Навешћемо циљеве и задатаке предмета *природа и друштво* за трећи разред и четврти разред (Просветни гласник бр. 2/2010) да бисмо о укупној проблематици ових предмета целовито реасправљали узимајући у обзир и *свет око нас*.

Циљеви и задаци у трећем разреду:

- развијање основних научних појмова из природних и друштвених наука;

- развијање основних појмова о ширем природном и друштвеном окружењу – завичају;
- развијање радозналости, интересовања и способности за активно упознавање окружења;
- развијање способности запажања основних својстава објеката, појава и процеса у окружењу и уочавање њихове повезаности;
- развијање основних елемената логичког мишљења;
- стицање елементарне научне писмености, њена функционална применљивост и развој процеса учења;
- оспособљавање за сналажење у простору и времену;
- разумевање и уважавање сличности и разлика међу појединцима и групама;
- коришћење различитих социјалних вештина, знања и умења у непосредном окружењу;
- развијање одговорног односа према себи, окружењу и културном наслеђу.

#### Циљеви и задаци у четвртном разреду

- развијање основних научних појмова из природних и друштвених наука;
- развијање основних појмова о ширем природном и друштвеном окружењу – завичају и домовини;
- развијање радозналости, интересовања и способности за активно упознавање окружења;
- развијање способности запажања основних својстава материјала, објеката, појава и процеса у окружењу и уочавање њихове повезаности;
- развијање елемената логичког мишљења;
- стицање елементарне научне писмености, њена функционална применљивост и развој процеса учења;
- оспособљавање за сналажење у простору и времену;
- разумевање и уважавање различитости међу појединцима и групама;
- коришћење различитих социјалних вештина, знања и умења у комуникацији и другим интеракцијским односима;
- развијање одговорног односа према себи, другима, окружењу и културном наслеђу;
- очување националног идентитета и уграђивање у светску културну баштину.



Из наведених задатака није тешко закључити да је сврха предмета *природа и друштво* да ученике уведе у основе природних и друштвених наука развијањем појмова о ширем природном и друштвеном окружењу. Изразито су наглашена нека ментална својства која код ученика треба развијати – радозналост, интересовања, способности, логичко мишљење. Чини нам се веома важним што је један од задатака овог предмета развијање социјалних вештина, знања и умења у комуникацији и другим интеракцијским односима и што је наглашено да ти садржаји треба да допринесу очувању националног идентитета. Садржаји обухваћени наставним програмом су веома погодни за остваривање тих задатака, а и учитељима се омогућава да стваралачком актуелизацијом и допуном наставних садржаја доста допринесу остваривању ових задатака.

Очигледно је да предмет *природа и друштво* има веома висок развојни и васпитни значај за ученике млађег школског узраста. Комплексност предмета је изражена самом чињеницом да он садржи три веома важне групе знања – о човеку, о природи и о друштву. Интегрисана су природно-научна и општедруштвена знања с намером да млађи ученици формирају целовит поглед на окружујући свет и место човека у њему. Сврха је да се код деце формирају основи погледа на свет што треба да допринесе развоју њихове личности. Ово се нарочито односи на формирање логичког мишљења јер ученици, изучавајући поједине предмете и појаве из окружења не остају само на томе појединачном него уопштавају тако што упоређују предмете и налазе сличности и разлике међу њима и класификују их према неким битним ознакама. Исто тако, посматрањем долазе до закључка да социјална средина и окружујућа природа не остају исти, него су подложни променама. Природа током године пролази кроз неколико циклуса што доводи до промена и у активностима људи. Етичка димензија предмета је врло наглашена кроз задатак да код ученика треба развијати одговоран однос према себи, другима, окружењу и културном наслеђу. Било би погрешно сматрати да се апсорбовањем чињеница исцрпљује сврха овог предмета јер, исто толико, ако не и више, је важно што овај предмет носи велики потенцијал за обogaћивање социјалног искуства, за развој интеракцијских односа што треба умешно искористити.

Кроз изучавање прво непосредног па затим и даљег окружења, а касније и отаџбине развија се патриотизам јер ученици се везују за оно што су упознали, везују се за одређене одлике, појаве и догађаје што је увод за формирање националног

идентитета. Природа у својој разноликости нуди дејем оку и уму обиље лепоте што је основ за формирање естетских осећања и обавеза да ту лепоту треба чувати, одржавати и унапређивати.

Васпитни потенцијал предмета *природа и друштво* је велики и, синтетизовано исказано, обухвата следеће васпитне компоненте:

1. *Мисаоно формирање ученика.* Градиво предмета *природа и друштво* је, због своје комплексности, разноврсности, заснованости на више научних дисциплина веома погодно за повезивање чињеница, за сагледавање логичке доследности, за систематизацију грађе. Све те радње захтевају мисаону напетост и веома доприносе менталном развоју ученика;
2. *Формирање погледа на свет.* Стицањем на науци заснованих знања и њиховим повезивањем са ученичким социјалним искуством, и практичном применом наученог ученици, на темељним сазнајним основама, изграђују научни поглед на живот и свет полазећи од непосредног окружења и постепено ширећи видике на отаџбину и планету.
3. *Етичко формирање ученика.* Основа за етичко формирање је стечено знање, акумулирано социјално искуство и практична примена. То су елементи на којима се изграђује учеников однос према себи, другима, према окружењу, природном и социјалном. Ученик сагледава да су појаве у друштву и природи у односу међузависности и да је у општем интересу да се сваки појединац према околини и свету понаша полазећи од принципа хуманости.
4. *Стицање социјалног искуства.* Садржаји предмета *природа и друштво* су тако компоновани да обухватају три области – човека као појединца, социјално окружење и природну средину. Изучавајући те елементе ученик долази у комуникацијски и интеракцијски однос са вршњацима и одраслима кроз који проширује и обогаћује своје социјалне представе и појмове, искуство. То искуство му помаже да сагледа себе и своје место међу другима, да критички процењује себе, да формира властити идентитет.
5. *Радно васпитање.* Велики део програма предмета *природа и друштво* треба да се реализује кроз практичну примену знања (одржавање школског парка, однос према урбаној хигијени, према природним ресурсима) што се остварује кроз различите радне активности. Ученици изграђују однос према раду, стичу радне навике што је општа вредност неопходна у свакодневном животу, учењу посебно.

6. *Естетско васпитање.* Занимљиво је да се у задацима овог предмета датим у оквиру наставног програма не помиње естетска компонента иако је природа највећи резервоар лепоте на планети. Инспирација сликара, књижевника, музичара за остварења којима се човек диви није уврштена у наставне задатке. Преко перцепције природних објеката, чулног доживљавања и размишљања о лепоти формира се укус, осећање за лепо са којим је живот богатији и срећнији.
7. *Еколошко васпитање.* Значај еколошког васпитања је толико велики да га многи сматрају важним условом не само за будућност него и актуелну садашњост планете. Као што поучавају дете да пре јела треба прати руке, родитељи би исто тако требало да га упућују шта човеку значи зелено дрво, вода, река, животиње. Предмет *природа и друштво* пружа огромне могућност за еколошко васпитање под условом да је наставни процес еколошки усмерен.

## **2.2. Специфичан карактер предмета природа и друштво.**

Овај предмет заједно са предметом *свет око нас* синтетизује у себи основе природних и друштвених наука и стручњаци га, с правом означавају, интегративним предметом. Њиме се постављају темељи за каснију предметну диференцијацију и ширење и продубљивање знања по систему концентричних кругова. Од тога какви се темељи ту поставе битно зависи са колико успеха ће ученици касније ући у садржаје физике, хемије, биологије, географије, социологије, историје.

Комплексност, интердисциплинарност и интегративност наставе *природе и друштва* истичу многи аутори. И. Де Зан (2005) истиче да је предмет *природа и друштво* комплексан зато што су садржаји тога предмета бирани из природних наука – физике, хемије, биологије, земљописа и друштвених наука – историје, социологије. Циљ је да се омогући ученику да на почетку школовања стекне целовита знања о свету који га окружује.

Та интегративност (целовитост) је неопходна из два разлога. Први разлог је што она омогућује да се потпуније и систематскије изучавају научне законитости са свим везама које између различитих дисциплина постоје. Наука проучава живот у свим његовим манифестацијама, а живот није предметно подељен. Други разлог су психолошке карактеристике деце у млађем школском узрасту. Та деца још нису дозрела да схвате научне диференцијације и живот посматрају полазећи од властитога

искуства. Она не деле предмете полазећи од њихових хемијских и физичких одлика него их посматрају у једној целини и зато је и психолошки и дидактички целисходно да се и у настави окружујућем свету целовито приђе.

То упућује учитеља да сазнајни процес индуктивно организује полазећи од чулних сазнања и водећи ученике ка појмовима. У том раду треба се ослањати на радозналост деце која је у том развојном периоду изразита и давати им истраживачке задатке које ће она самостално решавати. Циљ је да се знања стичу личним искуством која су потпунија и дуже остају у учениковој меморији. Улога учитеља је да ученицима помогне у систематизовању знања тако да их деца могу лакше укључити у своје менталне структуре. Таква знања су и практично применљивија. Спонтане активности су важне, али нису довољне па их треба стицати и у организованом процесу који води учитељ настојећи да она упознају природно окружење, самог себе и људе са којима се сусрећу. У комуникацији са другима, у различитим животним ситуацијама, најбоље се учи, стиче се драгоцену сазнајно и социјално искуство.

Садржаје предмета, који је сам по себи већ интегративан, могуће је успешно повезивати са градивом других предмета чиме се наставни процес чини квалитетнијим и рационалнијим, а стечена знања бивају комплекснија и практично применљивија.

Н. Вилотијевић (2006) се позива на Е. Ј. Сухаревскају и наглашава да структура интегрисаних наставних часова, за разлику од оних традиционалних, треба да има следеће одлике:

- максимална јасност, компактност и сажетост материјала;
- међусобна условљеност и повезаност материјала интегрисаних предмета на свакој етапи часа;
- велики информативни капацитет наставног материјала који се користи на часу.

На часу интегративне наставе прожимају се садржаји различитих предмета да би се остварио унапред постављени циљ. Зато је одабирање материјала (садржаја) важан услов за постизање очекиваног резултата. Селекција мора бити строга. Узимају се само оне информације и подаци који су строго подређени постављеном циљу, а све остало се одстрањује.

Предмет *природа и друштво*, наглашава Н. Вилотијевић, има велики интегративни потенцијал. Садржаји тога предмета могу се интегрисати са садржајима из музичке културе, ликовне културе, српскога језика. Предност тога обједињавања је у томе што се ученикова пажња не разбија прелажењем из једног у други наставни

предмет. Садржаји имају потребну густину, успевају ученика да вежу за себе. У артикулацији часа наставник само једном има припремну фазу стварања радне атмосфере, а после тога час има јединствену развојну линију. Ако градиво није интегрисано него је предметно подељено, наставник на сваком часу понавља уводни део, на крају сваког часа систематизује градиво. На интегрисаном часу (двочасу) процес је максимално рационализован, а пажња ученика сачувана. (Н. Вилотијевић, 2009)

Олакшавајућа околност за примену интердисциплинарности и целовитости у млађим разредима основне школе је та што све предмете (области) предаје један наставник (учитељ) који може успешно да повезује садржаје различитих предмета подређујући их јединственом циљу – да ученик схвати и разуме свет око себе. Ако је у оквиру *природе и друштва* било речи о шуми, на часу матерњег језика може обрадити песмицу о шуми, а на ликовном васпитању ученицима може дати да цртају неки мотив из шуме.

У дидактичко-методичким упутствима уз наставни програм је подвучено да при изучавању природних појава садржаје треба структурно обликовати полазећи од проблема тако да деца неку природну појаву сагледају у целини са везама између различитих компоненти што подстиче интересовања и мисаону активност ученика. У поменутим упутствима се наглашава и улога учитеља у тематском организовању садржаја. То организовање по темама могуће је остварити у оквиру једног предмета (унутарпредметна интеграција), а могућа је тематска обрада на међупредметној основи (међупредметна корелација). Предмет *природа и друштво* је таквог карактера да пружа велике могућности учитељу за стваралачку организацију садржаја, за успостављење унутарпредметних и међупредметних веза. Важно је да се градиво обликује по тематским целинама у којима између саставних елемената постоје логичке везе и односи што ће ученицима помоћи да лакше схвате садржаје и да их трајније задрже у свести. За изучавање природних појава, које заузимају највећи део наставног програма овог предмета битно је да се градиво проблемски организује чиме се подстиче интересовање и мисаона активност ученика. У том склопу важне су истраживачке радње повезане са ученичким чулним искуством, експерименти повезани са природним и друштвеним окружењем.

Пошто учитељ организује комплетан наставни процес у једном млађем разреду основне школе и самим тим познаје комплетан наставни програм свога разреда, он може градиво предмета *природа и друштво*, полазећи од изабраног проблема, да

формира у заокружену логичку целину чиме користи већ формирану заинтересованост ученика, створену радну атмосферу и тако постиже већи наставни ефекат уз уштеду у времену. Не мора се круто држати распореда часова него ће, зависно од наставних блокова, имати и двочасове.

Организацијом наставе по модулима може се успешно интегрисати разнородно градиво предмета *природа и друштво*, јер модули су такве целине у којима су сви елементи у потпуној хармонији, а хармоничност мора да постоји и између модула. Модуларна организација наставе је врло рационална јер се избегавају сва дуплирања, а наставно време се економично користи. Модул се обликује тако што се из програмске структуре одабере шта ће се учити и како ће се учити. Ако учитељ задовољи та два захтева, наставни ефекти ће бити високи. Најважније карактеристике модуларног приступа су: комплексни циљеви усмерени на целовит развој ученика – мисаони, вредносни, емоционални, социјални; програмирање утемељено на чврстој вези теоријских знања са њиховим практичним коришћењем; програмирање засновано не само на програмом предвиђеним садржајима него и на потребама и интересовањима ученика; активност свих учесника у образовном процесу и ученика и наставника који подстиче самосталну ученичку активност.

Модулом се обједињују садржаји који чине логичну целину и који су тако селектовани да обезбеђују реализацију планираних циљева и задатака. У оквиру модула наставник предвиђа које ће наставне методе и поступке да користи водећи рачуна да они одговарају природи садржаја и могућностима ученика. Модул је мали програмчић у функцији остваривања једне логично обликоване целине. Чине га елементи (јединице) који се могу сматрати релативно самосталним, али кад се таква јединица обрађује, увек се указује на њену повезаност са осталим јединицама модула. Да би радио по систему модула, наставник треба добро да проучи програм и да га реструктурише повезујући садржаје који се логично могу повезати. При том може изићи изван оквира програма предмета *природа и друштво* да би повезао садржаје различитих предметних дисциплина.

При избору материјала за наставу *природе и друштва*, Г. А. Чернова и сар. (2008) предлажу учитељу да се држи следећих принципа:

- научности (користити савремена научна достигнућа прилагођена садржајима наставне активности);

- доступности (уважавати реалне могућности ученика, њихове психофизичке моћи за овладавање наставним материјалом);
- јединства сазнајног, развојног и васпитног карактера изабраног материјала који треба свестрано да делује на ученике;
- јединства теорије и праксе (употреба стечених знања у свакодневном животу);
- актуелности (у рад са ученицима укључивати материјале повезане са реалним збивањима у непосредном окружењу);
- значајности (уносити најважније садржаје из природног и социјалног окружења водећи рачуна о могућностима ученика);
- логичности и систематичности (при избору материјала и фомирању тематских целина поштовати логичне везе међу елементима садржаја);
- позитивне оријентације (бирати материјал који доприноси патриотском, грађанском и моралном васпитању);
- стимулисања сазнајне активности (бирати материјал који ће ученици не само запамтити него и применити и који ће их подстицати да проучавају природу и друштво);
- интегрисаности и целовитости (обликовати материјал по темама уважавајући међупредметне везе и избегавати дуплирања.

(Текст Г. А. Чернове и сар. о принципима избора материјала смо нешто сажели и прилагодили потребама нашег рада)

Уважавањем наведених принципа при избору материјала и њиховом реализацијом може се обезбедити да ученици савладају основне појмове, правила и законитости о природној о социјалној средини у којој живе, да развијају мисаоне способности, да изграђују пожељне моралне вредности и ставове.

### **2.3. Еколошка компонента предмета природа и друштво.**

Екологија, као једна од млађих наука, настала из потребе да се промени однос човека према природи ради опстанка живота на планети, веома је сродна биологији једној од главних саставница предмета *природа и друштво*. Да подсетимо, она проучава живе организме почев од њихове ћелијске основе до јединки, популацијских заједница и екосистема. У дефиницијама се наглашава да је то наука која се ослања на

више научних дисциплина и да је усредсређена на однос живих организама и њиховог окружења и да природу проучава целовито.

Већ из овога што је речено јасно је да је предмет *природа и друштво* један од почетних ослонаца у еколошком васпитању младих. То је јасно и када се анализирају задаци и садржаји програма овог предмета из кога се види да ученици треба да уче о: везама живе и неживе природе, међусобним утицајима у животним заједницама, значају и заштити вода и водених животних заједница, повезаности животних заједница и улози човека у очувању природне равнотеже (Просветни гласник бр. 2/2010).

Човек је својим односом према природи, а тиме и према живом свету уопште, довео у питање квалитет свога живота, своје здравље, а посебно је угрозио живот будућих генерација јер је својом неодговорном активношћу опасно деградирао животну средину. Зато је однос човека према природи не само социјално-економског и техничког карактера, него и моралног. То проистиче из неопходности да се формира еколошка култура, нов однос према природи заснован на чврстој вези човека са њом. О овоме су писали многи аутори, а између осталих Е. Наескел 1866, С. Станковић 1954, Ј. Ђорђевић 1975, С. Радоњић и Х. Маркишић 1996, Д. Савићевић 2005, Д. Ж. Марковић 2005. и многи други, а ми ћемо овде у синтетичком облику говорити о циљевима, задацима и понешто о методама еколошког васпитања под којим подразумевамо образовање, развој и усвајање еколошког понашања.

Циљ еколошког васпитања, у најширем смислу речи, је формирање одговорног односа према окружујућој средини који се изграђује на темељу еколошког знања. То подразумева сагледавање моралних принципа и понашања у коришћењу природе и популарисање потребе да се изучава и штити природа у својој околини. Сама природа схвата се не само као спољашње човеково окружење, она укључује у себе и човека. Однос према природи је тесно повезан са породичним, друштвеним, производним и међуличним односима човека и обухвата све сфере сазнавања – научну, политичку, идеолошку, уметничку, моралну, естетску и, нарочито, образовну.

У оквиру предмета *природа и друштво* треба да се подстиче формирање одговорног односа, према природном окружењу што је врло сложен процес који обухвата схватање природних закона који одређују живот човека и манифестује се у прихватању моралних начела коришћења природе, у активном стваралачком изучавању окружења, популарисању идеја хуманог односа према околини и супротстављању свему што погубно утиче на природу.



У Општим основама школског програма Републике Србије (2003), у образовној области математика, природне науке и технологија наведени су веома захтевни исходи који се односе на еколошко образовање. Овде дајемо исходе за прва два циклуса (први – трећи и четврти – шести разред)

Први циклус:

- знати својства воде, ваздуха и земљишта и њихов значај за живи свет и људске делатности;
- знати основне карактеристике гасова, течности и чврстих тела;
- знати да сва бића опстају зато што остављају потомство;
- груписати бића на основу њихових разлика и сличности;
- увиђати разлике између живе и неживе природе и производа људског рада;
- увиђати везу између облика бића, њиховог начина живота и станишта;
- стећи навике одговорног односа према бићима;
- посматрати и истраживати промене у окружењу кроз једноставне огледе и исказивати своја запажања;
- уочавати и описивати појаве, промене и процесе у природи, формулисати питања, слободно исказивати своја предвиђања, интересовања и давати предлоге.

Други циклус:

- разумети основне појмове о Земљи као небеском телу;
- разумети основне појмове о атмосфери и њен значај за живот на Земљи;
- знати грађу Земље, промене њене површине, постанак и својства земљишта;
- познавати основне нивое структуре и организације у живом свету;
- знати да сва бића, укључујући и човека, карактеришу исти животни процеси;
- знати да су бића груписана у више царстава на основу њихових сличности и разлика;
- знати да се биљке и животиње мењају у току животног циклуса;
- знати да је различитост међу бићима услов њиховог опстанка;
- знати да бића задовољавају своје потребе у спољашњој средини и поседују особине које им помажу да опстану у различитим условима;

- знати начине на које људи мењају природу и схватити да неке од промена могу бити неповратне и негативне за живи свет и здравље људи.

Разумљиво, у образовној области математика, природне науке и технологија исходи еколошког образовања и васпитања дати су разрађеније.

Први циклус:

- знати својства воде, ваздуха и земљишта и њихов значај за живи свет и људске делатности;
- знати основне карактеристике гасова, течности и чврстих тела;
- знати да сва бића опстају зато што остављају потомство;
- груписати бића на основу њихових разлика и сличности;
- увиђати разлике између живе и неживе природе и производа људског рада;
- увиђати везу између облика бића, њиховог начина живота и станишта;
- стећи навике одговорног односа према бићима;
- посматрати и истраживати промене у окружењу кроз једноставне огледе и исказивати своја запажања;
- уочавати и описивати појаве, промене и процесе у природи, формулисати питања, слободно исказивати своја предвиђања, интересовања и давати предлоге.

Други циклус:

- разумети основне појмове о Земљи као небеском телу;
- разумети основне појмове о атмосфери и њен значај за живот на Земљи;
- знати грађу Земље, промене њене површине, постанак и својства земљишта;
- познавати основне нивое структуре и организације у живом свету;
- знати да сва бића, укључујући и човека, карактеришу исти животни процеси;
- знати да су бића груписана у више царстава на основу њихових сличности и разлика;
- знати да се биљке и животиње мењају у току животног циклуса;
- знати да је различитост међу бићима услов њиховог опстанка;
- знати да бића задовољавају своје потребе у спољашњој средини и поседују особине које им помажу да опстану у различитим условима;

- знати начине на које људи мењају природу и схватити да неке од промена могу бити неповратне и негативне за живи свет и здравље људи;
- знати да човек користи различите природне ресурсе који су ограничени;
- развијати одговоран однос према биљкама и животињама, као јединкама и врстама. (Опште основе школског програма, 2003)

Да би се то постигло, неопходно је да се у образовном процесу пуна брига посвети не само развијању љубави према природи, него и формирању одговарајућег моралног односа према њој, развијању естетског приступа и практичној активности ученика усмереној на побољшање односа између човека и природе. За све то предмет *природа и друштво* пружа велике могућности. Морална брига о будућим поколењима је доказ да је формиран одговоран однос према окружујућој средини,

Циљ еколошког васпитања биће остварен онолико колико су остварени следећи јединствено посматрани задаци:

- образовни - формирање система знања о савременим еколошким проблемима;
- васпитни – формирање мотива, потреба и навика еколошки целисходног понашања и активности и здравог начина живота;
- развојни – формирање система интелектуалних и практичних вештина за изучавање, оцену стања и побољшање властитог окружења;
- радно-практични – навикавање на активност којом се доприноси очувању и побољшању непосредне околине.

За формирање конкретних потреба, које обухватају вредносне оријентације и вештине утемељене на еколошком, образовању неопходно је објединити разне области знања што је и учињено наставним програмима предмета Природа и друштво који обухватају теме – човек, природа и социјално окружење.

Са традиционалне тачке гледишта, свет постоји ради човека који поступа према стварима и природи полазећи од корисности. Човек је изградио кориснички однос према природи. Као противстав томе односу, због опомињућег стања у коме се налазе земљиште, вода, ваздух и сав живи свет, нараста нови вредносни систем који полази од јединствености и самовредности природе. Човек се посматра као део природе, а природа се посматра као многострана вредност за човека. Аутори истичу да међу-дисциплинарни садржај еколошког васпитања чине четири компоненте – научна, вредносна, нормативна и радна (практична). Научна обухвата текуће идеје, теорије и

концепције важне за здравље човека и средину у којој обитава, настанак, еволуцију и организацију природних система као објекте коришћења и заштите. Вредносни део чине еколошке оријентације на различитим етапама друштвене историје – циљеви, идеали, идеје карактеристичне за човека и природу као универзалне вредности; економско схватање окружујуће средине, штете које јој се наносе, трошкови неопходни за отклањање и предупређење штета. Нормативна компонента обухвата систем моралних и правних принципа, норми и правила еколошког карактера.

Као критеријум ефикасности еколошког васпитања и образовања служи усвојени систем знања и реално побољшање природне средине достигнуто напорима ученика.

Кроз разне облике наставног процеса може се подстицати сазнајна активност ученика: самосталан рад са различитим изворима информација омогућује да се прикупи фактички материјал, сагледа суштина проблема; кроз игру се стиче искуство у процени целисходних решења, развијају стваралачке способности, омогућава се реалан допринос изучавању и заштити локалних екосистема, популарисање вредних идеја. У почетку су најефикасније оне методе којима се анализирају и коригују наталожене вредносне еколошке оријентације, интересовања и потребе. Користећи ученичка посматрачка искуства и активност у заштити природе, наставник у разговору, помоћу чињеница, бројева, изазива емоционалне реакције ученика, настоји да формира њихов лични однос према проблему. Посебну вредност имају методе којима се подстиче самостална активност ученика и задаци усмерени на испољене противуречности у односу друштва и природе, на тражење идеја за решавање проблема полазећи од концепције предмета *природа и друштво*. Циљ је да се изазове лични однос ученика према проблему, да се подстакне њихово интересовање за стварне локалне еколошке услове, да се траже решења.

У тражењу начина за успостављање хармоничног односа између друштва и природе наставник излаже какав је научни приступ у заштити природе наглашавајући прво локални, затим регионални па глобални ниво. Сазнајна активност подстиче моделовање еколошких ситуација и тражи морално опредељивање, омогућава да се уопштава искуство из предузетих решења, да се формирају вредносне оријентације, развијају интересовања и потребе ученика. Активирају се и потребе за изражавање естетских осећања и преживљавања путем цртежа, прича, стихова. Уметност омогућава да се компензује преовладајућа количина логичких сазнајних елемената.

Синтетички приступ стварности својствен уметности и подстакнута емоционалност посебно су важни да се развије мотивација за изучавање и заштиту природе.

Игре улога су ефикасно средство за психолошку припрему ради активног учешћа у еколошким ситуацијама. Читав низ метода има универзално значење. Експеримент са количинама (експерименти са мерењем величина, показатеља, константи које карактеришу еколошке појаве, илустровани количински изрази еколошких закономерности) омогућавају да се успешно фармирају структурни елементи еколошког знања и лично значајан однос према њима. Настојећи да код ученика изазове емоционалне реакције и покаже штетност неодговорног понашања према природи, наставник користи најилустративније примере. То ће, свакако, утицати на психу и понашање ученика.

Ако искористи погодне васпитне методе ради психолошке припреме ученика да сагледају природне услове, учитељ може много допринети формирању еколошки писмене личности.

## 2.4. Методски приступ настави природе и друштва

Наша истраживања овог проблема (Г. Мишчевић 2004, С. Благоданић 2004, М. Ждерић 1991, Б. Грдинић 1996, Т. Миљановић 2000) показала су да повећању ефикасности наставе *природе и друштва*, повећању трајности и квалитета знања доприносе учење решавањем проблема, примена експеримената, хеуристичке методе, практични радови на терену. Но иако су такви приступи, примењени на ограниченом узорку ученика, дали охрабрујуће резултате, они су у школској пракси доста ретки.

Резимирајући резултате истраживања о настави *природе и друштва*, Н. Бранковић (2009) дошла је до следећих оцена:

- дидактичко-методички аспекти наставе природе и друштва веома су слабо теоријски засновани и још мање емпиријски проверени;
- настава природе и друштва није много експериментално истраживана; у досадашњим експерименталним истраживањима углавном је испитивана ефикасност једног модела учења, при чему није много пажње посвећено системском приступу моделовања наставе природе и друштва – од фазе димензионисања и диференцирања до обликовања експерименталног програма и његове дуже провере у наставној пракси; врло мало је указано на могућност

комбиновања различитих стратегија учења у циљу значајнијег подизања постигнућа ученика;

- неопходно је ученика активирати на адекватан начин и у процесу учења ван школе;
- иновативни модели учења траже од учитеља изражене компетенције менаџера у учионици који пажљиво руководи процесом учења својих ученика и способан је да, на часовима *природе и друштва*, омогући ученицима укључивање у различите врсте активности;
- осавремењавање наставе *природе и друштва* не значи искључиво коришћење информационих технологија, него динамичан приступ курикулуму и практичну упућеност учитеља у примену иновативних модела учења. (Н. Бранковић, 2009).

Де Зан (2001) истиче да је садашња настава *природе и друштва* комбинација наставничког излагања и показивања дидактичких средстава. Доминирају вербалне методе у којима је пренаглашена улога наставника који ученицима сервира знања у завршном облику чврсто држећи читав процес уз својим рукама. Он је активан превише, а ученици премало.

Стање се мора мењати тако што ће се поћи од концепта наставе *природе и друштва* која је усмерена на деловање. Образовно-васпитни процес треба да се схвати као актуелизација и проширење ученичког искуства, као настојање да се делује у спољашњој стварности. Ваља имати у виду следеће препоруке које су за модел учења дали Dryden i Vos (2004):

- данас је свако и наставник и ученик,
- за већину људи је учење најделотворније када је забавно,
- осигурамо ли право окружење, већина деце ће показати велику количину самоусмеравајућег учења,
- добри наставници данас могу да учине чуда путем интерактивних електронских комуникација,
- људи најбоље уче када желе да уче, а не у неком унапред одређеном животном добу,
- када су ученици у потпуности укључени у учење, чак се и сложене информације лако могу усвојити и запамтити,

- истраживања мозга указују да се интелигенција у правом окружењу може побољшати,
- свако од нас има стил учења који је толико индивидуалан као и наши отисци прстију, па би школе требало да то препознају и томе допринесе,
- на сваком кораку је потребно користити стварни свет као своју учионицу, а да би се нешто научило потребно је то и чинити.

По својој суштини, предмет *природа и друштво* треба да се учи из живота, тј. да се заснива на ученичком искуству које треба проширивати и обогаћивати. А пошто се заснива на више различитих наставних дисциплина, неопходно је да се кроз наставни процес сва та знања слију у кохерентну целину. А. С. Белкин (1997) сматра да се то најуспешније може постићи применом холистичке методе (методе целовитости). Задатак наставника је да активира ученичко искуство и мобилише емотивне и мисаоне моћи ученика. Основ за своју вишедимензионалну методу Белкин је нашао у гешталт теорији која полази од тога да целина није прост збир делова и да сваки елемент у интеракцији са другим елементима добија нову функцију. Овај аутор тврди да холистичка метода одговара природи и богатству човекове личности.

### **2.4.1. Врсте и избор метода учења.**

За оптималан избор метода учења постоје одређени критеријуми којима се искључује свака произвољност. Избор диктирају околности и услови образовно-васпитног процеса:

- општи циљеви и задаци учења, карактеристике предмета, теме;
- циљеви и задаци конкретног часа;
- садржај наставног материјала који је одабрао наставник;
- ниво развоја ученика, њихове могућности, узрасне особености, формирана умења за учење;
- улога метода или њихових комбинација у подстицању ученичке сазнајне активности, самосталности и стваралачке способности;
- могућности и особености наставника, њихове теоријске и практичне припремљености, методичке умешности;
- школска материјална основа, стање опреме, очигледних средстава;

- методичка опремљеност уџбеника. (Г. А. Чернова и сар., 2008).

Има више класификација наставних метода, али универзална класификација коју признају сви педагози и дидактичари не постоји. Тешко је наћи јединствени критеријум за груписање свих наставних метода. Сматрамо да је за наставу *природе и друштва* најприкладнија класификација коју су предложили И. Ј. Лернер и М. Н. Скаткин. Они сматрају да методе треба груписати по нивоу укључености ученика у продуктивну (стваралачку) активност. Полазећи од тога критеријума овако су их поделили:

- објашњивачко-илустративна или информационо-рецептивна (наставник саопштава готову информацију користећи разна средства, а ученици је прихватају, схватају и памте (приче, лекције, објашњења, рад са уџбеником, демонстрације);
- репродукциона (ученик репродукује наставни ток по раније одређеном алгоритму. Користи се да ученици стекну умења и навике.);
- проблемско излагање материјала за учење (наставник поставља ученицима проблем и сам им указује пут за решавање скривајући могуће противречности. Суштина те методе је да се покаже образац процеса научног сазнавања. Ученици потом иду логиком решавања проблема, упознају се са начинима научног мишљења, образцем постављања сазнајних радњи.);
- делимично трагачка, хеуристичка (наставник рашчлањава проблемски задатак на потпроблеме, а ученици предузимају кораке ради решавања по захтеву за решавање. Сваки корак представља стваралачку активност, али целовито решење проблема изостаје).
- истраживачка (ученицима се даје сазнајни задатак који они решавају самостално бирајући за то одговарајуће приступе. Та метода треба да подстакне развој ученичких способности за стваралачку примену знања. При том ученици овладавају начинима научног сазнања, и акумулирају искуство у истраживачкој, стваралачкој активности.). (М. Ј. Лернер и М. Н. Скаткин, 2004),

Постоје класификације и према другим критеријумима, према изворима стечених знања, према облицима закључивања, по начину наставничког руковођења сазнајном активношћу. Занимљива је класификација метода активног учења која



обухвата методе – неимитационе (проблемска лекција, хеуристичко излагање, наставна расправа, олуја мозга, проблемски задаци) и имитационе (радна игра, игра улога, тренинзи дидактичке ситуације, инсценације).

Већ из самог претходног набрајања може се поуздано закључити да не постоје тзв. чисте методе јер свака од њих има у себи елемената других метода али је један приступ преовлађујући.

За учење је веома важно створити одговарајућу образовну средину помоћу које се може обезбедити да ученици постигну одговарајуће образовне резултате. Сматрамо да је за тако комплексан предмет као што је *природа и друштво* образовна средина најбоља основа за успешну наставну активност. Она се обликује ефикасним конструисањем свеукупних наставних ситуација. В. В. Крајевски и А. В. Хуторској (2008) кажу да је образовна средина (наставни амбијент) ефикасно створено социокултурно окружење ученика које обухвата различите облике и садржаје образовања и подстиче његову продуктивну активност. Образовни садржај предмета усаглашен са срединским приступом не предаје ученицима знања непосредно. У том приступу садржај образовања ученика јавља се као средство за остваривање његових образовних потенцијала. Начини конструисања садржаја, у том случају, разликују се од традиционалних. На пример, није неопходно на почетку задавати задатке пуног обима за планирани садржај ако се претпоистваља да се код свакога ученика у процесу учења формира садржај образовања као део његовог личног искуства које се разликује од изворног социјалног искуства.

Ученику се може помоћи да развије активан однос према наставном материјалу ако му се садржај образовања приреди у облику структурисаног наставног амбијента који Крајевски и Хуторској називају образовном средином. На пример, за тему Насеља у учионици треба да буду макете села и неког града, фотоси на којима се виде људи који обављају неке сеоске послове, сеоско домаћинство, торови и обори са стоком, слика неког фабричког погона. На учионичком екрану пригодне фотографије. У дидактичком материјалу су занимљиви текстови о животу у селу и граду. Све то помаже да се створи погодна радна клима, да се активира ученичко искуство и подигне интересовање и мотивација за тему која се обрађује.

Средински (амбијентални) приступ садржају образовања делује и личносно и продуктивно зато што усмерава ученике на унутрашњи образовни производ у облику проширења знања, умења, способности, начина деловања, циљева и вредности. Сем тога, како кажу Крајевски и Хуторској, ученик ствара и спољне образовне производе –

истраживања, саставе, поделе, и друге продукте који такође имају свој садржај. Посматрајући динамику формирања, садржаје образовања могуће је условно поделити на спољне – средину (амбијент) и унутрашње који се рађају у структури личности ученика при његовом односу са спољним образовним амбијентом. Спољни и унутрашњи садржај образовања, природно, не могу се потпуно поклапати као што се не могу потпуно поклапати циљ и резултат било које сложене делатности. Дијагностици и оцени подлеже не само то да ли су ученици потпуно усвојили спољни садржај него и колико су се сродили са садржајима образовања како су их интериоризовали у одређеном периоду у односу на претходни.

Садржаји образовања, који су у односу према ученику спољни, карактеришу образовни амбијент који му се предлаже ради обезбеђења повољнијих услова за развој личности. Унутрашњи садржај образовања, тврде Крајевски и Хуторској, није прост одраз спољашњег пошто учествује у процесу формирања личног искуства ученика у резултату његове активности. Освајање спољних садржаја образовања произлази из садејства са формирањем унутрашњег. На тај начин, под личносно усмереним садржајем образовања треба прихватити све што је укључено како у социјално тако и лично искуство, састав и структуру што одређује развој личности ученика.

За успешну наставу *природе и друштва* потребно је организовати низ одговарајућих ученичких активности, за које учитељи треба да буду теоријски и практично припремљени. То су следеће активности:

- посматрање са усмереном и концентрисаном пажњом ради јасног запажања и уочавања света у окружењу (уочавање видних карактеристика);
- описивање – вербално или ликовно изражавање спољашњих и унутрашњих запажања;
- процењивање – самостално одмеравање;
- груписање – уочавање сличности и различитости ради класификовања;
- праћење – континуирано посматрање ради запажања промена;
- бележење – записивање графичко, симболичко, електронско бележење опажања;
- практиковање – у настави, свакодневном животу, спонтаној игри и раду;
- експериментисање – намерно модификовање активности, огледи које изводи сам ученик;

- истраживање – испитивање својстава и особина, веза и узрочно-последичних односа;
- сакупљање – прављење колекција, збирки, албума из природног и друштвеног окружења;
- стварање – креативна продукција;
- активности у оквиру мини пројеката – осмишљавање, реализација и презентација;
- играње – дидактичке едукативне и спонтане игре. (Просветни гласник бр. 2/2010).

Ефикасно учење у овом предмету подразумева да се ученици ставе у одговарајући положај погодан за стицање знања. То значи да наставник треба да овлада читавим низом дидактичких поступака и облика да би организовао овако богату скалу (експериментисање, истраживање, креативна продукција, пројекти, дидактичке игре) ученичких активности.

У дидактичком упутству уз програм (Просветни гласник бр 2/2010) наглашава се да су за наставу овог предмета погодне партиципативне методе учења које, поред стицања знања, омогућавају развој способности и вештина, а посебно доприносе развоју когнитивних процеса, захваљујући деловању – практиковању одређених радњи. Овај упут је и непосредна опомена наставницима да тежеште у образовно-васпитном процесу треба да буде на ученичкој активности која ће се остваривати кроз међуученичку сарадњу и сардању ученика са учитељем. Сем когнитивних резултата, сарадничке методе рада дају велике социјализацијске и вредносне ефекте. Смисао за заједнички рад, тимско деловање, толеранцију, осећање властитог идентитета не могу се формирати ако ученик само слуша наставничко излагање и повремено га интерпретира на „часовима понављања и оцењивања“. У том случају развија се само једна ментална функција и то она најједноставнија – памћење што је далеко од анализе, синтезе, уопштавања, закључивања. Вредносни систем се не може успешно уобличити ако у одељењу не постоји сараднички међуученички однос у коме појединац најбоље може уочити шта је више, а шта мање вредно, шта је добро, а шта није. Настава природе и друштва подразумева да се код ученика формира морално-вредносни однос према социјалном и природном окружењу. А он се наујспешније

формира кроз сарадничко деловање у коме вршњаци један другогa упозоравају како се треба понашати у парку, на излету, према реци, зеленом дрвету, комуналној чистоћи

### **2.4.2. Излети и посете**

Излети, посете музејима, природним резерватима, споменичким комплексима су веома погодна форма амбијенталног учења и најпогоднија прилика да се и чулно и мисаоно упије свет природних и друштвених објеката и да се тао касније мисаоном трансформацијом доведе до вишег сазнајног степена. Излет у природу има полифункционални наставни значај. Њиме се материјализује интегративност предмета *природа и друштво* и повезаност овог предмета са другим наставним областима (физичким, музичким и естетским васпитањем). Тада се на конкретном материјалу у једној животној заједници може упознавати међузависност човека и пирорде, а посета некој мочвари, сем сазнавања биљног и животињског света може успешно да се искористи за стицање или потврђивање знања о ланцу исхране. Сврха излета може бити и упознавање неког културно-историјског објекта, живота и обичаја људи, занимања у једном крају. Логично, наставник упозорава ученике како треба посматрати, шта ваља запазити, а после излета треба да следи уопшштавање и систематизација знања.

### **2.4.3. Радни приступ**

Наставу *природе и друштва* може учинити занимљивијом, квалитетнијом и ефикаснијом радни (делатносни) приступ садржајима. Одржавање хигијене, нега биљака и животиња, брига о школском парку, теренска истраживања су само неке од активности у којима је веома погодан делатносни приступ. Крајевски и Хуторској (2008) кажу да ученик стиче социјално искуство у узајамном односу са образовним амбијентом рефлексивно трансформишући стечена знања. Та знања се разликују од почетне информационе оклине из које је настала активност. Знања су повезана са информацијом али се не поистовећују са њом. Основне разлике сазнајног производа ученика, у односу на информациону околину су усвојени начини активности, схватање смисла изучаване средине, свест о порасту властитог информационог и сазнајног фонда. Опште осмишљено знање ученика укључује тако у себе следеће компоненте:

- „знам шта“ (информација о садржају властитог знања и незнања);

- „знам зашто“ (схватање смисла делатности и информације по њеном прихватању);
- „знам ја“ (властито схватање односа стеченог знања и одговарајуће информације).

#### **2.4.4.Личносни приступ.**

Садржај личносно усмереног образовања укључује у себе два дела: непроменљиви и променљиви.

Непроменљиви је споља задати део који ученици треба да усвоје, а променљиви се формира у сазнању сваког ученика у току учења.

Непроменљиви део обухвата: почетни амбијент неопходан за образовну активност (на пример, питања и проблеми у вези са темом, претпоставке за следећу активност, неопходне информације); скуп основних образовних објеката и с њим везаних проблема, различита решења проблема повезаних са изабраним образовним објектима; образовни стандард.

Променљиви део садржаја образовања формира се у сазнању ученика у процесу и резултату интериоризације педагошки адаптираног социјалног искуства на основи познавања фундаменталних образовних објеката, а такође и у току реализације личносно важних циљева, програма, проблема и облика активности. У личносну компоненту садржаја образовања улазе образовни производи ученика подељени на методолошке (циљеви, начини активности, програми занимања, рефлексивни резултати), когнитивне (идеје, верзије, хипотезе, проблеми, експерименти, истраживања) и креативне (пројекти, састави, расправе, конструкције, цртежи, поделе).

Процес трансформације социјалног искуства у лично може се обезбедити под следећим условима:

- сваки ученик треба самостално да створи свој производ што значи да наставник треба да спречи копирање туђих образовних резултата;
- демонстрација ученичких образовних производа (резултата) треба да се обавља уз учешће наставника који по свом схватању бира један ниндивидуални или групни рад чиме се обезбеђује контрола над квалитетом колективно разматраног садржаја образовања;

- сваки ученички образовни производ, независно од квалитета, служи као подстицај за анализу и усавршавање и, у том смислу, кроз упоређивање са другим радовима.

Постоји велико шаренило метода које се могу примењивати у настави *природе и друштва*, а на наставном часу се врло ретко употребљава само једна метода него се користе комбинације зависно од етапе часа и природе наставне грађе. Г. А. Чернова и сар. (2008) помињу три методе које су за предмет *природа и друштво* најпогодније, односно које се најчешће користе. То су усмене, очигледне и практичне методе на које ћемо се ми укратко осврнути.

### 2.4.5. Усмена метода

Почива на речи, моћном човековом достигнућу, којим он озвучава своје мисли и осећања. Речју као симболом означавају се не само предмети и њихова својства но и апстрактни појмови и појаве из духовне сфере. Сем тога, писана и усмена реч омогућавају да се за кратко време, без већих напора, преда велика количина информација. У образовном амбијенту реч је носилац предметних садржаја и начин да ученици стекну знања уз помоћ усмене и писане речи. Чернова и сар. наглашавају да је усмена метода самодоволна, може се користити без очигледности и практичних радова, а очигледне и практичне методе су незамисливе без пратње речима.

У уџбеницима постоје илустрације, али њима се не могу изразити такви апстрактни појмови као што су равноправност, демократија, правда. Садржај неких предмета као што су, на пример, књижевност, историја, социологија, филозофија подразумева излагање, објашњење, причу, рад са уџбеником, документима јер већи број њих имају историјско-описни карактер. Знатан део програма предмета *природа и друштво* немогуће је реализовати без доминантне употребе методе излагања. Кад треба обрадити садржаје као што су развој модерне српске државе, демократски односи, права и обавезе грађана, очување националног идентитета, развијање толеранције, конвенција о правима детета, мора да доминира усмено излагање. Могуће је ту користити понеку шему или игру улога у којој опет доминира реч. Наставник ће својим објашњењима осмислити појаве и збивања. Кад се уз реченичну интонацију (паузама, повишеним или сниженим гласом) додају израз лица и говор тела, наставничко излагање за ученике постаје својеврстан догађај који се памти.

Захваљујући наставниковим речима, или писаном уџбеничком тексту, ученици ће схватити узрочно-последичне везе у кретању становништва, зашто се становништво из појединих делова земље „прелива“ у друге, зашто је Србија национално и верски разнолика земља. Дакле, вредности и предности методе речима су неспорне, али она има и слабих страна. Ако наставник сувише брзо говори, тешко ће бити слабијим ученицима да га прате, а ако говори превише споро разбијаће се пажња. При слушању ученик може изгубити мисаону нит и престати да прати излагање. Сем тога, при слушању пажња брже попушта него при читању. Колико су позитивне стране методе усменог излагања биле искоришћене најбоље се види по томе колико су ученици схватили градиво и колико умеју да искажу оно што су научили.

Основне улоге наставникове усмене речи су:

- информациона – реч је носилац информација;
- поучавајућа – учи писмености, изражавању речима;
- васпитна – поучава како оцењивати догађаје, појаве, људске поступке;
- развијајућа – развија мишљење, памћење, вештину слушања. (Према, Г. А. Чернова, 2008).

На часовима на којима се обрађују теме из области друштва материјал се усмено излаже на различите начине, помоћу приче, описа, објашњења, рада са текстом. Прича (приповедање) то је временски кратак облик излагања материјала да би га ученици емоционално прихватили. У млађим разредима има важну улогу. Ефикасност зависи од наставникове умешности да прича и од сагледавања педагошких захтева које треба остварити. Наставник је дужан да својим приповедањем допринесе реализацији дидактичких циљева часа, да полази од истинитих и научно проверених чињеница, да његово излагање буде језички једноставно и ученицима доступно, да укључи довољан број јасних и убедљивих података, да излаже логично и емоционално убедљиво, да изнесе свој став према изложеним фактима и догађајима, да његово излагање не траје дуже од десет минута.

Кад говори о бојевима против Турака у Првом српском устанку, наставник би требало овај садржај из предмета *природа и друштво* да повеже са градивом из српског језика, са Вишњићевом песмом Почетак буне против дахија. Могао би да им пусти и филмски прилог у коме гуслар пева ову песму, а о вероломним дахијама постоје убедљиви делови у Мемоарима проте Матеје Ненадовића. Сам наставник може

живо да исприча неки детаљ о томе како су Турци мучили Србе. Тако се ствара потребна и емоционална и сазнајна атмосфера.

Описом се откривају спољне одлике објекта (црте, детаљи, својства, стање). У овом поступку најважније је да се постигне конкретност и сликовитост. Наставник је дужан да усмено „наслика“ предмет, догађај, појаву да би их ученик видео као да у њима учествује. Важно је да изабере праве речи и поређења и да опис буде повезан и логичан. Тиме ће „подгрејати“ стваралачку машту ученика. Опис може бити сликовит (описују се начин живота људи, географска средина, културни и друштвени живот) и аналитички (радна оруђа, животни предмети, оружје, архитектонски споменици, војни и домаћински објекти). Сликвито се може описати Београд као град на ушћу Саве у Дунав, испод Авале, са Келемгданом начичканим споменицима значајним личностима, Небојша кулом, музејима... Аналитички се може описати како су сељаци некад орали њиве ралом које су вукли волови.

Објашњење је поступак којим се логично и убедљиво аргументује унутрашња суштина неких појава, закономерности и зависности међу њима. Користи се када се објашњавају апстрактнији појмови које ученици треба да усвоје схватајући узрочно-последичне везе између појава, значај неких историјских чињеница, мотива и резултата активности људи у прошлости, да анализирају културно-историјско наслеђе. Најважнији задатак објашњења је да ученици схвате садржај и да наставник сваку тврдњу убедљиво докаже. Објашњивачки поступак је временски најекономичнији начин предаје сложене наставне информације. У основношколском узрасту је важно да ученик схвати смисаону тешкоћу и да то што је схватио исприча својим речима, а никако напамет. Такође је важно да ученик научи да аргументовано доказује свој став.

Приликом објашњавања наставник треба:

- тачно и јасно да формулише суштину проблема, питања;
- логично да изнесе узрочно-последичне везе и аргументацију;
- користи поређења и аналогije;
- износи јасне примере;
- логички беспрекорно излаже.

Претпоставимо да ученик не зна шта је толеранција и да наставник тај појам треба да објасни. Поћи ће од тога да у нашој земљи живе припадници различитих вера и националности који понекад о неким важним питањима не мисле исто. Међу њима треба да постоји разумевање за постојеће верске и националне разлике и сва спорна



питања да се решавају договором. Толеранција је и то кад ученик има разумевања за неку ситну слабост свога другара и помаже му да ту слабост отклони.

Разговор, једна од врста усмене методе, је дијалогски облик општења у коме наставник промишљено пита и тако води ученике ка поимању новог материјала или проверавању онога који су већ научили. У основи овога облика су питања и одговори. Успех битно зависи од квалитета питања која морају бити јасна, кратка и садржајна, а постављају се читавом одељењу. Формулишу се тако да буду отворена и подстичу мисаону активност ученика. Различите су сложености. Не треба их допуњавати и поправљати у току одговора или док одељење размишља.

За овај облик рада треба поштовати следеће захтеве:

- неопходно је анализирати неправилне одговоре и ученикову мисао упутити у потребном правцу;
- после правилног учениковог одговора треба подстаћи занимљив разговор;
- неопходно је контролисати говор ученика и настојати да он буде језички исправан;
- није неопходно да се на постављено питање да само један одговор;
- треба подстицати ученике да сами постављају питања. (Г. А. Чернова и сар. 2008).

Помоћу наменских и умешно постављених питања ученици се присећају познатих и стичу нова знања самосталним размишљањем, закључују и уопштавају. Питања упућују ученика да следи мисао наставника, а резултат је да ученици, корак по корак, крећу у освајања нових знања. Она максимално активирају ученикову мисао, одлично су средство за дијагностику усвојених знања, развијају говорни стил и имају велико васпитно дејство. Но, овај поблик рада има и одређена ограничења. Потребно је доста времена за припрему, а и реализација није тако једноставна. При избору теме за разговор треба добро одмерити спремност одељења (неопходна знања, радну атмосферу, умешност слушања), промислити приступ у случају непланираних ситуација, имати резервну варијанту часа. Постоји опасност да разговор скрене са планиране теме. Тешко је у току часа формулисати корективна и допунска питања. Већи део одељења може бити пасиван.

Сврха разговора може бити различита – да се ученици уведу у рад, да се дође до нових знања, да се учврсти и контролише знање. Полазећи од суштине сазнајног процеса питања могу бити аналитичка, хеуристиучка, уопштавајућа.

#### **2.4.6. Очигледне методе.**

Разни облици очигледних метода учења заснивају се на принципу очигледности који захтева да се знања стичу на конкретним предметима, процесима и појавама. Ученици млађих разреда основе школе су у таквој развојној фази у којој се знања стичу углавном чулним путем. Предмет *природа и друштво* је по својој карактеру такав да захтева посматрање и индуктивно стицање знања што значи да су очигледне методе неопходан облик за организацију наставног процеса. Повезана са усменим казивањем и практичним приступом, метода очигледности доприноси конкретизацији знања. При излагању, догађај делимично може заменити описни и историјски материјал повећавајући његову садржајност и скраћујући време за усвајање. У наставном процесу *природе и друштва* за очигледну наставу највише се користе предмети из природе, макете, наставне слике и уџбеничке илустрације. О свему томе у литератури је врло много писано тако да се ми на овоме не можемо дуже задржавати. Наводимо какве се функције у настави *природе и друштва* остварују применом методе очигледности:

- очигледно-чулна – добијање информација чулним путем;
- естетска - ученици уче да запазе лепоту, да је пронађу;
- развијајућа – развија се посматрање, пажња, мишљење, говор;
- васпитна – васпитава се укус, осећање мере, складност, лепота;

При коришћењу ове методе треба имати у виду узраст ученика, природу садржаја и осећање за меру (не претеривати са приказивањем превеликог броја очигледних средстава).

#### **2.4.7. Практичне наставне методе.**

Изузетно су значајне за наставу природе. Омогућују да ученици стичу знања самостално (по плану који је припремио наставник), а такође помажу да ученици формирају практичне вештине и навике. Облици практичне методе су вежба, лабораторијски и практични радови. У настави *природе и друштва* користе се сва три ова облика. Вежбе се чешће примењују при обради друштвених тема, а практични радови при реализацији садржаја из природе.

Кад се задаје вежба, наставник прво објашњава како урадити вежбу. Може заједно са целим одељењем урадити први задатак, а после тога ученици раде самостално. После завршене вежбе ученици заједно анализирају, просуђују, уопштавају, исправљају грешке. У припреми за вежбу наставник је дужан да одреди: циљ вежбе, које теоријско знање треба у вежби да се примени, како ће се она реализовати, како ће се проверити резултати, на основу којих критеријума ће се резултати оцењивати. Саме вежбе могу бити усмене, писмене и графичке. За усмену вежбу ученицима се могу поставити, на пример, следећа питања: наведите, узроке, последице и значај Првог српског устанка. На ова иста питања се може урадити и писмена вежба. Графички се може приказати температура у једном месецу или у једном годишњем добу. За вежбе се могу задавати и задаци стваралачког карактера: илустровати један одломак из уџбеника, саставити кратак текст, направити макету сеоског домаћинства (објекти у дворишту и економском делу).

Битна карактеристика предмета *природа и друштво* је његова практична усмереност (уознавање природне и друштвене средине и развијање одговорног односа према њима; уознавање и заштита животних заједница; сналажење у простору и времену; коришћење знања и умења у непосредном окружењу итд). То захтева да се у настави и учењу користе практичне методе.

Под практичним методама учења, како наглашава А. Г. Чернова и сар. (2008), подразумевају се начини стицања знања, самостално и по одређеном плану, а такође и формирање практичних умења и навика. Ефекат таквог начина учења испољава се у трансформацији усвојених знања у навике и умења, у развоју стваралачког потенцијала, сазнајној активности, иницијативи и самосталности, у формирању разноврсних способности.

Практична делатност је сврховито организована ако служи као извор знања ученицима. Њоме се обезбеђује не само учвршћивање и примена знања, него и стицање искуства, вештина. Доприноси интелектуалном, физичком и моралном развоју.

Вежбање је једна од практичних метода која се састоји у виšekратном понављању одређених радњи с циљем да се оне доведу до вештина и навика. Вежбе се чешће примењују при обради друштвених тема, а практични радови при реализацији садржаја из природе.

У припреми за вежбу наставник је дужан да одреди: циљ вежбе, које теоријско знање треба у вежби да се примени, како ће се она реализовати, како ће се проверити

резултати, на основу којих критеријума ће се резултати оцењивати. Кад се задаје вежба, наставник прво објашњава како урадити вежбу. Може заједно са целим одељењем урадити први задатак, а после тога ученици раде самостално. После завршене вежбе ученици заједно анализирају, просуђују, уопштавају, исправљају грешке. Саме вежбе могу бити усмене, писмене и графичке. За усмену вежбу ученицима се могу поставити, на пример, следећа питања: наведите, узроке, последице и значај Првог српског устанка. На ова иста питања се може урадити и писмена вежба. Графички се може приказати температура у једном месецу или у једном годишњем добу. За вежбе се могу задавати и задаци стваралачког карактера: илустровати један одломак из уџбеника, саставити кратак текст, направити макету сеоског домаћинства (објекти у дворишту и економском делу).

Наставник је дужан да ученицима објасни циљеве и операције, да контролише резултате, исправља грешке, да радње доведе до степена који гарантује да ће се оне беспрекорно, и са незнатним учешћем свести, остваривати. Један од задатака наставе *природе и друштва* је да код ученика развија способности запажања основних својстава објеката, појава и процеса у окружењу и да уочавају њихову повезаност (Просветни гласник бр. 2/2010), а да би се тај задатак успешно остварио, неопходно је ученике вежбати како да посматрају. Задатак да ученик стави семенку граха у влажну земљу и да код куће посматра и бележи читав процес од ницања до развоја довешће до одређених сазнања и извежбаности како да се она примењују. Ученик ће закључити да су семенци неопходни земља, влага, светлост и топлота. То је практична делатност која обогаћује учеников интелект и сазнајни фонд.

Практични радови као једна од ефикасних метода за стицање знања из области *природе и друштва* могу обухватити читав низ различитих садржаја као што су нега животиња, уређивање школског врта, радове у воћњаку и повртњаку, одржавање и рад у школској кухињи. Важно је да се те активности не сведу на мануелну компоненту. В. Пољак (1985) каже да се практичне вежбе, у ширем значењу односе на целокупно вежбање у настави без обзира на предмет, при којима ученици обављају одређене радње и активности ради оспособљавања за успешну делатност у животу. Дакле, практични радови имају за сврху не само увежбавање мануелних операција него и интелектуално обогаћивање и стицање социјалног искуства јер се најчешће обављају кроз групну сарадњу.

#### 2.4.8. Дидактичке игре

У ред практичних метода за стицање знања, обогаћивање искуства, социјализацију, развијање љубави и одговорности према окружењу спадају и *дидактичке игре*. Руски аутори квалификују дидактичке игре као врсту наставне технологије, а М. и Н. Вилотијевић (2008) као *игролику наставу*. Вилотијевићи истичу да игра по својој структури, по садржају и остваривању највише одговара дечјој природи и животу. Позивају се на В. Ракића који каже да су за игру карактеристичне операције понављања и операције имагинације. Понављање води репродуктивности, а иновације креативности и аутентичности, а у личном развоју неопходно је да се успостави равнотежа та два облика.

О игри се у литератури доста писало и пише, али она са научне стране још није јасно одређена, а као сложену појаву разматрали су је психолози, педагози, биолози, етнографи, антрополози. Чини се да се та врло противречна одређења потпуно слажу са самом суштином игре као феномена који прати човеков живот. А. В. Петров (интернет) истиче да се на основи литерарних дела и научних радова може закључити да се игра отима дефинисању. Игра се схвата као полифонија народних представа о шали, смеху, радости, весељу, дечјем забављању. С друге стране, човекова игра је врло разноврсна и многозначна. Историја игре је историја преображаја забаве у инструментариј, пре свега културе, и даље, у високо апстрактну категорију онотолошки и гносеолошки значајну, сличну таквим категоријама као што су истина, лепота, добро, у категорију погледа на свет, осећања света, у универзум културе. На тај начин природа игре је светачка и скрива у себи светачке не само дечје спортске и комерцијалне игре, но и такве сфере интуитивно-уметничке активности као што су сликарство, музика, књижевност, филм и позориште и чак више од тога – политике и рата. Реално, човекову игру је немогуће схватити уз помоћ простих шема, кратких формула и једноставних оцена.

Петров истиче да је појам дечје игре веома сложен и логички одвојен од других видова активности детета (рада, општења, учења итд). Он наводи низ различитих схватања игре:

- игра – облик човекове непроизводне активности у којој није циљ сам резултат него процес;
- игра – неутилитарна човекова активност повезана са процесом слободног испољавања духовних и физичких снага;

- игра – активност која развија не само умешност неопходну за будуће озбиљне послове него подстиче неке варијанте могућег будућег, помаже појединцу да формира комплекс представа о себи у будућности;
- игра – облик активности у условним ситуацијама усмерним на стварање и усвајање социјалног искуства које са налази у социјално стабилним облицима остваривања предметних радњи, у предметима културе и науке;
- игра – као делатност човека у условној ситуацији, ствара ефекат „тобоже“. Међутим, елеменат условности, овако или онако, постоји у свим видовима човекове активности и културној стварности. Зато појава условних ситуација као таквих још не решава проблем „игра-неигра“.
- игра – привлачна активност и истовремено означава условност, озбиљност, радост, весеље. То је један од механизма стимулишућег и развијајућег деловања који осигурава везу реалне и емоционалне човекове сфере. То је активност у којој се повезују условна ситуација и објективно вредан производ на излазу, а може се окарактерисати као прелазна појава: рад са обележјима игре или игра са обележјима рада (игра глумаца у позоришту, радне игре итд). (А. В. Петров, интернет).

Ако се пажљиво анализирају наведене одлике игре, лако се може закључити да доста општих игровних ознака има и наставни процес. И у игри и настави стиче се социјално искуство акумулирано у претходним покољењима. У обе ове активности делују усклађени механизми освајања тога искуства (на пример, савладавања препрека у уметности).

Пошто наставник има задатак да помаже ученику да постане субјекат образовно-васпитног процеса, он га на то мора мотивисати при чему он од игре као тобожњег рада може прелазити од игре на учење. Тако игра поприма дидактички карактер и постаје средство за организацију наставе. Као и у игри, ученик савладава препреке, односно он кроз игру решава дидактичке задатке.

Структуру игре аутори посматрају од процеса и полазећи од активности. Игру као процес карактеришу:

- улоге које су на себе преузели играчи;
- игровне активности као начин реализације тих улога;
- реални односи међу играчима;

- садржај стварности произведене у игри. (П. Ф. Каптерев, 1982).

Структуру игре као активности чине следећи елементи: мотивација којом се обезбеђује добровољно учешће у игровој активности, могућност избора, задовољавање потреба и самореализацију:

- постављање циља,
- планирање,
- реализација циља и
- анализа резултата у којима се личност реализује као субјекат делатности. (А. Н. Леонтјев, 1977).

Из наведених одлика није тешко закључити да се игра схвата као рад, учење и развијајућа активност у ситуацијама условног стварања и усвајања социјалног искуства у коме појединац усклађује и управља својим понашањем. Дидактичку игру одликују јасно постављен циљ и одговарајући наставни резултат које се остварује непосредно или посредно и карактерише га сазнајна усмереност.

У настави *природе и друштва* карактеристике игре као развијајуће активности могу се врло успешно користити као метода у следећим случајевима: као самосталан наставни облик за развијање појмова, тема или делова једне области; као елеменат шире технологије и као облик ванчасовног рада. Игровни поступци треба да буду усмерени на:

- педагошки циљ (ученицима се поставља у форми игровног задатка);
- мотивацију (уводи се такмичарски елеменат којим се педагошки задатак претвара у игровни);
- наставно-васпитна активност ученика подвргава се правилима игре;
- наставни материјал се користи у својству средстава игре;
- успешно достизање дидактичких циљева повезује се са игровним резултатом. (А. В. Петров, интернет)

На часу *природе и друштва* у трећем разреду основне школе могуће је успешно организовати игру о теми Водене животне заједнице. На једном учионичком зиду је слика баре, али без биљака, риба и водоземаца у њој. На другом зиду су сличице многих биљака, животиња, инсеката, од којих само неке живе у барама и поред бара.

Задатак ученика је да пронађу слике барских биљака и живог света и да их поставе у „бару“. Међусобно се такмиче групе.

Игра се може организовати у неколико етапа – припрема у којој се разрађује сценарио игре; увођење у игру (постављање циља, подела материјала, давање инструкција); реализација игре (ученици делују самостално, а наставник контролише да ли се поштују правила); анализа (расправа, исправљање грешака, оцена активности); закључна етапа (наставник констатује какви су резултати, указује на слабости, формулише закључке полазећи од постављеног педагошког циља.

Игра се може успешно повезати са различитим педагошким циљевима, а њен дидактички смисао је у стицању знања, социјализацији и развоју ученикове личности.

Игра, такође, може да буде облик врло корисне вежбе која се може искористити за:

- дијагностику да би се сагледало место појединца у школској групи, сагледало знање и искуство у вези са појединим темама;
- контролу усвојености новог наставног градива;
- прикупљање искуства из заједничке активности с циљем да се развијају комуникационе вештине ученика;
- стицање и развој нових емоција и осећаја с циљем да се развију емоционалне способности ученика;
- забављање с циљем да се побољша емоционално стање деце.

#### **2.4.9. Холистичка метода**

Холистичка метода, за коју се залаже А. С. Белкин (1987) има такав потенцијал да може максимално да одрази богату суштину и различита својства човека и омогући му да се оријентише у простору и времену, да естетски доживљај повеже са потребама, да садржаје своје активности циљно усмери, да успешније овлада одређеном делатношћу, да на различите начине реализује своју активност. Наставник активира животно искуство ученика тако што их подстиче да причају оно што знају о теми коју намерава да обради. Значи, информација иде од ученика ка наставнику. У следећој фази информација иде од наставника ка ученику и у њој се користе подаци добијени од ученика. У трећој фази проблем се холистички сагледава – користе се информације из додатних извора, из искуства других, из књига, штампе, уметничких текстова, разговора са стручњацима разних профила. Актуелизовано животно искуство ученика



наставник анализира, користи добијене податке и води ученике ка остваривању постављених циљева. Уколико се то искуство у нечему разлика са научном истином и одудара од наставних циљева, он указује на то па чак и неодговарајуће податке користи у образовне сврхе. Дакле, рад се темељи на ученичком животном искуству и научним чињеницама. У завршној фази, кроз синтезу животног искуства и научних чињеница целовито се сагледава постављени наставни проблем. У резултату је остварен приступ науци као целини која није предметно исцепкана. Том целовитошћу доприноси се реализацији глобалног васпитног циља – да се ученици формирају као социјализоване, слободне, мисаоне и грађански одговорне личности према себи, социјалном и природном окружењу.

## 2.5. Припрема наставника за час

Аутори (М. Вилотијевић 1999, Г. А. Чернова 2008. и други) углавном се слажу у основној класификацији часова према постављеном дидактичком циљу. По том критеријуму, који је највише разрађен и у пракси најчешће примењиван, постоје часови: стицања нових знања; учвршћивања знања, формирања и усавршавања умења и навика; уопштавања и систематизације знања; контроле и корекције знања, умења и навика; комбиновани часови.

Редак је „чист“ тип часа па се тако, на пример, на часу стицања нових знања у почетку понавља и утврђује старо градиво на које се „наслања“ нови садржај. Најраспрострањенији тип часа *природе и друштва* у млађим разредима основне школе је комбиновани час. Полазећи од узраста ученика и њихове немирне пажње, наставник је принуђен да комбинује различите видове активности: да повезује нова знања са претходно учвршћеним, да понавља раније изучен материјал, контролише знање. У мањем одељку часа он може уопштавати потпуно завршени циклус градива и тако остваривати више дидактичких циљева.

За предмет *природа и друштво* карактеристични су тзв. интегрисани часови под којима се подразумева напор наставника да обједини садржаје разних предмета који се односе на исти проблем и тако интегрише знања ученика о предмету учења користећи средства разних научних дисциплина. А. Сосновскаја (2005) истиче да облици организације наставног процеса на часовима природе могу бити врло разноврсни па се тако у наставној пракси јављају:

- часови у музејима, у парку, у повртњаку, на градској улици, у кабинетима биологије, географије, физике;
- часови истраживања и експерименталне провере неких хипотеза;
- часови - фантазија;
- часови - путовања;
- часови - заседања еколошког савета;
- часови - конференције итд.

Интегративни часови имају знатан педагошки потенцијал јер на њима ученици могу стећи дубока и разноврсна знања синтетизована из разних области и тако наново осмишљавају догађаје и појаве. То им омогућује да развијају аналитичко-синтетичке способности и да знања из једне области преносе (трансфер знања) у другу. (А. Сосоновскаја, 2005).

Припрема наставника за час остварује се у две органски повезане етапе:

- тематско планирање за читав систем часова и
- конкретизација тога планирања примењена за сваки посебан час, тј. промишљање и састављање планова за посебне часове.

Тематско планирање је предвиђено за оптималан начин реализације развијајућих и васпитних функција наставног процеса по датој теми из програма. Наставник треба, полазећи од добро проученог наставног програма, циљева и стандарда за одређену тему, да предвиди шта ученици треба потпуно да усвоје, са чиме да се само информативно упознају, која умења да формирају. Ако резултати неког часа нису у складу са планиранима, на њиховој реализацији треба радити и следећег часа или додатно радити са ученицима на целој наставној теми.

### **2.5.1. Наставно планирање.**

Врло осмишљену шему тематског планирања дао је М. И. Махмутов (1985), а ми смо је преузели јер сматрамо да може послужити као веома добар модел и оријентација за практичан рад.

## **I. Назив теме**

Циљ (општи дидактички) часа или система часова

Тип часа (часова)

Опште наставне методе (репродуктивне или продуктивне)

Медији и основни извори информација

Облици контролног рада у систему часова

## **II. Актуелизација**

Ослонци знања (појмови и чињенице) и облици активности

Типови самосталних радова

## **III. Формирање нових појмова и облика рада**

Нови појмови и начини рада

Основни и секундарни проблеми и типови самосталног рада

## **IV. Примена (формирање умења и навика)**

Типови самосталних радова

Међупредметне везе

## **V. Домаћи задатак**

Понављање (обим наставног садржаја)

Типови самосталних радова. (М. И. Махмутов, 1985)

Јасно је да Махмутовљевој шему, ма колико да је она аргументивана, осмишљена и практично применљива, не треба схватити као догму него више као подстицај и угледни модел који може послужити наставнику да за себе направи модел који ће потпуно одговарати његовим схватањима наставе и приликама у којима ради. Махмутовљев „костур“ треба поунити одговарајућим садржајима јер у њему се говори о новим појмовима, самосталним радовима, примени, међупредметним везама. Врло илустративан пример како треба планирати постигнућа ученика дале су табеларно И. Васиљевић и Ј. Кенда (2010) за предмет *природа и друштво* у трећем разреду основне школе. Преузели смо тај модел без измена.

Нивои постигнућа у настави предмета Природа и друштво у трећем разреду

Проблемски блок	ПРИРОДА – ЧОВЕК – ДРУШТВО
Тема	<b>Мој завичај<sup>1</sup></b>
ниво 1	Уме да наведе основне облике појављивања воде (извори, реке, потоци, баре, језера, локве, речице). Зна да су ливаде и шуме копнена станишта. Зна да су потоци, реке, баре и језера водена станишта. Зна да су њиве, воћњаци, повртњаци, паркови култивисана станишта биљака. Зна да су фарме и рибањаци култивисана станишта животиња. Разликује копнене, водене и култивисане животне заједнице. <sup>2</sup>
ниво 2	Зна да наведе основне карактеристике облика појављивања воде: извора, река, потока, бара, језера, локви, речица. Познаје главне карактеристике животних заједница (састав земљишта, влажност, утицај светлости и топлоте, биљни и животињски свет, ланац исхране). Разликује биљни и животињски свет копнених животних заједница. Разликује биљни и животињски свет водених животних заједница. Разликује биљни и животињски свет култивисаних животних заједница.
ниво 3	Уме да опише ток реке. Разуме повезаност између биљног и животињског света, састава земљишта, влажности, утицаја светлости и топлоте у животној заједници из непосредног окружења. Уме да издвоји разлике између животних заједница из непосредног окружења према неким од наведених карактеристика: саставу земљишта, влажности, утицају светлости и топлоте, биљном и животињском свету или ланцу исхране. Уме да издвоји сличности између животних заједница из непосредног окружења према неким од наведених карактеристика: саставу земљишта, влажности, утицају светлости и топлоте, биљном и животињском свету или ланцу исхране.

<sup>1</sup> Према наставном плану и програму, *мој завичај* подразумева географски простор краја, односно крајине; *крај* представља два суседна предела или више њих који се међусобно разликују, али заједно представљају одређену територијалну целину; *крајина* се односи на два краја или више крајева сличних географских карактеристика, који заједно сачињавају одређену територијалну целину.

<sup>2</sup> Према наставном плану и програму, доминантни садржаји *Животне заједнице* као теме обрађују се у основним обележјима овог појма, док се карактеристичне животне заједнице у окружењу (завичај) изучавају темељније кроз разне форме активног и амбијенталног учења. Сходно томе, наставник осмишљава нивое постигнућа за ученике, односно прави одабир међу понуђеним нивоима, тако да значајнију улогу придаје животним заједницама из непосредног окружења.

Проблемски блок	<b>ПРИРОДА – ЧОВЕК – ДРУШТВО</b>
Тема	<b>Нежива природа</b>
ниво 1	Разликује воду и друге течности према боји, провидности и густини. Уме да наведе промене које настају при загревању течности. Уме да наведе промене које настају при хлађењу течности. Зна како се одређени материјали понашају у води (плива – тоне, растворљиво – нерастворљиво, брзина растварања у односу на уситњеност материјала, температуру и мешање). Препознаје основне карактеристике ваздуха (променљивост облика, запремина, кретање).
ниво 2	Познаје сличности између воде и других течности према боји, провидности, густини и растворљивости. Препознаје основне особине течности (променљивост облика, запремина, густина). Уме да именује различита агрегатна стања воде (чврсто, течно, гасовито).
ниво 3	
Тема	<b>Вега између живе и неживе природе</b>
ниво 1	Уме да наведе основна својства земљишта. Уме да наведе основна својства воде. Уме да наведе основна својства ваздуха. Разуме појаву кружења воде у природи.
ниво 2	Препознаје значај земљишта за живи свет и људску делатност. Препознаје значај воде за живи свет и људску делатност. Препознаје значај ваздуха за живи свет и људску делатност. Разуме значај кружења воде у природи.
ниво 3	Препознаје међузависност земљишта, воде и ваздуха. Уме да објасни појаву кружења воде у природи.

Тема	<b>Кретање у простору</b>
ниво 1	Уме да наведе облике кретања (праволинијско, криволинијско, таласно, периодично). Препознаје основне карактеристике различитих облика кретања. Зна да је могућа оријентација помоћу плана насеља.
ниво 2	Препознаје различите облике кретања у непосредном окружењу. Уме да се оријентише на плану свог насеља.
ниво 3	Оријентише се на географској карти Републике Србије (уочава облике рељефа, воде, насеља, саобраћајнице, границе свог завичаја).
Тема	<b>Кретање у времену</b>
ниво 1	Препознаје временске одреднице (датум, година, деценија, век – ближа и даља прошлост).
ниво 2	Разуме значење/трајање временских одредница (датум, година, деценија, век – ближа и даља прошлост). Уме да правилно користи временске одреднице (датум, годину, деценију, век – ближу и даљу прошлост).
ниво 3	

Проблемски блок	<b>НАШЕ НАСЛЕЂЕ<sup>3</sup></b>
Тема	<b>Откривање прошлости</b>
ниво 1	Зна да наведе неке начине на које се може открити прошлост (писани, материјални, усмени и обичајни).
ниво 2	Разуме важност очувања остатака прошлости као културног добра.
ниво 3	
Тема	<b>Некад и сад</b>
ниво 1	Уме да наведе разлике у начину живота људи (у породици, школи, насељу, завичају) у ближој и даљој прошлости. Познаје имена знаменитих људи свог завичаја (просветитељи, песници, писци, сликари, научници...).
ниво 2	
ниво 3	
Проблемски блок	<b>МАТЕРИЈАЛИ И ЊИХОВА УПОТРЕБА</b>
Тема	<b>Материјали и њихова употреба</b>
ниво 1	Уме да наведе основне особине материјала (природни, вештачки, запаљиви, незапаљиви, тврди, меки, провидни, непровидни). Зна како се понашају восак, гвожђе и пластика при загревању и хлађењу.
ниво 2	Препознаје магнетна својства материјала (природни магнети, могућност намагнетисавања тела и особине које тада испољавају).
ниво 3	Уме да препозна повратне и неповратне промене материјала на познатим примерима (шећер, чоколада, восак, беланце јајета...).
Проблемски блок	<b>ЉУДСКА ДЕЛАТНОСТ</b>
Тема	<b>Људска делатност</b>
ниво 1	Зна да постоје дечја права. Поштује правила понашања у саобраћају (прелазак преко улице, кретање дуж пута, истрчавање на коловоз...). Зна имена народа наше земље. Уме да наведе народе и народности свог завичаја. Разуме на који начин су село и град повезани.
ниво 2	Уме да наведе нека дечја права. Уме да препозна значење саобраћајних знакова. Уме да објасни зависност села од града. Уме да објасни зависност града од села. Разуме важност везе између незагађености окружења и здравља човека.
ниво 3	Уме да одреди врсте саобраћајних знакова (знаци опасности, упозорења, забране). Препознаје саобраћајнице на географској карти.

(И. Васиљевић и Ј. Кенда, 2010)

<sup>3</sup> Постигнућа наведена у оквиру ове теме не оцењују се бројчано, већ се вреднују искључиво као основа за ближе упознавање културног наслеђа и традиције.

Основна вредност наведеног предлога је што су захтеви грађирани према могућности ученика тако да наставник не тражи исто знање од најбољих, просечних и исподпросечних. Уз план, у коме су наведени садржаји распоређени по часовима, поред сваке наставне јединице требало би навести и међупредметне везе на којима инсистира Махмутов чиме би се уважили захтеви за интегративнишћу и међу-дисциплинарношћу. Логично, наведена листа постигнућа која се очекују од ученика трећег разреда није сама по себи довољна да би планирање било потпуно. Она је преглед годишњих захтева које ученици треба да остваре, која основна знања, умења и навике треба да стекну. Из њих се може закључити које закономерности треба да уоче и до којих уопштавања треба да стигну ученици, али чини нам се да је требало учинити и корак даље увођењем захтева за практичну примену стечених знања. То је могао бити посебан ниво у захтевима. Међу циљевима и задацима наставе предмета *природа и друштво* стоји да је задатак наставе „развијање одговорног односа (ученика) према себи, окружењу и културном наслеђу“. Из овога се може извести низ захтева који се односе на практично понашање ученика: одговорно опхођење према своме телу, према школским просторијама и парку, према комуналној хигијени, природи, културно-историјским споменицима, вршњацима и старијима, читавој околини што се може испољити у разним приликама и организованим педагошким ситуацијама, али и спонтано.

### **2.5.1. Артикулација наставног часа.**

О артикулацији наставног часа, тој незаобилазној дидактичкој теми, писали су многи аутори (М. Баковљев 1992, Л. Богнар и М. Матијевић 1993, М. Вилотијевић, 1999, В. Пољак 1985. и многи други). Природно је да је час као основна наставна јединица доста истраживан, да му се приступало различито и да је кроз историју дидактике прошао кроз дужу генезу. Полазило се од природе градива, постављених циљева, састава одељења и на основу тих елемената тражила најпогоднија композиција активности током образовно-васпитног процеса. У тим трагањима било је помака напред, а некад су се и решења која се у пракси нису показала најбољим дуго одржавала као што је, на пример био случај са Хербартовим формалним ступњевима. М. Вилотијевић (1999), позивајући се на Карла Штекера, даје преглед различитих схватања структуре (формалних ступњева) наставног часа:

- Хербарт: јасност, организација, систем, метод;

- Цицерон: анализа, синтеза, асоцијација, систем, метод;
- Рајн: припремање, излагање (приказивање), повезивање, резимирање (синтеза, схватање), примена;
- Дерпфелд: увођење, посматрање, упоређивање, синтеза, примена;
- Вилман: схватање, разумевање, делање;
- Сајферт: стварање радног расположења, прорађивање, увежбавање, разрађивање;
- Ичнер: предавање градива, савлађивање градива, коришћење градива;
- Микеле: постављање проблема, решавање проблема, коришћење резултата;
- Шајбнер: постављање циља, припремање средстава за рад, планирање рада, извођење рада, коришћење резултата. (Према М. Вилотијевић, 1999)

Сам преглед показује доста различитости у схватању артикулације часа, али је видљиво и то да се неке исте етапе појављују код више аутора под истим или различитим називима. Стварање повољне радне климе за почетак часа појављује се као „припремање“, „увођење“, „стварање радног расположења“.

За комплексан предмет какав је *природа и друштво* у коме је практичност наглашенија од свих других елемената (запажања основних својстава објеката, појава и процеса у окружењу и уочвање њихове повезаности; активно упознавање окружења; сналажење у простору и времену итд), примена је веома важна компонента часа. То је и најфреквентнији елемент у наведеним структурама. Помињу је Рајн (примена), Дерпфелд (примена), Вилман (делање), Ичнер (коришћење градива), Микеле (коришћење резултата), Шајбнер (коришћење резултата). Зато наставникова вербалност, маколико да је неизбежна, није ни приближно довољна за успешно остваривање постављених циљева. Ту су битна посматрања у природи, огледи, практични радови, ученичко делање.

Што се тиче артикулације наставног часа, не постоји универзални рецепт подједнако применљив и успешан у свим наставним ситуацијама, у реализацији сваког наставног материјала. М. Вилотијевић (1999) истиче да је велика Хербартова грешка што је тражио и препоручивао општеважећу формулу: увек исти ступњеви, исти редослед за све наставне садржаје и све наставне ситуације. То је допринело формализовању и укалупљивању наставе, гушило је стваралачку иницијативу наставника, јер су они примењивали исти „рецепт“ и за сасвим различите наставне дијагнозе.



Сваки наставни час неће бити артикулисан исто, јер организација зависи од постављеног циља, а то значи и од намене часа (усвајање нових знања, утврђивање градива и формирање умења и навика, уопштавање и систематизација знања, контрола и корекција знања, комбиновани час).

Увод наставног часа посвећен је најчешће организационој припреми (свеске, оловке, дидактички материјал, школска табла, кабинет) и стварању позитивне радне климе.

Провера знања и умења којима је био посвећен претходни час из тога предмета (домаћи задатак, писмена, усмена или графичка провера) и, на коју се не троши много времена, служи наставнику да успостави „копчу“ између претходног и новог градива и да евентуално исправи неке ученичке грешке. Да би то све текло рационално и економично, треба применити најпогодније методе и поступке (најчешће кратка питања). У овом делу часа наставник ће, на пример, проверити да ли ученици знају разлике и сличности воде и других течности, ако је намерио да тога часа обради јединицу *Понашање тела у води и другим течностима*.

Постоји међуетапа, прелаз који служи као веза између провере знања и изучавања новог садржаја, важан јер од њега зависи укупан резултат часа. Служи као психолошка припрема за усвајање нових знања ако је то наставник планирао. Тада наставник саопштава тему часа, подсећа ученике на претходно градиво, усмерава њихову пажњу на нови материјал, задатке, износи проблеме и питања. (У главном делу часа могу се изучавати нови садржаји, може се вежбати, понављати систематизовати).

Млађи ученици, због својих узрасних особености, не могу дуго да се баве истом активношћу. Овај део часа не треба схватити само као наставничко излагање него и као богат ученички интелектуални и интеракцијски ангажман. Наставник ће објаснити оно што је најважније и најтеже – основна знања поткрепљена јасним примерима и апстрактније делове. Ученици самостално стичу знања на основу наставничких питања, илустрација, наставних карата, филмова, уџбеника, одломака из докумената.

Учвршћивање нових садржаја је, у ствари, поновно схватање и осмишљавање градива изученог на часу. Најчешће се остварује фронтално-уопштавајућим разговором о основним тачкама наставне теме, вежбањем, огледима, радovima у писаном облику. Могуће је етапно учвршћивање садржаја ако се може поделити на мање логичне целине, а не садрже веће теоријске тешкоће. Градиво се може утврђивати одмах после наставничког објашњења ако је реч о комплексним и апстрактним знањима.

Текуће понављање наставник проводи у току објашњавања настојећи да успостави везу са раније пређеним градивом, да систематизује, продуби и уопшти знања о теми коју обрађује. Сврха текућег понављања је да ученици не забораве раније научено и да се успостави поуздана структурна „копча“ са новим материјалом. На часовима *природе и друштва* необично су важне те везе, јер се, на пример, постојање живог света не може замислити, ако се претходно не знају својства земљишта, воде и ваздуха.

Домаћи задатак наставник најчешће задаје на почетку или на крају часа записујући га на табли и, по правилу, на устаљеном месту. Домаћи задатак је прилика да се продуби оно што је учено, а некима то је могућност да науче оно што нису схватили на часу. Он мора да буде тесно повезан са циљем часа, да буде конкретан, јасан, сразмеран знањима и умењима ученика. Наставник треба да упути ученике где ће у уџбенику наћи објашњења, питања, карте, илустације на које треба да се ослоне при изради домаћег задатка.

Примера ради навешћемо како се у трећем разреду основне школе може обрадити тема ***Биљни и животињски свет нашег краја***

***Циљ часа:*** уопштити, употпунити и систематизовати знања ученика о природи њиховог краја; указати на важност природне разноврсности за привредни развој; закључити да постоји узајамност између природе и човекових радних активности,

***Наставна средства:*** географска карта Србије, рељефна карта краја у коме ученици живе, хербаријум, пригодан филм, дијапозотови.

***Ток часа:*** У почетку часа од ученика тражити да на географској (рељефној) карти покажу свој крај, а потом, кроз разговор, објаснити по чему је карактеристична природа тога краја полазећи од зоне у којој се он налази (планинска, равничарска). Ученици треба да кажу које шумске биљке, ратарске културе, воћке најбоље успевају у њиховом крају, које домаће и дивље животиње ту живе и то повезати са климом. Следи питање на које ученици треба уопштено да одговоре: које су сезонске промене (по годишњим добима) на биљкама и животињама карактеристичне за њихов крај. Од ученика се очекује да одговоре да промене на биљном и животињском свету зависе од климатске зоне у којој се налазе. Ученици треба без помоћи наставника да кажу какве користи људи имају од природе. Потом се може ићи на конкретизацију тако што ће ученици говорити о појединачним биљкама и животињама, њиховим особеностима и упоредити, на пример, наше говече са пустињском камилом или поларним ирвасима, нашу јабуку са банама. Овде се могу користити ученичка сећања из посете

зоолошком врту. Из тога треба извући закључак да постоји узајамна зависност између живе и неживе природе. Разговор треба да прате демонстрације са филмске траке, слике, дијапозитиви.

Ученици извлаче закључак о биљном и животињском свету свога краја, а наставник им поставља питање: Како се мења радна активност људи зависно од природних околности, од годишњих доба?

**Закључак часа:** Биљни и животињски свет је врло разноврстан. Човек користи дарове природе у својој привредној активности и зато треба да се према природи одговорно односи, да је штити и негује.

## **2.6. Ванчасовни рад у функцији предмета природа и друштво**

Многи педагошки задаци могу се врло ефикасно остваривати у ванчасовним активностима. Предмет *природа и друштво* треба да допринесе формирању моралног односа према природном и социјалном окружењу, да подстицајно утиче на формирање еколошких понашајних норми, социјалном и емоционалном формирању ученика, разграђавању његове индивидуалности, а ти се циљеви могу постизати не само на часовној него и на ванчасовној активности. У педагошком речнику ванчасовни рад се одређује као организована и циљно усмерена активност са ученицима ради проширивања и продубљивања знања, умења, навика, развоја индивидуалних способности ученика и ради њиховог одмора. Г. Чернова и сар. (2008) ванразредни рад дефинишу као саставни део васпитно-образовног рада школе чије су основне одлике а) стварање повољних услова за испољавање стваралачких способности ученика; б) омогућавање ученицима да реално делују што доноси конкретан резултат; в) уношење у живот ученика, маштовитих елемената и оптимистичких перспектива; г) омогућавање ученицима да неформално опште.

Ванчасовни рад треба схватити као продужетак рада започетог на часовима у којем се користи одговарајући материјал ради стицања знања, умења и навика. Тиме се проширију оквири и могућности часовног времена да би ученици природну и друштвену средину опсервирани „уживо“. Овај рад се разликује од рада на часовима јер се реализује на другом материјалу, другачијим организационим облицима и заснива се на самосталном раду ученика.

У предмету *природа и друштво* ванчасовни рад ученика се може одредити као добровољна и самостална ученичка активност коју учитељ усмерава на продубљивање знања, развијање разноврсних интересовања и способности, формирање моралних квалитета личности. Ни на часу, ни из уџбеника ученик не може добити тако упечатљиву и јасну представу о животним заједницама, о занимањима људи у неком крају, о прошлости и садашњости као што то може на излету или екскурзији. Ванчасовни рад у предмету *природа и друштво* омогућава да се остварују веома важни образовно-васпитни задаци:

- повећава ученички сазнајни фонд новим чињеницама и схватањима која одражавају различите стране живота у природном и друштвеном окружењу;
- подиже интересовање и мотивацију ученика за садржаје предмета *природа и друштво*;
- укључује ученике у реалне социјално значајне односе;
- ствара услове за развијање спознајних потенцијала ученика;
- доприноси неформалном међуученичком општењу;
- открива могућност за личну самореализацију ученика. (А. Г. Чернова, 2008)

Добровољно учешће ученика у овоме раду је важно да би се они мотивисали за сазнајну активност која им је занимљива и привлачна само ако излази у сусрет њиховој радозналости. И што више она одговара разноврсним наклоностима ученика толико ће им бити привлачнија. Ванчасовни рад је ефикасно средство за остваривање педагошког утицаја и биће успешан ако су материјал и облици деловања подређени циљевима и задацима предмета *природа и друштво*. Приликом избора тематике и облика ваља имати у виду склоности ученика пошто су сазнајна интересовања као мотив за учење и као додатни подстицај за продужену активност повезана са емоционалном страном личности. Ослонац на интересовања и сазнајне могућности ученика неопходан је не само као подршка њиховој жељи да учествују у овом облику рада и да стичу знања из природе и друштва него и као подршка развоју и усавршавању њихове личности. Сазнајна интересовања не јављају се сама по себи него се формирају и развијају у процесу ученичке активности.

Истраживање је најуспешнији начин за стицање знања из *природе и друштва* јер се њиме постиже наставни циљ да се ученици науче самосталном стицању знања. На часовима се ученицима дају углавном мали истраживачки задаци, а на ванчасовном раду они могу бити обимнији јер има довољно времена да се остваре. Предност

ванчасовног рада над часовним активностима је и у томе што се циљеви и услови саопштавају у уопштеном облику а ученицима се оставља да их конкретизују, а на часу фактички материјал о суштини изучаване појаве углавном излаже учитељ. Током ванчасовног рада на садржајима природе и друштва могуће је организовати разноврсније активности од оних класичних чиме се више излази у сусрет ученичким стваралачким интересовањима.

У ванчасовној активности на садржајима природе и друштва важно место заузимају практични радови који често попримају карактер друштвено корисног деловања са конкретним резултатима као што су издавање рукописних прилога, радови о занимањима у окружењу, материјали за изложбе, сарадња са комуналним установама на улепшавању околине. Тиме се богате ученичке социјалне везе и ствара осећање друштвене корисности.

Г. А. Чернова и сар. (2008) истичу да заједничко савладавање тешкоћа, задовољство постигнутум резултатима и повољне оцене рада подстичу код ученика жељу за узајамношћу у одељењском колективу. Зато је важно да учитељ добро промисли не само о објектима активности но и начинима заједничког рада, њиховом привлачношћу за сваког ученика. Ванчасовни рад је, по својој суштини, деловање колектива, упућује на сарадњу, доприноси превладавању личних и колективних тешкоћа, решава животне задатке.

### **III. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА**

#### **1. Предмет истраживања**

Предмет ове теме је истраживање ставова и мишљења испитаника о концепцији ефикасне школе, еманципаторској улози ученика и компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи, са посебним освртом на специфичне компетенције наставника у реализацији циљева и задатака наставе природе и друштва.

У предмету истраживања имплицирана је сазнајна, мотивациона, иновативна и системски евалуативна компонента. Сазнајна компонента се изражава у откривању нових чињеница које се односе на концепцију ефикасне школе која би својом успешном

организацијом и делотворним педагошким радаом постала институција успеха за све ученике. Евалуативно-мотивациона компонента се изражава у изналажењу у откривању чинилаца који ће омогућавати ученицима да континуирано прате своје резултате да на време исправе и отклоне лоше а афирмишу добре резултате. Иновативна компонента се односи на моделовање нове, успешније концепције школе и примене иновативних модела делотворне наставе у којој ће ученици самостално стицати знања, бити успешни уз водитељску улогу и помоћ наставника. Системска компонента се изражава у моделовању наставе на системским основама уз континуирано обезбеђење повратне информације која ће пратити сваки корак активности ученика.

## **2. Циљ истраживања**

Циљ истраживања је да се утврде ставови и мишљења наставника и студената о концепцији ефикасне школе у друштву које се убрзано мења; да се истражи еманципаторска улога ученика и компетенције наставника неопходне за рад у ефикасној школи и делотворној настави, са посебним освртом на компетенције наставника у реализацији циљева и задатака наставе природа и друштво.

## **3. Задаци истраживања**

Из постављеног циља произашли су основни и помоћни задаци истраживања:

3.1. ПРВИ ЗАДАТАК: Истражити кључне структуралне елементе концепције ефикасне (квалитетне) школе и ставове наставника према обележјима концепције у тоталу истраживања и према варијаблама пол и радно искуство.

### **Помоћни задаци:**

3.1.1. Истражити ставове наставника према обележјима концепције ефикасне школе у тоталу истраживања;

3.1.2. Истражити ставове наставника према обележјима концепције ефикасне школе у односу на варијаблу пол испитаника;

3.1.3. Утврдити ставове наставника према обележјима концепције ефикасне школе у односу на варијаблу искуство испитаника;

3.2. ДРУГИ ЗАДАТАК: Истражити ставове студената-будућих учитеља - према обележјима (структуралним елементима) концепције ефикасне школе у тоталу истраживања и према варијаблама година и месту студија.

**Помоћни задаци:**

3.2.1. Истражити ставове студената учитељских факултета према обележјима концепције ефикасне школе у тоталу истраживања;

3.2.2. Утврдити ставове студената будућих учитеља према обележјима концепције ефикасне школе у односу на варијаблу година студија;

3.2.3. Истражити ставове студената будућих учитеља према обележјима концепције ефикасне школе у односу на варијаблу место студија-место рада учитељских факултета.

3.3. ТРЕЋИ ЗАДАТАК: Утврдити ставове и мишљења наставника о еманципаторској улози ученика у ефикасној школи у тоталу и према варијабли пол, радно искуство и професионално-радни статус испитаника: (наставници разредне и предметне наставе, директори, стручни срадници школе).

**Помоћни задаци:**

3.1.1. Утврдити ставове и мишљења наставника о еманципаторској улози ученика у настави ефикасне школе у тоталу истраживања;

3.1.2. Истражити ставове наставника према еманципаторској улози ученика у односу на варијаблу пол испитаника;

3.1.3. Утврдити ставове и мишљења испитаника према еманципаторској улози ученика према варијабли професионално радни статус испитаника;

3.1.4. Истражити ставове и мишљења наставника према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи у односу на варијаблу радно искуство испитаника.

4. ЧЕТВРТИ ЗАДАТАК ИСТРАЖИВАЊА. Истражити ставове студената према еманципаторској улози ученика у тоталу истраживања и према варијабли година студија и место студија испитаника;

4.1.1. Истражити ставове студената према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи у тоталу истраживања;

4.1.2. Утврдити ставове и мишљења студената према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи у односу на варијаблу година студија;

4.1.3. Утврдити ставове студената према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи у односу на место студија испитаника;

4.1.4. Испитати ставове студената према самоевалуацији студената као показатељу реализације њихове еманципаторске улоге у ефикасној школи у тоталу и према варијабли година и место студија;

5. ПЕТИ ЗАДАТАК ИСТРАЖИВАЊА: Истражити ставове и мишљења испитаника о компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи у тоталу истраживања, полу, радном искуству и професионално-радном статусу испитаника.

**Помоћни задаци:**

5.1.1. Истражити ставове и мишљења испитаника о компетенцијама наставника за њихов рад у ефикасној школи у тоталу истраживања.

5.1.2. Истражити ставове и мишљења студената о компетенцијама наставника за њихов рад у ефикасној школи према варијабли пол испитаника;

5.1.3. Утврдити ставове испитаника према компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи према варијабли професионално радни статус испитаника.

## **4. Хипотезе истраживања**

Повезане са основним и помоћним задацима постављене су основне и помоћне хипотезе истраживања.

4.1. ПРВА ХИПОТЕЗА. Наставници изражавају позитивне ставове према структуралним (обележјима) концепције ефикасне школе у тоталу истраживања и према варијабли пол и радно искуство испитаника.

**Потхипотезе истраживања**

4.1.1. Наставници имају позитивне ставове и мишљења о битним елементима ефикасне школе која би оптималније задовољавала растуће потребе ученика и доводила их до успеха (била школа успеха за све ученике) у тоталу истраживања;

4.1.2. Нема статистички значајних разлика у ставовима и мишљењима наставника према обележјима ефикасне школе у односу на варијаблу пол испитаника;

4.1.3. Постоје слагања у ставовима наставника према обележјима концепције ефикасне школе у односу на варијаблу искуство испитаника.

4.2. ДРУГА ХИПОТЕЗА. Студенти будући учитељи имају позитивне ставове према обележјима концепције ефикасне школе у тоталу и према варијаблама година и место студија.



### **Помоћне хипотезе:**

4.2.1. Студенти имају позитивне ставове према обележјима концепције ефикасне школе у тоталу истраживања.

4.2.2. Нема статистички значајних разлика у ставовима студената према обележјима концепције ефикасне школе у односу на варијаблу године студија;

4.2.3. Нема статистички значајних разлика у ставовима студената према обележјима концепције ефикасне школе у односу на варијаблу место студија(место рада учитељских факултета);

4.3. ТРЕЋА ХИПОТЕЗА. Испитаници имају позитивне ставове према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи и делотворној настави у тоталу истраживања и према варијаблама радно-професионални статус, пол и радно искуство испитаника.

### **Помоћне хипотезе:**

4.3.1. Испитаници имају позитивне ставове према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи у тоталу истраживања.

4.3.2. Нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи у односу на варијаблу радно-професионални статус испитаника.

4.3.3. Нема статистички значајних разлика у ставовима наставника према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи у односу на варијаблу искуство испитаника.

4.3.4. Нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи у односу на варијаблу пол испитаника.

4.3.5. Наставници имају позитивне ставове према самовредновању ученика као индикатору њихове еманципаторске улоге у тоталу, професионално радном статусу, полу и искуству испитаника.

4.4. ЧЕТВРТА ХИПОТЕЗА. Студенти будући учитељи имају позитивне ставове према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи у тоталу истраживања, месту и години студија.

### **Помоћне хипотезе**

4.4.1. Студенти имају позитивне ставове према еманципаторској улози ученика у тоталу истраживања;

4.4.2. Нема статистички значајних разлика у ставовима студената према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи према месту студија испитаника;

4.4.3. Нема статистички значајних разлика у ставовима студената према еманципаторској улози ученика у односу на годину студија испитаника

4.5. ПЕТА ХИПОТЕЗА: Испитаници имају позитивне ставове и мишљења о неопходним компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи у тоталу истраживања и варијаблама: радно-професионалан статус наставног особља, њихово радно искуство и полне разлике испитаника.

**Помоћне хипотезе:**

4.5.1. Испитаници имају позитивне ставове према компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи у тоталу истраживања.

4.5.2. Нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника према компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи у оквиру варијабли пол испитаника.

4.5.3. Нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника према компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи према варијабли професионално радни статус испитаника.

## **5. Варијабле**

Основне демографске варијабле:

пол, радно искуство (за наставнике),

пол, место студирања (за студенте);

Образовне варијабле (наставници):

Ниво образовања: висока школа струковних студија или академске студије;

Радано-професионални статус (положај у школи): наставник разредне наставе, наставник предметне наставе, директор, психолог/педагог;

Образовне варијабле (студенти):

Година студија: друга, трећа, четврта.

## **6. Методе, технике и инструменти**

Карактер теме, циљ задаци и постављене хипотезе истраживања утицале су и на избор одговарајућих метода и инструмената истраживања.

У истраживању је коришћена дескриптивна научно-истраживачка метода, односно Сервеј поступак ове методе као и метода теоријске анализе.

## **6.1. Дескриптивна научно-истраживачка метода – Сервеј поступак**

У појединим методологијама Сервеј поступак сматра се једним од модалитета дескриптивне научно-истраживачке методе. Овај поступак у нашем истраживању примењен је у откривању ставова испитаника о структури концепције ефикасније школе, улогама и компетенцијама наставника за рад у њој. Сервеј поступак као облик дескриптивне методе не односи се на обичну дескрипцију, већ на научно-истраживачку анализу педагошких појава у циљу откривања каузалних међусобно повезаних узрока и последица. У овом раду користили смо Сервеј поступак у његовој наглашеној аналитичкој варијанти. Овај облик Сервеј методе укључује и неке видове описивања и регистровања чињеница у циљу долажења до одговора о узрочно-последичним, каузалним односима међу појавама.

## **6.2. Метода теоријске анализе**

Метод теоријске анализе има посебно место у овом истраживању. Њиме смо путем анализе и синтезе вршили уопштавања одређених закључака изведених на бази истражених теоријских или емпиријских чињеница. У нашем истраживању ова метода је коришћена за анализу и критичко разматрање појединих извора (средњих школа у другим земљама) и истраживања везаних за рад квалитетних (ефикасних), иновативних школа. На основу извршених анализа идентификовали смо одређене факторе који детерминишу појаву и рад квалитетних – иновативних школа и какве улоге и компетенције треба да имају наставници који у њима раде. На бази откривених узрочно-последичних веза међу појединим факторима указаћемо и на битне критеријуме по којима се може идентификовати квалитетна иновативна школа и које компетенције треба да имају наставници.

## **7. Технике и инструменти за прикупљање података**

Сложеност проблема истраживања условила је и употребу различитих инструмената за прикупљање података. У истраживању су коришћене технике анкетирања и скалирања. Упитник о ставовима и мишљењима наставника о ефикасној (успешној) школи сачињени је у виду Ликертове сумационе скале за испитивање ставова наставника. Ајтеми се односе на различите аспекте ефикасне школа. Ове тврдње представљају обележја ефикасне (квалитетне) школе. Одговори на петостепеној скали

су изражени у распону од *веома се слажем* до *веома се не слажем*. На овај начин могуће је утврдити кумулативне вредности за сваку целину. На основу добијених резултата утврђена је дистрибуција одговора свих испитаника обухваћених узорком истраживања

Примењени су следећи инструменти за прикупљање података:

**Скала ЕК–1** (упитник за наставнике) – Упитник о ставовима и мишљењима наставника о ефикасној квалитетној-иновативној школи;

**Скала ЕШ–2** (упитник за студенте) – Скала за процену битних елемената ефикасне (успешне) школе;

**Скала К–1** (упитник за наставнике) – Скала за сагледавање компетенција наставника у ефикасној (иновативној) школи;

**Скала К-2** (упитник за студенте) – Скала за сагледавање компетенција и улога наставника у ефикасној (иновативној) школи.

Упитници у првом делу садрже питања која се односе на: основне демографске варијабле; образовне варијабле (наставници); образовне варијабле (студенти).

## 8. Методе статистичке обраде података

У одговору на постављене истраживачке задатке и с њима повезане хипотезе истраживања примењено је више статистичких поступака и израчунавања статистичких вредности за тестирање постављених хипотеза истраживања. Избор метода условиле су карактеристике дефинисаних варијабли.

Обрада података извршена је коришћењем статистичког софтвера SPSS 13.0. и том приликом су употребљене следећи статистичке процедуре и мере за обраду података:

*Мере дескриптивне статистике:*

- мере централне тенденције: аритметичка средина (M);
- мера варијабилности: стандардна девијација (SD);

*Фреквенцијска анализа* – поступак утврђивања фреквенција (бројности категорија) у циљу међусобног поређења категорија или утврђивања тенденција у једној категорији;

*Хи-квадрат тест* ( $\chi^2$ ) – поступак намењен утврђивању статистичке значајности разлика између фреквенција;

*Мере корелационе анализе:* да би се утврдио степен повезаности између две и више појава коришћени су разни корелациони поступци. Коефицијент корелације указује на смер и степен повезаности између двеју појава и креће се од +1 до -1. За израчунавање коефицијента корелације користе се различити поступци. У овом истраживању коришћен је Пирсонов коефицијент линеарне корелације ( $r$ ). Вредност коефицијената корелације одрђен је према следећој скали:

$r=0$  (не постоји веза, корелација)

$r=0,10$  до  $0,29$  (ниска, незнатна корелација)

$r=0,30$  до  $0,49$  (средња, умерена корелација)

$r=0,50$  до  $1,0$  (висока корелација)

$r=1,0$  – корелација је потпуна и позитивна.

*Анализа варијансе* – проверавање значајности већег броја разлика између аритметичких средина које потичу из независних узорака.

*М*

*Једнофакторска ANOVA* – за утврђивање постојања значајних разлика између средњих вредности зависне променљиве у више група.

У циљу боље прегледности, највећи број података је, поред описа, приказан у табелама и графиконима који на визуелан начин осликавају испитиване појаве.

## 9. Узорак истраживања

Узорак истраживања је био стратификованог једаноставно случајног карактера. Повезивањем намерних и ненамерних узорака допринело је његовој већој поузданости. Стратификованим узорком је обезбеђено да испитаници сваке подгрупе буду заступљени у узорку. Случајним узорком је омогућена вероватноћа да сваки испитаник из популације буде изабран у узорак. Избор испитаника из сваке подгрупе популације је извршен применом таблице случајних бројева. Узорак је, према томе, по основним обележјима личио на основни скуп (популацију) из којег је узет. Тиме се допринело његовој репрезентативности и поузданости. Узорком је обухваћено 2411 испитаника: 1367 запослених у школама и 1044 студената учитељских факултета.

Процент обухваћених испитаника популације у узорку такође је доприносио његовој већој поузданости. Испитани су наставници из следећих градова: Суботица, Нови Сад, Бечеј, Зрењанин, Бела Црква, Апатин, Београд, Ваљево, Шабац, Младеновац, Топола, Крагујевац, Аранђеловац, Смедеревска Паланка, Краљево, Јагодина, Крушевац, Ниш, Лесковац, Прибој, Пирот и Бор. Такође су испитани и студенти са учитељских факултета из Београда, Ужица, Јагодине, Сомбора, Врања, Лепосавића, НО Вршца и НО Новог Пазара.

## 9.1. Структура узорка

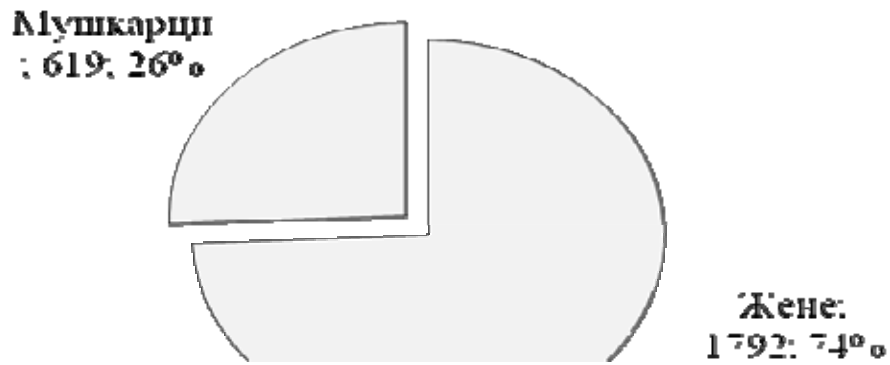
Узорак је структуриран према основним независним варијаблама истраживања: полу, радном професионално радном статусу, искуству, години студија и месту факултета на коме студенти, обухваћени узорком, студирају. Укратко ћемо приказати структуру узорка који по својим битним обележјима личи на основни скуп(популацију) из којег је изведен.

Табела 1: Структура узорка према полу

	Број	Percent		
Женск и	1792	74.32		
Мушки	619	<b>25,32</b>		
<b>Total</b>	<b>2411</b>	<b>100.0</b>		

Неравномерна полна заступљеност (74,5% испитаних особа женског пола и 25,5% испитаника мушког пола) одражава слику популације из којег је узорак изведен. Структура узорка приказана је у следећим табелама и графиконима

График 1: полна заступљеност у узорку



Неравномерна полна заступљеност и доминантност жена (график 1) је у складу са карактеристикама основног скупа наставника у Србији .

Полна заступљеност у узорку истраживања у односу на свој статус у професији приказана је у табели 2

Табела 2: Полна структура узорка / професионално-радни статус

		Радни статус					Укупно
		НРН	НПН	Д	ПП	С	
Пол	Женски	471	451	42	50	778	1792
	Мушки	104	196	38	15	266	619
Укупно		575	647	80	65	1044	2411

**НРН** – наставник разредне наставе      **НПН** – наставник предметне наставе      **С** – студент

**Д** – директор      **ПП** – психолог/педагог

Како се из табеле 2 може уочити узорком је је обухваћено 2411 испитаника. У табели 2 приказана је структура читавог узорка: 575 наставника разредне наставе, 647 наставника предметне наставе, 80 директора, 65 стручна сарадника и 1044 студената. Структура узорка према радном искуству и професионално-радном статусу у школи приказана је у табели 3.

Табела 3 : Структура узорка према радном искуству/ радни статус

Радно искуство	Радни статус				Укупно
	НРН	НПН	Д	ПП	
до 10 година	166	220	9	38	433
од 11 до 20 година	145	204	39	0	388
од 20 до 30 година	181	133	19	15	348
преко 30 година	83	90	13	12	198
<b>Укупно</b>	<b>575</b>	<b>647</b>	<b>80</b>	<b>65</b>	<b>1367</b>

НРН – наставник разредне наставе

НПН – наставник предметне наставе

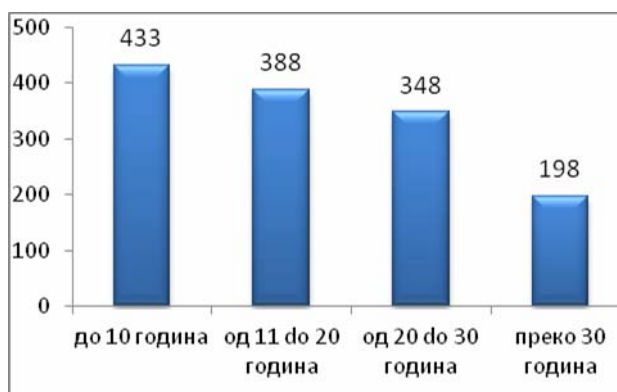
Д – директор

СС – стручни сарадници

Радно искуство испитаника обухваћених узорком истраживања обухваћених узорком истраживања приказан је у табли4

Табела 4: Радно искуство запослених

	Frequency	Percent
до 10 година	433	31.7
од 11 до 20 г.	388	28.4
од 20 до 30 г.	348	25.5
преко 30 г.	198	14.5
	<b>1367</b>	<b>100.0</b>



Узорком је обухваћено 31.7% испитаника до 10 година радног стажа у образовно-васпитним установама. Од 11 до 20 година (28.4%). Запослених у образовању са радним стажом од 20 до 30 година у образовању у узорку је 25.5%, најмање су у узорку заступљени наставници са преко 30 година стажа 14.5% (табела 4 / график 2).

*Састав узорка према образовном статусу и радном искуству приказана је у табели 5*



Табела 5: Структура узорка према образовном статусу и радном искуству

		Образовање		Укупно
		Виша школа	Факултет	
<b>Радно искуство</b>	до 10 година	24	409	433
	од 11 до 20 година	48	340	388
	од 20 до 30 година	60	288	348
	преко 30 година	92	106	198
		<b>224</b>	<b>1143</b>	<b>1367</b>

У табели 5 приказана је структура узорка према образовном статусу: завршен факултет (основне академске студије) или виша школа (висока школа струковних студија).

Структура студената обухваћених узорком истраживања приказана је у табели 6

Табела 6: Структура узорка према месту – учитељски факултети

	Frequency	Percent
Београд	289	27.7
Ужице	190	18.2
Јагодина	197	18.9
Сомбор	145	13.9
Врање	84	8.0
Лепосавић	53	5.1
НО Вршац	54	5.2
НО Нови Пазар	32	3.1
Укупно	1044	100.0

Структура узорка студената по месту студирања и години студија приказана је у табели 7.

Табела 7: Место студирања / година студија

Место студирања	Година студија		Укупно	
	II	III	IV	
Београд	124	83	82	289
Ужице	38	74	78	190
Јагодина	66	73	58	197
Сомбор	35	60	50	145
Врање	27	40	17	84
Лепосавић	15	18	20	53
НО Вршац-одељ БГД	20	15	19	54
НО Нови Пазар. Одељ БГД	12	11	9	32
	337	374	333	1044

Величина и структура узорка репрезентује популацију испитаника из којег је узет.. Узорком је обухваћено 12% основног скупа те се налази и закључци могу генерализовати на популацију испитаника у целини.

На основу приказаног обухвата и структуре узорка може се, укратко, констатовати:

- структура узорка одговара структури популације из којег је узет;
- адекватан структура узорка обезбеђена по свим кључним варијаблама истраживања: полу, радном искуству, радно-професионалном статусу;
- структура узорка студената прати структуру основног скупа по годинама студија и места студирања (места у којима раде учитељски факултети);
- стратификација узорка омогућила је да испитаници из сваког стратума (подгрупе) буду обухваћени у узорак истраживања чиме се допринело његовој већој поузданости;
- једноставно-случајни узорак омогућује да по закону вероватноће сваки појединац из основног скупа (популације) може бити изабран у узорак истраживања и да тиме се испоље карактеристике популације из које је узорак узет;
- на крају се може констатовати да је узорак довољно поуздан за генерализацију истраживачких резултата и закључака на читаву популацију из које је узорак изведен.

## **10. Резултати истраживања**

Резултати су дати у фреквенцијама и процентима према редоследу постављених задатака и сњима повезаним хипотеза истраживања.

### **10.1. Ставови наставника према обележјима концепције ефикасне школе**

**Први истраживачки задатак** односио се на истраживање ставова и мишљења испитаника о битним елементима и обележјима ефикасне школе која би оптималније задовољавала развојне социјалне потребе ученика и својом успешном, делотворном наставом водила ученика до успеха - у тоталу истраживања и према варијабли пол и радно искуство испитаника. Први задатак је операционализован на три помоћна задатака.

Први помоћни задатак се односио на утврђивање ставова и мишљења наставника о кључним елементима ефикасне школе која би била школа успеха за све ученике и оптималније задовољавала њихове развојне потребе - у тоталу истраживања. Претпоставили смо да наставници имају позитивне ставове и мишљења о битним елементима концепције ефикасне школе која би оптималније задовољавала растуће потребе ученика и доводила их до успеха, била школа успеха за све ученике - у тоталу нашег истраживања.

Други помоћни задатак се односио на утврђивање ставова наставника према обележјима концепције ефикасне школе према варијабли пол испитаника. Пошли смо од претпоставке да нема статистички значајних разлика у ставовима и мишљењима наставника према варијабли пол испитаника.

Трећим помоћним задатком смо тражили да се утврди да ли је радно искуство наставника релевантно варијабла за формирање њихових ставова према обележјима концепције ефикасне школе. Претпоставили смо да постоји слагање у ставовима наставника према концепцији ефикасне школе у односу на њихово различито искуство.

### 10.1.1. Ставови наставника преме обележјима концепције

Ефикасне школе –у тоталу истраживања

Првом помоћном хипотезом која је повезана са првим помоћним задатком истраживања смо претпоставили да наставници имају позитивне ставове према битним обележјима (елементима) концепције ефикасне школе која оптималније задовољава развојне потребе ученика и која их својим делотворним педагошким радом доводи до успеха- у тоталу истраживања.

У ту сврху примењена је **скала ЕК–1** (упитник за наставнике) и **скала ЕШ–1** (за студенте, будуће учитеље). Упитник о ставовима и мишљењима о ефикаснијој квалитетној-иновативној школи. Од испитаника је тражено да, на петостепеној скали од *веома се слажем* до *веома се не слажем*, изразе (процене) степен слагања са понуђеним тврдњама у којима су дата битна обележја (елементи) успешне, ефикасне школе која би била школа успеха за све ученике и у којој би се ученици и наставници пријатно осећали, у којој би сви ученици били успешни према својим могућностима.

Проверавајући **прву помоћну хипотезу**, примењујући поступак дескриптивне статистике, у табели 8 приказани су подаци којима су испитаници у тоталу проценили битне елементе ефикасније школе која би оптималније задовољавала растуће потребе ученика и доводила их до успеха (била школа успеха за све ученике).

Табела 8: Процена битних елемената ефикасније школе у тоталу истраживања

Питање-тврдње	N	Min	Max	M	SD
ИНТЕРАКТИВНИ САМОСТАЛНИ РАД УЧЕНИКА. Ученик је у центру наставе и учења, негује кооперативни самостални рад. Ученици до знања долазе самостално уз подршку наставника.	1356	1	5	3.99	1.116
ПРЕИМЕНА ИНОВАТИВНИХ МОДЕЛА РАДА. У школи се примењује иновативни истраживачки рад ученика (пројектна, хеуристичка, индивидуализована и други модели наставе).	1356	1	5	3.88	1.074
У ШКОЛИ СВИ УЧЕ – ШКОЛА ЈЕ ИНСТИТУЦИЈА КОЈА УЧИ. Сви уче – наставници уче и иновирају своја знања, ученици уче и стичу нова знања. И друго помоћно-тенничко, административно особље учи и унапређује свој рад.	1356	1	5	4.09	1.107
ШКОЛА ЈЕ ИСТРАЖИВАЧКА ЛАБОРАТОРИЈА КОЈА ИСТРАЖУЈЕ И УНАПРЕЂУЈЕ СВОЈ РАД. У школи стално теку акциона истраживања: истражују ученици, истражују наставници, школа је у сталним развојним, трагачким променама.	1356	1	5	3.97	1.053

Питање-тврдње	N	Min	Max	M	SD
ШКОЛА ЈЕ ИНСТИТУЦИЈА САРАДЊЕ И ПОВЕРЕЊА. У школи влада сарадња и међусобно поштовање међу наставницима, међу ученицима и међу наставницима и ченицима.	1356	1	5	4.10	1.134
ШКОЛА ЈЕ У СТАЛНИМ РАЗВОЈНИМ ПРОМЕНАМА. У школи се стално нешто ново догађа. Ништа данас није као јуче.	1356	1	5	3.96	1.087
У ШКОЛИ СВАКО ИМА ДОВОЉНО ВРЕМЕНА ЗА ДРУГЕ. Свако жели другима да помогне, наставници ученицима и наставници међусобно једни другима.	1356	1	5	3.94	1.093
ПРЕДАВАЊА СУ ПРАВА РЕТКОСТ А ИНСТРУКЦИЈА ПОДСТИЦАЊЕ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА ЈЕ СТАЛНО И СВАКОДНЕВНО. Предавања су замењена краћим упутствима за самостални рад ученика, поделу задатака, инструкције, мотивисањем и евалуацијом постигнућа на часу.	1356	1	5	3.87	1.033
НАСТАВНИЦИ СЕ БАВЕ ДЕТЕТОМ А МАЊЕ ПРЕД-МЕТОМ. Наставници прате развој, помажу ученицима у разрешењу криза, тешкоћа, помажу им и воде ученике до успеха. Стицање моралних, људских вредности и радних навика је прворазредни задатак сваког наставника.	1356	1	5	3.91	1.083
НАСТАВНИЦИ СУ ПРВЕНСТВНО ВАСПИТАЧИ (ПЕДАГОЗИ) УЧЕ УЧЕНИКЕ ДА МИСЛЕ, СТИЧУ МОРАЛНЕ ВРЕДНОСТИ ДА СЕ СНАЛАЗЕ У ПРОМЕНАМА КОЈЕ СЕ УБРЗАВАЈУ А ЗНАЊА ЗАСТАРЕВАЈУ. Наставници праве корените промене, уче ученика како да учи и мисли, да се сналази у муњевитим променама у којима знања брзо застаревају, бајата замењују свежа, иновативна.	1356	1	5	4.07	1.066
ШКОЛА И ОДЕЉЕЊА У ЊОЈ МОРАЈУ БИТИ ДОВОЉНО МАЛА ДА БИ БИЛА ЕФИКАСНА. Школа има највише 24 одељења са највише 24 ученика у одељењу. У школи сви наставници по имену познају ученике и оне за чији рад нису задужени. Мала одељења, интензивна настава и успешније васпитање.	1354	1	5	4.06	1.113
ШКОЛА ЈЕ ЗАЈЕДНИЦА НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА КОЈЕ ПОВЕЗУЈЕ ПОВЕРЕЊЕ И УВАЖАВАЊЕ. Наставници и ученици се осећају као хармонична заједница који сарадничким односима долазе до остваривања жељених циљева.	1356	1	5	4.07	1.101
У ШКОЛИ ЈЕ ИЗРАЖЕНА ЕМАНЦИПАТОРСКА УЛОГА УЧЕНИКА. Ученици као сарадници наставницима учествују у свим етапама рада: у планирању, извођењу и евалуацији. Целокупни рад се одвија у договору са ученицима. Ученици без последица упућују примедбе, траже помоћ, упућују похвале. Негује се критички однос у трагању за новим, бољим решењима.	1356	1	5	3.91	1.053

Питање-тврдње	N	Min	Max	M	SD
ВРЕДНОВАЊЕ И ПРИБАВЉАЊЕ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ ЈЕ СВАКОДНЕВНО. Сваког дана ученици на крају часа знају своје резултате, пропусте могу да да отклоне и успех валоризују. Уче победнички.	1356	1	5	3.98	1.078
КОРИСТЕ СЕ МОЋНИ И РАЗНОВРСНИ ИЗВОРИ ЗНАЊА. Ученици преко Интернета и коришћењем Web портала и других извора долазе до свежих знања. Наставници могу одабрати најбоље презентације знања коришћењем савремене информационе технологије.	1356	1	5	3.94	1.014
У УСПЕШНОЈ ШКОЛИ УЧЕНИЦИ САМОВРЕДНУЈУ СВОЈА ПОСТИГНУЋА НА ОСНОВУ УТВРЂЕНИХ (ДОГОВОРЕНИХ) КРИТЕРИЈУМА. Коришћење разних инструмената: тестова, чек-листа, скала процене, листа категорија, извештаја о реализацији акционих пројеката ...	1356	1	5	3.90	.944
У ВРЕДНОВАЊУ ПОСТИГНУЋА ПРЕД НАСТАВНИКОМ, ГРУПА УЧЕНИКА МОЖЕ КОРИСТИТИ ПОДСЕТНИКЕ. Тезе, упоришне тачке, мапе ума, графичка решења – не учи напамет, већ показује како мисли, повезује и примењује знање и слично.	1356	1	5	3.92	.986
У УСПЕШНОЈ ШКОЛИ МАЊИ БРОЈ НАСТАВНИКА У ЈЕДНОМ ОДЕЉЕЊУ ОРГАНИЗУЈЕ РАД ИЗ ВИШЕ ПРЕДМЕТА: НАСТАВЕ, СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА И ВАСПИТНОГ РАДА. Наставници се на факултетима припремају за групу предмета а не за један предмет као до сада. Припремају се и за више различитих активности у слободном времену. Припремају се за реализацију програма учења и мишљења а не само за предавање материје, градива неког предмета. Припремају се за васпитача, педагога а не само за наставика, предавача градива.	1356	1	5	3.91	1.019
ШКОЛА РАДИ У ЈЕДНОЈ СМЕНИ. СВЕ ОБАВЕЗЕ У ТОКУ ДАНА УЧЕНИЦИ ЗАВРШАВАЈУ У ШКОЛИ. Домаће задатке замењује самостални рад у школи из појединих предмета и уз инструктивну помоћ наставника. Књиге остају у школи, ученици слободно време код куће организују по свом избору, перцепција слободе и добровољности долази до пуног изражаја.	1356	1	5	3.93	1.130
У УСПЕШНОЈ ШКОЛИ ПОСТОЈИ НОВА ПРОСТОРНА ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВНИХ ОБЈЕКТА И ОПРЕМЉЕНОСТИ ПРЕМА НОВОЈ, ИНФОРМАТИЧКОЈ ПАРАДИГМИ. Неколико учионица су функционално повезане за интерактивни рад из више предмета а који истовремено организује један наставик. Учионице су опремљене као целовит дидактичко-технички систем: у току и на крају часа се може прибављати повратна информација. Ученици увек знају на чему су, знају шта знају, шта су ново научили. Све интерактивне, мултимедијалне учионице су умрежене, прикључене на интернет и др..	1356	1	5	4.04	1.068

N – број испитаника  
M – аритметичка средина

Min – минимална вредност  
SD – стандардна девијација

Max – максимална вредност

Наведене вредности аритметичких средина (М) указују на слагање ставова наставника са нашом првом хипотезом којом смо претпоставили да испитаници имају позитивне ставове према битним обележјима (елементима) ефикасније школе која би оптималније задовољавала растуће потребе ученика и доводила их до успеха (била школа успеха за све ученике). Имајући у виду да све тврдње у скали ЕК–1 (упитник за наставнике) могу имати максималну вредност одговора 5 (*веома се слажем*), онда можемо рећи да су добијене високе вредности аритметичких средина. Чак и оне тврдње на којима испитаници остварују најниже вредности аритметичких средина прелазе (М-3,80) се могу сматрати доста високим.

Из приказаних резултата у табели 8 могуће је према аритметичким М – вредностима и хомогености резултата издвојити три групе вредносних обележја ефикасне-успешне школе. Прву групу структуралних елемената који карактеришу успешну (ефикасну) школу чине вредносна обележја која прелазе аритметичку вредност (М-4,00). Шест структуралних елемената (обележја) ефикасне школе чине прву групу ранг скале обележја успешне, ефикасне школе коју смо приказали у табели 9:

Табела 9: Ранг листа прве групе обележја ефикасне школе

Ранг	Обележја	М
1	Ефикасна школа мора бити институција сарадње и поверења	4,10
2	У ефикасној школи сви уче-школа је институција која учи	4,09
3	Наставници у ефикасној школи су првенствено васпитачи а мање наставници предавачи	4,07
4	Ефикасна школа је заједниоца наставника и ученика које повезује узајамно поверење и уважавање	4,07
5	Школа и одељења у њој мора бити довољно мала да би била ефикасна	4,06
6	У ефикасној школи мора постојати нова просторна организација у односу на традиционалну школу	4,04

Испитаници указују на шест обележја прве групе доминантних карактеристика ефикасне школе од које се очекује да сваког ученика према мери његове могућности доведе до успеха. Сваки ученик може бити успешан ако се полази од његових

склоности, општих и посебних способности. Поједини научници (Глејзер и др) указују да сваки појединац још у раном детињству испољава одређене склоности и интересовања за области из којих може бити успешан. Ефикасна школа мора полазити од упознавања и сталног праћења развоја ученика. Од ученика треба тражити оптималне резултате из предмета за које појединац испољава одговарајуће способности. Успешна школа мора да пружа оптималне услове за развој ученика према његовим индивидуалним могућностима и склоностима. Испитаници сматрају да школа мора бити институција сарадње и поверења. (М-4,10) Ова карактеристика заузима прво место ранг скале обележја ефикасне школе. Васпитање путем поверења је једна важна и темељна карактеристика ефикасне школе. О овом важном захтеву у васпитању и обележју ефикасне школе је у педагошкој науци доста писано. Васпитање путем поверења испољава своју велику делотворну моћ и вредност. Зато ова карактеристика с правом, према мишљењу испитаника, заузима прво место карактеристика ефикасне школе у тоталу истраживања. И све друге карактеристике које су испитаници сврстали у прву групу битних обележја ефикасне школе су високо оцењене.

Прва група доминантних карактеристика, према средњој (М) вредности ставова испитаника, садржи поједине кључне структуралне елементе које само једним делом (постоји шира листа захтева) доприноси и омогућује да сваки ученик буде успешан. Прву групу, према мишљењу испитаника, чине структурални елементи концепције ефикасне школе који су наведени у табели 9. које ћемо **укртакo анализирати**.

**1. Ефикасна школа мора бити институција сарадње и поверења у којој влада међусобно поштовање међу наставницима, међу ученицима и између наставника и ученика (М-4,10).** Ово обележје се налази на првом месту ранг скале листе обележја успешне школе у целини и ове прве доминантне групе обележја ефикасне школе. Испитаници сматрају да школа мора бити институција сарадње и поверења. Поверење и сарадња јесу кључне вредности којима се у педагогији придаје изузетно велика важност. Васпитање путем поверења чинило је стуб васпитног система које је примењивао Макаренко у васпитању и преваспитавању запуштене деце која су се била, због небриге, одала многим пороцима. Из ове категорије, захваљујући васпитању утемељеном и на поверењу, поникле су многе познате личности, научници, новатори, генерали. Поверењем се ангажује моћна енергија код појединца која га покреће да оствари оне циљеве, вредности и особине које смо поверењем код њега пројектовали да их има. Ако појединац и не заслужије оне моделе понашања и



вредности које му упућујемо, пројектујемо, он ће ношен поверењем настојати да их и оствари. Поверењем се подражавају развојне линије напредовања, карактерне и вредносне особине које појединац у моменту указивања нашег поверења, можда и не поседује, али ће сигурно настојати да их конструктивним залагањем и оствари. Поверењем се мобилишу унутрашње снаге ученика да развија пожељне моделе понашања који су му од наставника пројектовани.

**2. У ефикасној школи сви уче - школа је институција која учи:** На другом месту листе у целини (листе свих 19 захтева) и листе прве групе од шест доминантних обележја, по мишљењу наставника, је да школа мора бити институција у којој сви уче. У школи морају да уче не само ученици већ и наставници који учењем стално иновирају своја знања и способности. Потребно је да уче и сви запослени како би што успешније, прихватљивије и уљудније обављали своје улоге и обавезе (М – 4,09).

**3. У ефикасној школи наставници су првенствено васпитачи који уче ученике да мисле и стучу моралне вредности.** На трећем месту испитаници истичу да наставници у школи морају првенствено бити васпитачи, добри педагози, да уче ученике како да мисле, стичу моралне вредности, оспособљавају за сналажење у променама које као иновације стално навиру и стално убрзавају животне токове у условима када нова знања брзо настају а још брже застаревају - (М – 4,07).

**4. Ефикасна школа је заједница наставника и ученика коју повезује поверење и уважавање.** Четврто место по доминантности заузима обележје да школа мора бити кохерентна заједница наставника и ученика коју снажно повезује поверење и уважавање. Испитаници сматрају да ученици и наставници треба у школи да створе хармоничну заједницу у којој треба да живе у сарадничким односима и да је то гаранција да ће школа успешније остваривати жељене циљеве (М- 4,07).

**5. Ефикасна школа и одељења у њој морају бити довољно мала да би била ефикасна.** Потребно је да школа и одељења у њој буду довољно мала да би била ефикасна. Испитаници сматрају да школа мора имати највише 24 одељења и највише 24 ученика у одељењу. То омогућује да се ученици међусобно познају, и што је такође важно, да сваки наставник позна сваког ученика, да му се по имену обраћа. У довољно малој школи се стварају услови да наставници што потпуније упознају карактеристике понашања сваког ученика и да на основу тога могу усмеравати њихов развој и остварити оптималнији васпитни утицај (М-4,06).

**6. У успешној школи треба стварати нову просторну организацију наставних објеката и њихово опремање према новој информатичкој парадигми.**

Неколико мултимедијалних интерактивних учионица нужно је функционално повезати пролазима из једне у другу у циљу одвијања самосталног и интерактивног рада из једног или више предмета које истовремено организује један наставник. Потребно је да учионице буду опремљене уређајима и медијима да се у њима може континуирано прибављати повратна информација о напредовању сваког појединца. Ученицима путем интернета треба омогућити коришћење Web. portala, омогућити стицање знања из разних извора за њихов самосталан рад и учење.

Наведена листа кључних доминантних обележја успешне школе не покрива целовиту листу захтева према овој школи. Зато ранг листа друге групе обележја ставова и мишљења испитаника, сачињене на основу аритметичких (M) средњих вредности ставова испитаника, употпуњује и даје комплетнију слику о ефикасној школи. О школи каква би она требало да буде да би сваки ученик у њој био успешан према мери својих могућности. Ранг листа друге групе обележја дата је у табели 10.

Табела 10: Ранг листа друге групе обележја ефикасне школе

Ранг	Обележја	M
1	Настава у ефикасној школи се темељи на самосталном интерактивном раду ученика.	3,99
2	У ефикасној школи се континуирано одвија вредновање рада ученика.	3,98
3	Ефикасна школа мора да буде истраживачка лабораторија у којој се стално трага за бољим моделима рада.	3,97
4	Ефикасна школа мора бити у сталним развојним променама.	3,96
5	У ефикасној школи се користе разноврсни свежи извори знања за самосталан рад и учење ученика.	3,94
6	Ефикасна школа ради у једној смени а ученици све своје обавезе завршавају у школи.	3,93
7	У ефикасној школи ученици приликом вредновања својих постигнућа могу користити потсетнике у виду мапа ума, упоришних тачака, подстицајних сигнала.	3,92
8	У ефикасној школи се развија и подстиче еманципаторска улога ученика у наставном процесу.	3,91
9	У ефикасној школи се наставници више баве дететом а мање предметом.	3,91
10	У ефикасној школи у одељењу мањи број наставника организује наставу из више предмета.	3,91

Друга група индикатора ефикасне школе се налази између M-3,91-3,99 аритметичке вредности. Ову другу групу индикатора ефикасне школе, иако по аритметичкој средини заузима нижу ранг позицију од прве групе, у суштини чине

једнако важна вредносна обележја успешне, ефикасне школе. Међу њима су веома мале разлике (између индикатора –вредносних обележја школе прве и друге групе). Сви индикатори друге групе прелазе М-3,90, по снази не заостају много од индикатора прве групе. Гледајући суштински сви они представљају важне показатеље концепције ефикасне школе. То се може уочити из њихове краће анализе:

**1. Настава у ефикасној школи треба да се темељи на самосталном интерактивном раду ученика.** Ученик је у центру наставе и учења. У ефикасној школи се негује кооперативни самостални рад. Ученици до знања долазе самостално уз подршку наставника (М-3,99). У традиционалној школи ученици се поучавају, а у ефикасној они самостално уче. У традиционалној школи наставник је у центру наставног процеса, он предаје, проверава и сл. У ефикасној школи је наставник претежно организатор и водитељ самосталног рада ученика. Постоје две концепције наставе: традиционално-репродуктивна, трансмисиона и развијајућа интерактивна настава. У ефикасној школи се примењује делотворнији концепт развијајуће интерактивне наставе. Испитаници снажно подржавају концепцију ефикасне школе, да настава у њој мора бити утемељена на самосталном интерактивном раду ученика. Ово обележје ефикасне успешне школе је један од кључних индикатора ефикасне школе. Нема промена у квалитету рада школе и њеним исходима ако се, уместо традиционално-репродуктивне, трансмисионе, у већем степену не афирмише нова концепција развијајуће интерактивне наставе у чијем центру ће бити самостални рад ученика. Испитаници снажно подржавају ефикасну школу са делотворном развијајућом интерактивном наставом. (М-3,99)

**2. У ефикасној школи се континуирано одвија систем вредновања.** Вредновањем се континуирано, свакодневно, прибављају повратне информације о раду и напредовању ученика. Ово обележје по снази ставова испитаника се налази на другом месту друге групе ранг скале обележја квалитетне, успешне школе. У ефикасној школи ученици сваког дана на крају сваког часа треба да добију повратну информацију о своме постигнућу. Да формирају слику својих знања како би могли, на основу тога, да откривају и отклањају слабе стране у свом учењу и да афирмишу своје добре резултате (М- 3,98). Испитаници с правом истичу ово важно обележје ефикасне школе. Повратна информација је мера за мерење системски утемељене школе и наставе. Нема ефикасне школе без њене системске утемељености. Утврђено је да у свакој делатности у којој се желе остварити врхунски резултати она мора бити утемељена на системским основама. Кључни разлог зашто у школи сви ученици не

постижу резултате према својим могућностима је у томе што настава није утемељена на системским основама. Школа је више утемељена на ентропијском него на системским приступу. Ефикасна школа мора бити утемељена на системским основама. Системност је један од важних индикатора ефикасне школе. (М-3,98).

**3. Ефикасна школа мора бити истраживачка лабораторија.** Треће место у другој групи обележја ефикасне, квалитетне школе заузима обележје које се темељи на очекивању да ефикасна школа мора бити својеврсна истраживачка лабораторија која сталним, истраживачким трагањем унапређује своју делатност. У њој се учи кроз акциона истраживања. Ученици и наставници уче. Ученици смостално долазе до нових знања, а наставници до нових педагошких сазнања (М – 3,97). Идеју да школа мора бити лабораторија је први лансирао Лав Толстој. Он је изрекао ову важну мисао: да школа мора бити лабораторија у којој се стално трага и проналазе бољи, ефикаснији путеви успешнијег и делотворнијег рада. Такав акциони, истраживачки однос је услов да неће заостати за друштвеним прогресом. (М-3,97)

**4. Ефикасна школа мора бити у сталним развојним променама:** Успешна школа мора бити у сталним развојним променама како би утицала покретачки на све актере и ученике и наставнике у њеном педагошком раду. Испитаници су ово обележје ефикасне школе с правом високо ранговали (М-3,96). Заузима четврто место ранг скале ове групе обележја ефикасне школе. Налази се на десетом месту јединствене листе обележја ефикасне школе. У ефикасној школи је неопходно да се стално нешто догађа, да тече, мења да ништа у њој није као јуче. Оваква акциона кретања утичу на подизање подстицајне радне климе и здравих односа у којој ће се сваки појединац бавити темама и идејама које вуку појединце и групе да буду успешни. У динамичним условима сталних развојних промена нема места за тривијалне, већ за конструктивне теме. То доприноси да сваки појединац израста у здраву кооперативну и компетентну личност (М-3,96). У школи мора стално нешто ново и позитивно да се одвија. Такво кретање утиче и на стање међуљудских односа у колективу. У први план интерперсоналне комуникације се намећу теме позитивног садржаја, а потискују се малограђанске теме које нагризају колективну хармонију и доводе до конфликтних односа међу појединцима. Развојне промене услов да школа држи темпо усклађен са друштвеним прогресом. У савременом информационом друштву промена сустиже промену. Знање је промена. Без знања нема прогресивног мењања постојећег стања. Знање је најпродуктивнија вредност. Нису богате само земље које имају природне ресурсе, већ су чак и богатије оне, које имају иновативне кадрове. Школа од

институције која је увек каснила за друштвеним прогресом, као институција знања мора постати предводник прогресивних промена. Школа постаје фабрика знања. У њој се морају стално иновирати знања у процесу доживотног учења. Испитаници су добро уочили и подржали ову важну карактеристику ефикасне школе (М-3,96).

#### **5. У ефикасној школи се користе моћни и разноврсни извори знања:**

Испитаници сматрају да сви наставни објекти, мултимедијалне и интерактивне учионице морају бити повезане са веб-порталима и са другим моћним изворима информација из којих се стичу свежа а не бајата знања. На часу у сваком тренутку преко мреже наставници могу одабрати најбоље презентације знања и приказати га ученицима на часу. (М-3,94)

#### **6. Ефикасна школа ради у једној смени, ученици све обавезе завршавају у**

**школи:** Ово обележје испитаници сматрају веома значајним. Оно заузима шесто место ранг скале ове (друге) групе обележја (М-3,93). Школа преузима обавезу организације свих видова рада а не само организацију наставе. Садашња традиционална вишесменска организација школе настала је у послератном периоду када је требало прихватити целу популацију дорасле деце за школу. Нормално је у таквим условима било да се уводи рад у две, три па и четири смене. Организација рада школе је моделована по индустријском концепту. Разумљиво је што је из таквог организационог концепта настала школа училиште чија делатност се свела, готово, искључиво на наставу. Запостављена су многа друга педагошка подручја активности ученика. Ефикасна школа мора да ради само у једној продуженој смени. У њој за ученике би требало организовати слободно време, самостални рад, исхрану, рекреацију и друге видове рада. Ученици учбенике не носе кући, држе их у својим матичним учионицама, јер све своје обавезе завршавају у школи. Потребно је постепено обезбедити рад школе у једној смени. То је онај тип школа које смо називали целодневним. Тај назив није прихватљив. То је био услован назив да се направи градијација између садашње полудневне, вишесменске школе и нормално организоване школе, које смо називали целодневном. Све школе треба да буду такве "целодневне". То је услов да школа прерасте у ефикасну, успешну школу са делотворном наставом и свим другим видовима педагошког рада.

#### **7. У ефикасној школи ученици у вредновању својих постигнућа у**

**излагању могу користити упоришне тачке (подстицајне сигнале).** Наставници сматрају да се морају отклонити неразумни концепти у евалуацији постигнућа ученика (М-3,92). Наставницима се дозвољава да приликом излагања користе подсетнике а

ученицима се то забрањује. Као последица тога настало је понашање ученика да кришом користе тзв. пушкице. “Пушкице“ су показатељ природног понашања ученика. Њихова забрана представља остатак превазиђеног концепта учења напамет из средњовековне, старе школе. Ученике треба оспособљавати да праве „пушкице“ у виду мапа ума, подстицајних сигнала, упоришних тачака и сл. Постоји неколико веома запажених истраживања на великој популацији којима је проверен ефекат учења ученика применом разних облика подстицајних сигнала које они користе при учењу и евалуацији својих постигнућа. Ученици у излагању и презентацији својих знања и способности треба да користе подсетнике у виду мапа ума, подстицајних сигнала, упоришних тачака, јер се од њих не тражи репродуктивно већ критичко мишљење и продуктивно знање.

**8. У ефикасној школи је изражена еманципаторска улога ученика:** Еманципаторска улога ученика у школи подрумева да они у свим етапама наставног процеса су партнери наставницима (М-3,91). У ефикасној школи ученици су сарадници наставницима. Ово обележје је, према мишљењу испитаника, један од важних захтева у моделовању ефикасне школе. Ово обележје се налази на осмом месту ранг скале друге групе карактеристика ефикасне школе. Ученици у свим фазама одвијања наставног процеса треба да учествују у: планирању, извођењу и евалуацији наставног рада. Целокупни рад у школи се одвија у тесној сарадњи и договору са ученицима. У ефикасној школи се негује критички однос у трагању за новим, бољим, ефикаснијим и делотворнијим решењима у заједничком раду ученика и наставника.

**9. У ефикасној школи наставници се више баве дететом а мање садржајима -предметом:** Ово обележје иако се по М-вредностима налази на деветом месту (М-3,91) је једно од кључних индикатора ефикасне, успешне школе. У традиционалној школи се наставници више баве предметом, садржајима а мање дететом његовим узрасним проблемима и васпитањем. У школи се често чују изјаве „прешао сам градиво“, обрадио сам градиво“ док се изјаве које се односе на васпитање деце и решавање њихових проблема ретко чује. У ефикасној школи наставници морају више да прате развој ученика, његове узрасне и ситуационе кризе и тешкоће помажући му да их што лакше преброди. Морају да воде ученике до успеха не само у стицању знања већ у првом реду у стицању моралних вредности. (М-3,91)

**10. У ефикасној школи у одељењу мањи број наставника организује наставу из више предмета.** Ову тврдњу испитаници су доста снажно подржали (М-3,91). Наставници организују наставу из групе предмета а не само из једног предмета.

Осим наставе организују различите активности ученика у слободном времену. Наставници на факултетима се припремају за групу предмета и групу слободних активности. Припремају се за васпитача а не само наставника, предаваче. Трећу групу чине обележја ефикасне школе која не прелазе вредност (М.-3,90).

**11. У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених стандарда.** На првом месту ранг скале у трећој групи је самовредновање ученика. Наиме, испитаници сматрају да у ефикасној школи треба креирати такав систем евалуације у коме ученици, на основу утврђених критеријума, могу вршити самоевалуацију својих постигнућа. Ученици коришћењем тестова, чек-листа, скала процене, листе категорија могу континуирано да проверавају своје резултате и да на време исправљају грешке, да се обавесте о квалитету својих знања и да предузимају корективне и афирмативне мере.

**12. Примена иновативних модела рада** налази се на другом месту ранг скале треће групе обележја. У ефикасној школи, према мишљењу испитаника, треба применити оне иновативне моделе рада који ће у центар одвијања наставног процеса ставити ученике и њихову самоактивност. У ефикасној школи треба примењивати пројектну, хеуристичку, индивидуализовану и друге иновативне моделе наставног рада.

**13. Традиционална предавања у ефикасној школи су права реткост** Објашњење и образложење као облик ове методе се користе у виду давања инструкције како ученици треба да организују самостални рад, приликом подела задатака, пројеката и сл.

*Краће констације о обележјима ефикасне школе како је виде наставници*

На осниву приказаних резултата истраживања може се укратко констатовати следеће.

Наставници генерално имају висок степен слагања са тврдњама које се односе на обележја ефикасне школе која би била школа успеха за све ученике. Вредности аритметичких средина се групишу око М-4 од оптимално могуће М-5 вредности. То наравно указује на снагу и категоричност испитаника у подршци концепцији ефикасне школе која је посматрана у оквиру 19 индикатора (обележја).

Иако постоје мали распони у М-вредностима између посматраних индикатора ефикасне школе који се крећу од М-3,88-4,10 ипак смо ове индикаторе поделили у три групе индикатора (обележја):

Прву групу доминантних обележја која прелазе М-4 и крећу се од М-4,10-4,04 вредности су:

- Ефикасна школа мора бити институција сарадње и поверења (М-4,10);
- У ефикасној школи сви уче-школа је институција која учи (М-4,09);
- Наставници у ефикасној школи су првенствено васпитачи (М-4,07);
- Ефикасна школа је заједница наставника и ученика које повезује поверење и уважавање (М-4,07);
- Школа и одељења морају бити довољно мала да би била ефикасна (М-4,06);
- У ефикасној школи мора постојати нова просторна организација (М-4,04).

Другу групу обележја по хомогености резултата изражених у М-вредностима распона од М-3,99 - 3,91 чине следећа обележја (индикатори) ефикасне школе:

- У ефикасној школи настава се темељи на самосталном и интерактивном раду ученика (М-3,99);
- У ефикасној школи се континуирано одвија вредновање постигнућа ученика (М-3,98);
- Ефикасна школа мора бити истраживачка лабораторија (М-3,97);
- Ефикасна школа мора бити институција развојних промена (М-3,96);
- У ефикасној школи се користе разнолики извори за самостални рад ученика (М-3,94);
- Ефикасна школа је заједница наставника и ученика (М-3,93);
- У ефикасној школи ученици приликом вредновања користе подсетнике (мапе ума, подстицајни сигнали, упоришне тачке) (М-3,92);
- У ефикасној школи се подстиче и развија еманципаторска улога ученика у настави (3,91);
- У ефикасној школи наставници се више баве дететом него предметом (М-3,91);
- У ефикасној школи одељења морају бити довољно мала да би била ефикасна (М-3,91).

Трећу групу ефикасне школе чине следећи индикатори (обележја):

- У ефикасној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу стандарда (М-3,90);
- У ефикасној школи се примењују иновативни модели наставног рада;
- Традиционална предавања у ефикасној школи су права реткост.



Високе вредности аритметичких средина за сва обележја указују да испитаници имају снажне позитивне ставове према концепцији ефикасне школе која би оптималније задовољавала растуће потребе ученика, подстицала и водила сваког појединца до успеха.

Разлике у М-вредностима међу индикаторима ефикасне школе указују на закључак да су сва обележја уједначена по М-вредностима и приближно значајна за моделовање ефикасне школе.

У одговору на наш први помоћни задатак и тестирање, с њим повезане прве хипотезе истраживања, можемо, на основу напред анализираних резултата, констатовати да су резултати у дирекцији са поставкама и очекивањима наше прве помоћне хипотезе. Наиме, *наставници имају позитивне ставове и мишљења о битним обележјима концепције ефикасне школе која би оптималније задовољавала растуће потребе ученика и доводила их до успеха.*

### 10.1.2. Концепција ефикасне школе и пол испитаника

У окиру ПРВОГ ОСНОВНОГ ЗАДАТКА наш други помоћни задатак се односио на истраживање утицаја полних разлика испитаника на ставове наставника према обележјима концепције ефикасне школе. Интересовало нас је да ли постоје разлике у ставовима наставника према варијабли пол испитаника. Резултати који се односе на овај субзадатак дати су у табели 11.

Табела 11: Процена битних елемената ефикасније школе – пол запослених

	Жене			Мушкарци			F	Sig.
	M	N	SD	M	N	SD		
Интерактивни самостални рад ученика	3,99	1005	1,122	3,98	351	1,099	,021	,885
Примена иновативних модела рада	3,90	1005	1,066	3,85	351	1,098	,376	,540
Школа је институција која учи	4,12	1005	1,105	4,02	351	1,112	2,101	,147
Школа је истраживачка лабораторија	3,98	1005	1,053	3,93	351	1,214	,407	,524
Школа је институција сарадње и поверења	4,16	1005	1,099	3,94	351	1,214	9,863	,002
Школа је у сталним развојним променама	4,00	1005	1,075	3,84	351	1,114	5,352	,021
Ко има довољно времена за друге	3,97	1005	1,076	3,85	351	1,138	2,856	,091

	Жене			Мушкарци			F	Sig.
	M	N	SD	M	N	SD		
Предавања суреткост а инструкција и подстицање самосталног учења ученика је свакодневно	3,89	1005	,993	3,80	351	1,137	2,287	,131
Наставници се баве дететом а мање предметом	3,91	1005	1,059	3,90	351	1,151	,033	,856
Наставници су првенствено васпитачи (педагози). Учеч ученике да мисле ...	4,08	1005	1,059	4,01	351	1,088	1,225	,269
Школа и одељења у њој морају бити довољно мала да би били ефикасни	4,10	1003	1,082	3,94	351	1,194	5,548	,019
Школа - заједница Н и У које повезује поверење и уважавање	4,09	1005	1,060	4,01	351	1,212	1,244	,265
У школи изразена еманципаторска улога	3,90	1005	1,039	3,94	351	1,094	,335	,563
Вредновање и повратна информација свакодневни	3,98	1005	1,070	3,98	351	1,103	,000	,986
Користе се моћни и разноврсни извори знања	3,96	1005	1,004	3,85	351	1,037	3,200	,074
У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених критеријума	3,93	1005	,942	3,83	351	,947	2,943	,086
У вредновању пред наставником ученици користе подсетнике	3,93	1005	,960	3,90	351	1,056	,326	,568
У школи мањи број наставника у једном одељењу организује рад више предмета	3,94	1005	,988	3,82	351	1,099	3,317	,069
Школа ради у једној смени	3,95	1005	1,132	3,90	351	1,126	,412	,521
Нова просторна организација	4,05	1005	1,063	4,01	351	1,085	,318	,573

N (број испитаника)

M (аритметичка средина)

SD (стандардна девијација)

F (Фишеров коефицијент)

Sig. (оцена нивоа значајности < 0,05 < 0,01)

Према вредности **Sig** (договорно избрани нивои значајности статистички добијених података, мање од 0,05 или 0,01) може се закључити да постоје разлике између испитаника женског и мушког пола испитаника у погледу појединих обележја ефикасније школе будућности који су приказани у табели 12.

**Табела 12: Разлике у ставовима испитаника према полу**

	Жене			Мушкарци			F	Sig.
	M	N	SD	M	N	SD		
Школа је институција сарадње и поверења	4,16	1005	1,099	3,94	351	1,214	9,863	,002
Школа је у сталним развојним променама	4,00	1005	1,075	3,84	351	1,114	5,352	,021
Школа и одељења у њој морају бити довољно мала да би били ефикасни	4,10	1003	1,082	3,94	351	1,194	5,548	,019

**За разлику од мушког испитаници женског пола имају позитивнији став према следећа три обележја ефикасне (успешне) школе:**

Посмтрано у целини може се закључити да код већине обележја ефикасне школе нема статистички значајних разлика међу испитаницима (сем у наведена три обележја). Испитаници оба пола имају снажно изражене позитивне ставове према обележјима ефикасне школе. Ови резултати су у дирекцији са нашом другом помоћном хипотезом којом смо претпоставили да нема статистички значајних разлика у ставовима наставника према обележјима концепције ефикасне школе у односу на пол испитаника. Наша друга помоћна хипотеза је наведеним резултатима у целини потврђена. Констатоване су разлике само код три од 19 обележја ефикасне школе. Међутим и ове уочене разлике не доводе у питање поменути констатацију јер је утврђено да испитаници женског пола код поменута три обележја имају само снажније, позитивније ставове од испитаника мушког пола што је у складу са нашим очекивањима.

Наша друга помоћна хипотеза је овим резултатима у целини потврђена: ***Нема статистички значајних разлика у ставовима и мишљењима наставника према обележјима ефикасне школе у односу на варијаблу пол испитаника.***

### **10.1.3. Обележја ефикасне школе и радно искуство испитаника**

Даље нас је интересовало да ли је радно искуство релевантна варијабла у одређивању ставова испитаника према структуралним елементима концепције ефикасне школе. Нашом трећом потхипотезом тврдили смо да постоје слагања у ставовима наставника према варијабли радно искуство испитаника. Проверавајући нашу трећу помоћну хипотезу израчунали смо одређене вредности које су дате у табели 13.

Табела 13: Повезаност радног искуства и обележја ефикасне школе (Correlations)

		<b>РАДНО ИСКУСТВО</b>
Интерактивни самостални рад ученика.	Pearson	-.062
	Sig.	.080
	N	801
Преимена иновативних модела рада.	Pearson	-.046
	Sig.	.194
	N	801
У школи сви уче – школа је институција која учи.	Pearson	<b>-.072(*)</b>
	Sig.	.042
	N	801
Школа је истраживачка лабораторија која истражује и унапређује свој рад.	Pearson	-.009
	Sig.	.793
	N	801
Школа је институција сарадње и поверења.	Pearson	-.012
	Sig.	.726
	N	801
Школа је у сталним развојним променама.	Pearson	.037
	Sig.	.290
	N	801
У школи свако има довољно времена за друге.	Pearson	.031
	Sig.	.385
	N	801
Предавања су права реткост а инструкција и подстицање самосталног учења ученика је стално.	Pearson	-.006
	Sig.	.874
	N	801
Наставници се баве дететом а мање предметом.	Pearson	.013
	Sig.	.721
	N	801
Наставници су првенствено васпитачи (педагози) уче ученике да мисле, стичу моралне вредности ....	Pearson	-.021
	Sig.	.553
	N	801
Школа и одељења у њој морају бити довољно мала да би била ефикасна.	Pearson	-.032
	Sig.	.370
	N	799
Школа је заједница наставника и ученика које повезује поверење и уважавање.	Pearson	-.049
	Sig.	.163
	N	801

		<b>РАДНО ИСКУСТВО</b>
У школи је изражена еманципаторска улога ученика.	Pearson	<b>-.081(*)</b>
	Sig.	.021
	N	801
Вредновање и прибављање повратне информације је свакодневно.	Pearson	-.027
	Sig.	.443
	N	801
Користе се моћни и разноврсни извори знања.	Pearson	.021
	Sig.	.547
	N	801
У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених критеријума.	Pearson	.021
	Sig.	.551
	N	801
У вредновању постигнућа пред наставником, група ученика може користити подсетнике.	Pearson	-.034
	Sig.	.331
	N	801
У успешној школи мањи број наставника у једном одељењу организује рад из више предмета.	Pearson	-.036
	Sig.	.306
	N	801
Школа ради у једној смени. Све обавезе у току дана ученици завршавају у њој.	Pearson	.032
	Sig.	.364
	N	801
У успешној школи постоји нова просторна организација наставних објеката и опремљености према новој, информатичкој парадигми.	Pearson	<b>-.099(**)</b>
	Sig.	.005
	N	801

*Нивои значајности:*

\* *Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).*

\*\* *Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

\*\* Корелације статистички значајне на нивоу 0.01

\* Корелације статистички значајне на нивоу 0,05

Утврђена је веза (корелација) између дужине радног искуства испитаних наставника и обележја ефикасније школе. Добијени подаци указују на разлике регистроване у односу на радни стаж испитаника. Две корелације су статистички значајне на нивоу 0.05 и једна на нивоу 0,01.

Другим речима, **што је више радног искуства то је мање слагања обележја ефикасније (нове) школе.**

Наставници са краћим радним стажом у образовању у већој мери прихватају следећа обележја ефикасне школе

- *„У школи сви уче – школа је институција која учи. Сви уче – наставници уче и иновирају своја знања, ученици уче и стичу нова знања. И друго помоћно-техничко, административно особље учи и унапређује свој рад“*,
- *„У школи је изражена еманципаторска улога ученика. Ученици као сарадници наставницима учествују у свим етапама рада: у планирању, извођењу и евалуацији. Целокупни рад се одвија у договору са ученицима. Ученици без последица упућују примедбе, траже помоћ, упућују похвале. Негује се критички однос у трагању за новим, бољим решењима“* и
- *„У успешној школи постоји нова просторна организација наставних објеката и опремљености према новој, информатичкој парадигми. Неколико учионица су функционално повезане за интерактивни рад из више предмета а који истовремено организује један наставник. Учионице су опремљене као целовит дидактичко-технички систем: у току и на крају часа се може прибављати повратна информација. Ученици увек знају на чему су, знају шта знају, шта су ново научили. Све интерактивне, мултимедијалне учионице су умрежене, прикључене на интернет и др“*.

Вредности добијених коефицијената корелације дужине радног стажа су: „Школа је институција која учи“ ( $r = -,072(*)$ ), „У школи је изражена еманципаторска улога ученика“ ( $r = -,081(*)$ ) и „У новој школи постоји нова просторна организација према информатичкој парадигми“ ( $r = -,099(**)$ ).

У односу према осталим обележјима ефикасније школе нису забележени статистички значајни резултати.

Прегледнији резултати који се односе на проверу наше треће помоћне хипотезе дату су у табели 14.

Табела 14: обележја ефикасније школе / радно искуство испитаника

		1 Интерактивни рад ученика	2 Примена иновативних модела	3 Школа је институција која учи	4 Школа је истраживачка лабораторија	5 Школа је институција сарадње и поверења	6 Школа је у сталним развојним променама	7 Уколико свако има довољно времена за друге	8 Предавања су реткост...	9 наставници се баве дететом, а мање предметом	10 Наставници су првенствено васпитачи (педагози) ...	11 Школа/одељења су довољно мали и ефикасни	12 Школа - заједница Ни у које повезује поверење и уважавање	13 уколико изражена еманципаторска улога ученика	14 вредновање и повратна информација свакодневни	15 користе се моћи и разноврсним знањем	16 у С уценици самореднују постигнућа на основу критеријума	17 у вредновању пред наставником уценици користе подсећнике	18 у С мани број Н у једном одељењу организује рад висе предмета	19 школа ради у једној сцени	20 нова просторна организација ...
do 10 go	M	3.97	3.80	4.14	3.88	4.08	3.81	3.77	3.81	3.84	4.06	4.05	4.07	3.89	3.91	3.73	3.75	3.81	3.83	3.94	4.08
	N	247	247	247	247	247	247	247	247	247	247	245	247	247	247	247	247	247	247	247	247
	S D	1.093	1.111	1.161	1.189	1.190	1.141	1.103	1.020	1.068	1.052	1.093	1.087	1.055	1.012	1.080	.925	.995	1.077	1.046	1.058
od 20 do 30	M	4.28	4.06	4.21	4.16	4.17	4.22	4.19	4.15	4.14	4.17	4.07	4.19	4.12	4.18	4.20	4.07	4.17	4.13	4.03	4.16
	N	231	231	231	231	231	231	231	231	231	231	231	231	231	231	231	231	231	231	231	231
	S D	.947	.914	1.059	.889	1.125	.923	.970	.816	.931	.976	1.036	1.036	.871	.983	.826	.796	.792	.838	1.065	.952
od 30 do 40	M	3.83	3.76	4.10	3.89	4.09	3.94	3.91	3.72	3.91	3.95	4.12	4.00	3.78	3.88	3.89	4.00	3.88	3.88	4.15	3.99
	N	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208	208
	S D	1.249	1.171	1.135	1.117	1.143	1.157	1.100	1.067	1.189	1.267	1.212	1.222	1.123	1.114	1.116	.930	1.010	.985	1.000	1.173
preko 40 go	M	3.88	3.70	3.85	3.91	4.04	3.98	3.91	3.95	3.92	4.09	3.85	3.93	3.70	3.90	3.82	3.72	3.72	3.72	3.94	3.73
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	S D	1.010	1.094	1.126	.987	1.063	.936	1.031	1.033	.956	.942	1.194	1.122	.957	1.079	.996	.812	.874	1.005	.994	1.126
Total	M	<b>4.01</b>	<b>3.85</b>	<b>4.11</b>	<b>3.97</b>	<b>4.10</b>	<b>3.99</b>	<b>3.95</b>	<b>3.90</b>	<b>3.96</b>	<b>4.07</b>	<b>4.05</b>	<b>4.07</b>	<b>3.90</b>	<b>3.98</b>	<b>3.92</b>	<b>3.90</b>	<b>3.92</b>	<b>3.91</b>	<b>4.02</b>	<b>4.03</b>
	N	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>799</b>	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>801</b>	<b>801</b>
	S D	<b>1.098</b>	<b>1.079</b>	<b>1.124</b>	<b>1.067</b>	<b>1.140</b>	<b>1.069</b>	<b>1.066</b>	<b>.993</b>	<b>1.054</b>	<b>1.078</b>	<b>1.125</b>	<b>1.116</b>	<b>1.021</b>	<b>1.047</b>	<b>1.026</b>	<b>.886</b>	<b>.941</b>	<b>.987</b>	<b>1.034</b>	<b>1.077</b>

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Interaktivni samostalni rad učenika * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	25.523	3	8.508	7.218	.000
	Within Groups		939.416	797	1.179		
	Total		964.939	800			
2 primena inovativnih modela rada * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	15.789	3	5.263	4.578	.003
	Within Groups		916.233	797	1.150		
	Total		932.022	800			
3 skola je institucija koja uci * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	10.054	3	3.351	2.669	.047
	Within Groups		1000.713	797	1.256		
	Total		1010.767	800			
4 skola je istrazivacka laboratorija * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	12.350	3	4.117	3.650	.012
	Within Groups		898.931	797	1.128		
	Total		911.281	800			
5 skola je institucija saradnje i poverenja * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	1.720	3	.573	.440	.724
	Within Groups		1038.679	797	1.303		
	Total		1040.400	800			
6 skola je u stalnim razvojnim promenama * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	20.805	3	6.935	6.189	.000
	Within Groups		893.070	797	1.121		
	Total		913.875	800			
7 u skoli svako ima dovoljno vremena za druge * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	21.991	3	7.330	6.586	.000
	Within Groups		887.110	797	1.113		
	Total		909.101	800			
8 predavanja su retkost... * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	23.032	3	7.677	7.982	.000
	Within Groups		766.566	797	.962		
	Total		789.598	800			
9 nastavnici se bave detetom, a manje predmetom * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	11.410	3	3.803	3.456	.016
	Within Groups		877.147	797	1.101		
	Total		888.557	800			
10 nastavnici su prvenstveno vaspitaci (pedagozi) ... * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	5.648	3	1.883	1.623	.183
	Within Groups		924.711	797	1.160		
	Total		930.360	800			
11 skola/odeljenja su dovoljno mali i efikasni * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	5.592	3	1.864	1.475	.220
	Within Groups		1004.786	795	1.264		
	Total		1010.378	798			
12 skola - zajednica N i U koje povezuje poverenje i uvazavanje * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	6.237	3	2.079	1.673	.171
	Within Groups		990.123	797	1.242		
	Total		996.360	800			
13 u skoli izrazena emancipatorska uloga učenika * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	18.942	3	6.314	6.180	.000
	Within Groups		814.267	797	1.022		
	Total		833.208	800			
14 vrednovanje i povratna informacija svakodnevnih * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	13.694	3	4.565	4.211	.006
	Within Groups		863.902	797	1.084		
	Total		877.596	800			
15 koriste se mocni i raznovrsni izvori znanja * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	28.382	3	9.461	9.257	.000
	Within Groups		814.504	797	1.022		
	Total		842.886	800			
16 u S učenici samovrednuju postignuca na osnovu kriterijuma * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	18.127	3	6.042	7.891	.000
	Within Groups		610.277	797	.766		
	Total		628.404	800			
17 u vrednovanju pred nastavnikom učenici koriste podsetnike * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	21.870	3	7.290	8.467	.000
	Within Groups		686.175	797	.861		
	Total		708.045	800			
18 u S manji broj N u jednom odeljenju organizuje rad vise predmeta * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	16.809	3	5.603	5.855	.001
	Within Groups		762.719	797	.957		
	Total		779.528	800			
19 skola radi u jednoj smeni * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	5.950	3	1.983	1.861	.135
	Within Groups		849.645	797	1.066		
	Total		855.596	800			
20 nova prostorna organizacija ... * Radno iskustvo	Between Groups	(Combined)	14.921	3	4.974	4.339	.005
	Within Groups		913.528	797	1.146		
	Total		928.449	800			

Примењујући поступак за утврђивање постојања значајних разлика између средњих вредности зависне променљиве у више група (једнофакторска ANOVA) у табели 14 приказана је утврђена статистички значајна разлика између група испитаника различитих по годинама стажа. Табела 14 и анова табеле, говоре о



утврђеним раликама између социодемографске варијабле *радно искуство* и става просветних радника према обележјима ефикасније школе будућности. У односу према осталим обележјима ефикасније школе нису забележени статистички значајни резултати.

*Наша трећа помоћна хипотеза је само делимично потврђена а већим делом одбачена. Наиме, утврђене су разлике у ставовима испитаника у односу на варијаблу радно искуство код већине обележја ефикасне школе. Наставници са дужим радним искуством мање су наклоњени обележјима концепције ефикасне школе. Дуже радно искуство утиче на мање слагање испитаника са обележјима концепције ефикасне школе.*

Овакви резултати су у складу одређених теоријских поставки и резултата неких других истраживања да године искуства не корелирају са иновативним променама. Иновације наилазе на већи отпор код старијих, него по искуству млађих категорија наставника. Човек се мења учењем. Учењем појединац подмлађује своје идеје. Појединац не може ништа учинити да не остари, али може много учинити да не застари. Нова, ефикасна школа тражи иновативне кадрове.

*На крају можемо констатовати да је наша трећа помоћна хипотеза којом смо очекивали да постоји слагање испитаника различитог радног искуства само делимично потврђена а већим делом одбачена.*

#### **Тестирање прве основне хипотезе**

*И коначно у одговору на наш први основни задатак и с њим повезану прву основну хипотезу којом смо претпоставили да:* наставници изражавају позитивне ставове према структуралним елементима (обележјима) концепције ефикасне школе у тоталу истраживања и према варијабли пол и радно искуство наставника је утврђено:

Наша прва помоћна хипотеза је у целини потврђена. Испитаници су указали на кључна обележја ефикасне школе која би ученике подстицала и доводила до успеха и оптималније задовољавала њихове развојне потребе. Испитаници позитивним ставовима снажно подржавају концепцију ефикасне школе

испољавајући висок степен слагања са тврдњама које указују на битна обележја ефикасне (успешне, квалитетне) школе.

Друга помоћна хипотеза: Нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника мушког и женског пола према обележјима ефикасне школе сем код три обележја (Школа је институција сарадње, ефикасна школа је у сталним развојним променама, да школа мора бити довољно мала да би била ефикасна). Наиме, испитаници женског пола имају позитивнији став према овим обележјима у односу на супротан пол. Уочене разлике су само у степену и снази испољених позитивних ставова и нису у супротности са нашим очекивањима.

Трећа помоћна хипотеза: Утврђено је да постоје разлике у ставовима испитаника мушког и женског пола према структуралним обележјима концепције ефикасне школе (сем код мањег броја елемената) у односу на варијаблу радно искуство испитаника. Што је искуство веће слагање са концепцијом ефикасне школе је мање.

#### **Тестирање прве основне хипотезе:**

*Наша прва основна хипотеза којом смо очекивали да наставници изражавају позитивне ставове према обележјима (структуралним елементима) концепције ефикасне школе у тоталу истраживања и према варијаблима пол и радно искуство је већим делом потврђена а само делимично одбачена у делу радно искуство: што је веће радно искуство слагање са концепцијом ефикасне школе је мање.*

## **10.2. Ставови студената учитељских факултета према концепцији ефикасне школе**

Други основни задатак се односио на истраживање ставова студената учитељских факултета према обележјима ефикасне школе у тоталу истраживања и према варијабли година и место студија (место учитељског факултета). Овај задатак смо реализовали у оквиру три субзадатка. Први се односио на истраживање ставова студената у тоталу истраживања, други на проверу да ли године студија имају утицаја на ставове студената према концепцији ефикасне школе и трећи да ли место студија, односно место рада учитељског факултета на коме студирају, има утицаја на ставове студената.

### 10.2.1. Ставови студената према обележјима концепције ефикасне школе у тоталу истраживања

Повезана са првим помоћним задатком постављена је и прва помоћна хипотеза којом смо претпоставили да студенти својим позитивним ставовима у тоталу снажно подржавају битна обележја концепције ефикасне школе.

Проверавајући **прву помоћну хипотезу** истражили смо ставове студената о битним елементима ефикасније школе која би оптималније задовољавала растуће потребе ученика и доводила их до успеха (била школа успеха за све ученике). Интересовало нас је да ли студенти који се припремају за наставнички позив имају позитивне ставове према обележјима концепције ефикасне школе. Резултати који се односе на први помоћни задатак у тоталу истраживања дати су у табели 15.

Табела 15: Елементи ефикасније школе - обележја у тоталу истраживања

	М-вредност			Ранг		
	М-вредност	М-вредност	Ранг			
Примена иновативних модела рада	11,84	3,96	9			
Школа је институција која учи	12,24	4,08	5			
Школа је истраживачка лабораторија	11,88	3,96	8			
Школа је институција сарадње и поверења	12,32	4,07	2			
Школа је у сталним развојним променама	11,76	3,92	13			
У школи свако има довољно времена за друге	11,80	3,93	10			
Наставници се баве дететом, а мање предметом	11,44	3,81	15			
Наставници су првенствено васпитачи (педагози)	12,20	4,07	6			
Школа и одељења у њој морају бити довољно мала да би били ефикасни	12,26	4,09	3			
Школа је заједница наставника и ученика које повезује поверење и уважавање	12,36	4,12	4			
У школи је изражена еманципаторска улога ученика	11,80	3,93	11			
Вредновање и прибављање повратне информације је свакодневно	12,02	4,01	7			
Користе се моћни и разноврсни извори знања	14,89	4,96	1			
У вредновању постигнућа пред наставником ученици користе подсетнике	11,80	3,93	12			
У школи мањи број наставника у једном одељењу организује рад више предмета	11,73	3,91	14			
Школа ради у једној смени. Све обавезе у току дана ученици завршавају у школи.	11,41	3,80	16			

Посматрано у тоталу истраживања може се уочити да студенти по висини М-вредности испољавају веома снажне позитивне ставове према свим обележјима концепције ефикасне школе. Вредности аритметичких средина крећу се у распону од М-3,80 до 4,96 од максимално могуће оцене 5. Посматрано у тоталу студенти будући учитељи испољавају снажне ставове, позитивније и од наставника обухваћених узорком истраживања.

На првом месту студенти истичу да се у ефикасној школи могу користити моћни и разноврсни извори за самостално стицање знања (М-4,96). Самостално стицање знања јесте једна важна карактеристика концепције ефикасне школе. У центру педагошког рада у ефикасној школи је самостални рад ученика. Коришћење различитих извора за стицање иновативних а не бајатих знања јесте један од важних захтева савремене дидактике и методике наставног рада.

Студенти као и наставници сматрају да школа мора бити институција сарадње и поверења (М-4,007). Очито да традиционалне школе нису успеле да у пракси оставе овај важан захтев (обележје) за које се испитаници у овом истраживању снажно залажу. Сарадња и поверење јесу два важна кључна ослонца за успешан рад сваке институције. То је у првом реду важно за институције које васпитавају и образују. Поверењем и сарадњом се на делотворан начин управља стицањем знања и других вредности. Ово обележје концепције ефикасне школе налази се на другом месту ранг скале. Да би се остварио делотворнији васпитно-образовни процес, ефикасна школа мора бити довољно мала да би била ефикасна. Морају бити довољно мала одељења како би се организовао интензиван интерактиван рад у њима. То је услов за боље упознавање ученика, дијагностификовање и праћење њиховог развоја. Ефикасна школа, како истичу, испитаници мора бити заједница наставника и ученика (4,12) које повезује поверење и уважавање. Ова карактеристика налази се на четвртом месту ранг скале обележја концепције ефикасне школе и делотворне наставе. У таквим околностима се може моделовати школа као институција која учи (4,08), у којој сви уче а не само ученици. То је један од услова да ефикасна школа не заостаје за друштвеним прогресом. То је императив учећег друштва у коме савремена школа остварује своју педагошку функцију. Ово обележје се налази на петом месту ранг скале. У ефикасној школи поготово у млађим разредима основне школе наставници су првенствено васпитачи па тек онда наставници. Сваки предмет у млађим разредима је превасходно

педагошки, развија код ученика знатижељу, формира навике, развија потребе и интересовања. Васпитава и развија вредности. Утемељује линије развоја које ће сваког ученика пратити током свог целоживотног учења и рада. Ово обележје се налази на шестом месту ранг скале. Испитаници с правом на седмо место сврставају континуирано прибављање повратне информације (4,01). Повратна информација је мера за мерење системности наставе. Да би школа и настава била ефикасна она мора бити утемељена на системским основама. Систем је повезаност делова у складној целини. Повратна информација мора да прати сваки корак одвијања педагошког, наставног рада у школи. Ученици, да би били успешни, морају у реалном времену учења стицати повратну информацију о своме постигнућу. Само на овај начин они могу на време исправити погрешке у учењу, могу потврдити шта су добро научили и на крају могу бити победници у учењу и раду. Садашња традиционална школа је најрањивија баш у овој сфери њеног рада. Многи научници сматрају да је евалуација, прибављање правовремене повратне информације најболесније ткиво у савременом образовању. Школа валоризује постигнуће ученика са великим закашњењем, одвојено од процеса учења. Своди оцене након три месеца рада, на тромесечјима. Школа и настава у њој су организовани на ентрописком а не на системском приступу. То је и разлог њеног великог неуспеха. То је и један, не и једини, разлог зашто ученици школу не воле. У њој доживљавају чешће неуспех него успех. Школа како истичу испитаници мора бити лабораторија у којој се стално нешто догађа, трага, експериментише, у којој ученици откривају знања, истина позната, али за њих непозната. У таквој школи лабораторији долази до праве, истинске интеракције не само између ученика и ученика, наставника и ученика већ и између предмета учења, деловања, извора, предмета учења и субјекта који учи. Ова карактеристика, обележје концепције ефикасне школе налази се на осмом месту ранг скале (М-3,96). Ефикасна школа мора бити довољно иновативна. Примена иновативних модела наставног рада јесте услов да она превазиђе традиционалну организацију и стално да превазилази претходни, недовољно делотворан концепт свога рада. Иако ово обележје се налази на десетом месту ранг скале по просечним М-вредностима се приближава оцени М-4 што јасно говори о његовом важном месту на листи обележја ефикасне школе (М-3,96). И друга обележја ефикасне школе имају своје високе М-вредности.

У одговору на наш први помоћни задатак и с њим повезану прву помоћну хипотезу којом смо претпоставили да студенти имају позитивне ставове према обележјима концепције ефикасне школе у тоталу нашег истраживања је налазима овог истраживања у целани потврђена. Према томе прихваћена је наша прва помоћна хипотеза да *Студнети будући учитељи имају позитивне ставове према обележјима концепције ефикасне школе у тоталу овог истраживања.*

### 10.2.2. Ставови студената будућих учитеља према обележјима ефикасне школе према годинама студија

Узорком истраживања обухваћени су студенти друге, треће и четврте године студија. Ово је учињено јер се сматрало да су они довољно уведени у проблематику школе и наставног рада. Већ су изучавали педагогију, дидактику, школску педагогију и почели са изучавањем методика (трећа година). Све у свему у могућности су да и са становишта својих искустава у школовању а додатно и теоријски промишљају о концепцији ефикасне школе и делотворне наставе у њој. Интересовало нас је да ли студенти по годинама свог студија имају различите перцепције и посебно ставове према обележјима концепције ефикасне школе. У реализцији нашег другог помоћног задатка и с њим повезане хипотезе којом смо претпоставили да нема статистички значајних разлика у ставовима студената према обележјима ефикасне школе у односу на године студија. У одговору на овај задатак и тестирање постављене хипотезе израчунали смо одређене вредности чији резултати су дати у табели 16.

Табела 16: Елементи ефикасније школе - година студија (ANOVA)

	Година студија			F	Sig.
	II	III	IV		
	M				
Примена иновативних модела рада	4,09	4	3,75	4.816	.008
Школа је институција која учи	4,15	4,25	3,84	7.034	.001
Школа је истраживачка лабораторија	4,02	4,15	3,73	8.027	.000
Школа је институција сарадње и поверења	4,06	4,42	3,84	12.846	.000
Школа је у сталним развојним променама	3,97	4,07	3,72	4.686	.010
У школи свако има довољно времена за друге	4,10	3,99	3,71	5.450	.005
	Година студија			F	Sig.

	II	III	IV		
	M				
Наставници се баве дететом, а мање предметом	3,93	4,01	3,59	7.022	.001
Наставници су првенствено васпитачи (педагози)	4,02	4,32	3,86	9.906	.000
Школа и одељења у њој морају бити довољно мала да би били ефикасни	4,09	4,23	3,94	3.235	.040
Школа је заједница наставника и ученика које повезује поверење и уважавање	4,02	4,27	3,97	4.327	.014
У школи је изражена еманципаторска улога ученика	3,97	4,07	3,76	3.762	.024
Вредновање и прибављање повратне информације је свакодневно	4,01	4,18	3,83	4.611	.010
Користе се моћни и разноврсни извори знања	3,93	4,11	3,85	3.391	.034
У вредновању постигнућа пред наставником ученици користе подсетнике	3,98	4,06	3,76	4.007	.019
У школи мањи број наставника у једном одељењу организује рад више предмета	3,97	4,03	3,73	3.673	.026
Школа ради у једној смени. Све обавезе у току дана ученици завршавају у школи.	3,88	3,96	3,57	5.012	.007

M (аритметичка средина)

F (Фишеров коефицијент)

Sig.(ниво значајности < 0,05 < 0,01)

Посматрајући резултате, у целини, видимо да се просечне вредности крећу у распону од  $M=3,57$  „Школа ради у једној смени. Све обавезе у току дана ученици завршавају у школи“ коју су дали студенти 4. године до  $M= 4.42$  „Школа је институција сарадње и поверења“. То мишљење деле студенти 3. године. М-вредности указују да студенти изражавају позитивне ставове према обележјима концепције ефикасне школе будућности. Оне су и више (М-вредности) за нека обележја него код наставника. Највиша М-вредност код наставника је 4,10 а код студената  $M=4,42$ . Истина, доња граница М-вредности за студенте је 3,57 а код наставника  $M=3,88$ . Све у свему оба стратума испитаника (наставници и студенти) испољавају веома снажне ставове према обележјима концепције ефикасне школе. Занимљиво је да се обележја: у школи треба стварати услове да ученици своје обавезе заврше у школи, да немају домаћих задатака, већ да деца могу остварити богатије социјалне односе у породици и да их у томе не могу ометати ранији домаћи задаци, је у односу на све остале тврдње (сва остала обележја нове школе) у све три генерације студената добило најниже оцене, тј најмање слагање. Може се констатовати да обележје „Школа ради у једној смени. Све обавезе у току дана

ученици завршавају у школи“ **не прелазе** средњу вредност 4 ( $M_2=3.88$ ;  $M_3=3.96$ ;  $M_4=3.57$ ), али су веома високе.

Наставници ( $M=3.93$ ) су приближнији схватањима студената 3. године ( $M=3.96$ ), када је реч о раду у једној смени и завршавању обавеза у школи.

Утврђене су разлике у процени обележја ефикасније школе између студената различитих година студија. Подаци о тим разликама приказани су у табели 16. Примењујући поступак мултипле корелације (Multiple Comparisons, Dunnett T3) утврђене су разлике између испитиваних група студената. У табели 16 приказане су добијене статистички **значајне разлике између студената различитих година студија у процени појединих битних обележја ефикасније** и квалитетније школе. Студенти четврте године генерално имају мањи степен слагања са тврдњама које осликавају ефикаснију школу, у односу на студенте друге и треће године.

Оцена понуђених обележја ефикасније школе углавном се смањује са узрастом студената: што је виша година студија, то је нижа оцена. Да ли са учењем расте и критичност студената или је нешто друго у питању? Да ли су програми студија својим садржајем на учитељским факултетима формативно деловали на студенте? Једна од претпоставки је да традиционална настава на учитељским факултетима оспособљава студенте за традиционалну уместо за ефикасну школу. Ову логичну претпоставку у даљим истраживањима треба проверити.

Наша друга помоћна хипотеза којом смо очекивали да нема статистички значајних разлика ставова студената о обележјима ефикасне школе у односу на годину студија налазима овог истраживања није потврђена. Наиме, утврђено је да постоје разлике у ставовима студената у односу на године студија: што је година студија виша, то је мање слагање са понуђеним обележјима школе. Студенти четврте године имају мањи степен слагања са обележјима концепције ефикасне школе.

Према томе наша друга помоћна хипотеза: да нема статистички значајних разлика у ставовима студената према обележјима концепције ефикасне школе није потврђена, те се прихвата њој супротна: **да постоји статистички значајна разлика у ставовима студената по годинама студија према обележјима концепције ефикасне школе. Што је година студија виша слагање са обележјима концепције ефикасне школе је мање.**



### 10.2.3. Ставови студената према концепцији ефикасне школе према месту студирања

Наш трећи помоћни задатак односио се на утврђивање ставова студената са различитих факултета. Наиме неки факултети раде у великим урбаним срединама док већина њих ради у мањим градовима а неки (Лепосавић) у претежно руралној средини. Интресовало нас је да ли постоје разлике у ставовима студената према обележјима концепције ефикасне школе по месту студирања. Претпоставили смо да нема статистички значајних разлика у ставовима студената према концепцији ефикасне школе у односу на њихово место студирања. Резултати и израчунате вредности дате су у табели 17.1.

Табела 17-1: Процена битних елемената ефикасније школе/место Учитељског факулт.

		Интерактивни самостални рад	Примена иновативних модела рада	У школи сви уче	Школа је еистраживачка лабораторија	Школа је инстит сарадње и поверења	Школа је у сталним развојним променама	У школи свако има до-вољно времена за друге	Предавања су права реткост	Наставници се баве де-тетом а мање предметом	Наставници су првенствено васпитачи
Београд	M	4.76	4.67	4.54	4.43	4.49	4.57	4.59	4.57	4.51	4.56
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127
	SD	.462	.535	.602	.674	.602	.584	.634	.612	.641	.663
Ужице	M	4.00	3.91	4.16	4.08	4.24	3.85	3.95	3.91	3.71	4.04
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
	SD	1.167	1.001	1.035	.884	1.058	1.066	1.021	.983	1.062	.999
Јагодина	M	3.93	3.98	4.23	4.07	4.26	3.82	3.85	3.76	3.79	4.11
	N	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91
	SD	1.209	1.085	1.096	1.093	1.063	1.347	1.299	1.241	1.197	1.048
Сомбор	M	3.43	3.60	3.74	3.65	3.86	3.65	3.69	3.64	3.75	4.00
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
	SD	1.081	1.067	.894	1.010	1.109	.997	1.029	.887	1.015	.946
Вранје	M	3.74	3.77	3.49	3.45	3.96	3.96	3.38	3.11	3.47	3.83
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47

	SD	1.132	1.047	1.177	1.138	1.285	1.160	1.243	1.238	1.266	1.257
Депосавић	M	2.87	3.13	3.00	3.13	2.73	3.33	2.80	3.13	2.93	3.07
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	SD	1.106	1.042	1.486	1.279	1.363	1.269	1.064	.730	1.015	1.202
NO Vrsac	M	3.80	3.67	4.33	4.00	4.13	3.80	4.20	3.47	3.67	3.93
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	SD	.847	1.093	1.093	.983	1.332	.847	1.064	.973	1.422	1.202
NO Novi Pazar	M	3.56	2.89	4.33	3.78	3.89	2.78	3.78	2.67	3.67	3.67
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	SD	.856	.583	1.085	1.060	1.231	1.060	1.166	1.085	1.188	.686
Total	M	3.98	3.95	4.09	3.98	4.12	3.93	3.94	3.82	3.85	4.08
	N	534	534	534	534	534	534	534	534	534	534
	SD	1.125	1.047	1.070	1.022	1.113	1.108	1.126	1.086	1.117	1.031

Табела 17-2: Процена битних елемената ефикасније школе/место Учитељског факулт(наставак)

		Школа и одељења су довољно мали	Школа -заједница наставника и ученика	У шк. је изражена еманципаторска улога ученика	Вредновање и повратна информација	Користе се разни извори знања	Ученици самовреднују своја постигнућа	У вредновању ученици користе подсетнике	Мањи број наставника организује рад из више предмета	Школа ради у једној смени	Просторна организација према информ. парадигми
Beograd	M	4.61	4.60	4.54	4.72	4.46	4.54	4.57	4.51	4.55	4.59
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127
	SD	.605	.608	.699	.530	.560	.560	.572	.628	.559	.554
Uzice	M	4.05	4.18	3.89	4.04	4.01	3.85	4.11	3.96	3.84	4.18
	N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
	SD	1.046	.888	.919	.856	.926	.989	.966	1.034	1.187	.983
Jagodina	M	4.21	4.26	4.05	4.00	3.90	4.04	3.89	3.89	3.90	4.11
	N	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91
	SD	1.028	1.042	1.079	1.220	1.116	1.074	.994	1.140	1.230	.924
Sombor	M	3.77	3.69	3.69	3.81	3.90	3.65	3.58	3.58	3.73	3.83
	N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
	SD	1.134	1.195	1.115	1.236	1.046	.997	1.128	1.092	1.096	1.105
Vranje	M	3.55	3.57	3.45	3.34	3.85	3.43	3.43	3.64	3.43	3.85
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	SD	1.299	1.281	1.486	1.221	.955	.903	.950	1.092	1.543	1.142

Leposavic	M	3.27	2.87	3.27	3.27	3.07	3.20	3.20	3.00	2.20	3.13
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	SD	1.311	.819	.868	1.143	.944	.925	1.186	1.114	.847	1.224
NO Vrsac	M	4.07	4.13	3.80	3.73	3.33	3.60	3.67	3.60	3.07	3.53
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	SD	1.202	1.106	1.064	1.015	1.028	1.102	1.028	1.037	1.363	1.332
NO Novi Pazar	M	4.33	4.22	3.22	3.33	3.78	3.44	3.22	3.78	3.22	3.89
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	SD	.840	.943	1.263	1.188	.943	1.097	1.263	.943	1.263	.900
Total	M	4.09	4.10	3.94	4.02	3.97	3.92	3.94	3.92	3.81	4.08
	N	534	534	534	534	534	534	534	534	534	534
	SD	1.081	1.056	1.084	1.100	.982	1.005	1.040	1.062	1.237	1.029

Из приказаних резултата у табели 17.1 и 17.2 могуће је уочити да све ставке (обележја) прелазе границу аритметичке средине М-3 испитаника–студената са свих учитељских факултета сем у Лепосавићу на коме је неколико ставки испод 3,00. Посматрано у тоталу сума аритметичка средина свих ставки и њихове М-вредности указују да студенти испољавају снажне ставове према обележјима концепције ефикасне школе. То се види и из резултата датих у табели 18.

Табела 18. Ранг листа збирних резултата М-вредности за све ставке по факултетима

Факултет	Сума М-вредности	М-вредност	Ранг
1. УФ Београд	81,36	4.068	1
2. УФ Ужице	79,96	3,998	3
3. ПФ Јагодина	80,05	4,002	2
4. ПФ Сомбор	72,24	3,612	6
5. УФ Врање	76,68	3,834	3
6. УФ Лепосавић	60,60	3,030	7
7. Одељ. УФ Вршац	75,53	3,776	4
8. Одељ. УФ Н.Пазар	75,55	3,775	5

Испитаници (студенти) како се из табеле види изражавају снажне ставове које прелазе аритметичку средину М-3 и код већине факултета приближавају се М-4,00. На два факултета (Београд и Јагодина) вредност М-4,00 је пређена што

упућује на закључак да је пројектована концепција ефикасне школе које су студенти са наведених факултета оцењивали веома је прихваћена и подржана. Студенти свих учитељских факултета имају веома позитивне ставове чија средња аритметичка вредност се приближава 4,00 сем студената УФ Лепосавића који изражавају нешто слабије ставове ( $M=3,030$ ). Утврђено је да место студирања (урбане и мање урбане или претежно руралне средине) имају утицаја на ставове студената према обележјима концепције ефикасна школа (табела 18).

**Утврђене су статистички значајне разлике у ставовима студената из различитих места студирања према наведеним обележјима школе будућности.** Генерално, највише оцене по свим понуђеним обележјима успешне школе будућности, а самим тим и најпозитивнији став према свим обележјима ефикасније и успешније школе имају студенти који се школују у Београду. У скоро свим обележјима, просечна оцена студената из Београда је преко оцене 4 (*Интерактивни самостални рад ученика  $M=4,76$* ). Најниже оцене су дали студенти из Лепосавића (*Школа је институција сарадње и поверења  $M=2,73$* ).

На основу налаза могуће је констатовати да социјално окружење има одређеног утицаја на ставове студената-испитаника према обележјима ефикасне школе. Логично је пертпоставити и да информисаност студената о квалитету рада школе и потребним променама утиче и на њихову перцепцију концепције ефикасне школе.

Наша трећа помоћна хипотеза којом смо очекивали да нема статистички значајних разлика у ставовима студената према обележјима концепције ефикасне школе зависно мод њиховог места студирања није у целини потврђена. Прихваћена је њој супротна: ***да постоје статистички значајне разлике у ставовима студената према обележјима концепције ефикасне школе у односу на студирања.***

#### **Налази и констације:**

- Студенти учитељских факултета у тоталу истраживања својим позитивним ставовима снажно подржавају обележја концепције ефикасне школе која би

делотворним педагошким радом доводила ученике до успеха према њиховим могућностима и била школа успеха за све њих (ученике);

- (Процена понуђених обележја ефикасне школе будућности углавном се смањује са узрастом студената: што је виша година студија, то је нижа оцена;
- Утврђене су статистички значајне разлике у ставовима студената из различитих места студирања према обележјима школе будућности. Генерално, највише оцене о школи будућности, а самим тим и најпозитивнији став према свим обележјима ефикасне и успешне школе имају студенти који се школују у Београду, док су најниже оцене дали студенти из Лепосавића.

### **Тестирање друге основне хипотезе:**

Резултати које смо анализирали у оквиру три помоћна задатка и тестирање прве, друге и треће помоћне хипотезе послужили су за целовит одговор на овај задатак и тестирање **друге основне** хипотезе.

Резултати нису у свему у дирекцији са нашим очекивањима и у односу на ставове студената учитељских факултета који се припремају за учитељски позив и то:

- студенти у тоталу изражавају позитивне ставове према обележјима концепције ефикасне школе. М-вредности ставова студената су високе а код појединих факултета (Београд, Јагодина) прелазе М-4,00 и приближавају се оптималној граничној вредности (5,00);
- утврђено је да постоје статистички значајне разлике према месту студирања. Студенти који студирају у већим урбаним срединама имају позитивније ставове према ефикасној школи;
- утврђено је да постоји повезаност између године студија и јачине ставова студента: позитивније ставове према обележјима ефикасне школе имају студенти са нижим годинама студирања.

На основу добијених резултата може се констатовати да је **наша друга основна хипотеза да студенти изражавају позитивне ставове према обележјима концепције ефикасне школе и да нема статистички значајних разлика према годинама и месту студија већим делом потврђена, а делимично није потврђена**

у делу да нема статистички значајних разлика у ставовима студената према обележјима концепције ефикасне школе, према варијабли година и место студија. Наиме, утврђено је да постоје статистички значајне разлике у ставовима студената према концепцији ефикасне школе у односу на годину и место студија.

Што је година студија виша слагање са концепцијом је мање. Место студија има утицај на јачину “снагу“ ставова студената према обележјима концепције ефикасне школе. Ове разлике не доводе у питање испољавање њихових позитивних ставова према концепцији ефикасне школе, јер се ради само о њиховом интензитету. Међутим, намеће се питање да ли се са годинама студија студенти прилагођавају на традиционалну школу или су по среди неки други фактори које би требало истражити. У сваком случају мало је вероватно да са годинама студија расте њихов критички однос само према обележјима ефикасне школе, јер је реалније очекивати да се такав однос испољи према традиционалној школи.

### **10.3. Еманципаторска улога ученика у ефикасној школи**

Еманципаторска улога ученика у ефикасној школи је једно од битних њених обележја. Еманципаторско васпитање темељи се на ставовима франкфуртске филозофске школе. Хабермасова метатеорија своју кључну категорију темељи на интересима који воде сазнању. Еманципаторска педагогија црпи основне идеје из филозофије франкфуртске школе понајвише од Хабермаса. Моленхауер утемељивач еманципаторске педагогије противник је догматског васпитања и истиче да је кључно обележје еманципаторског васпитања демократско наспрам ауторитарном, стваралачко наспрам ригидном, уважавање личности наспрам непоштовања, уважавање потреба и интересовања наспрам прилагођавања туђим критеријима и захтевима. Еманципаторско васпитање кључно обележје појединих у свету познатих алтернативних школа као што су монтесори школе.

Еманципаторско обележје васпитно-образовног рада у ефикасним школама се темељи на слободи, самосталности и независности. “Помози ми да урадим сам“ је мото независности и самосталности ученика у наставном процесу у ефикасној школи. У центру васпитно-образовног рада у ефикасној школи мора бити ученик.

Наставник у ефикасној школи индиректно води наставни процес допуштајући да дете само гради своју личност. Наставник је партнер који усмерава ученике на самосталну активност. Ове и неке друге кључне поставке које одређују еманципаторску улогу ученика биле су полазиште у истраживању ставова и мишљења наставника о овом обележју (еманципаторска улога) ефикасне школе.

**Трећи задатак** нашег истраживања односио се на еманципаторску улогу ученика у ефикасној школи. Овај задатак смо реализовали у оквиру четири помоћна задатка и с њима повезане четири помоћне хипотезе истраживања.

### **10.3.1. Еманципаторска улога ученика у ефикасној школи у тоталу истраживања**

Проверавали смо оправданост **прве помоћне хипотезе** да *наставници имају позитиване ставове према еманципаторској улози ученика у школи у којој они самостално стичу потребна знања и друге вредности у тоталу нашег истраживања.*

У дирекцији са постављеном првом помоћном хипотезом очекивали смо да наставници сматрају да у ефикасној школи ученици као сарадници наставницима треба да учествују у свим етапама рада: у планирању, извођењу и евалуацији наставног процеса. Целокупни рад у школи треба да се одвија у договору са ученицима. Ученици без последица упућују примедбе и похвале, траже помоћ у своме самосталном раду. Негује се критички однос у трагању за новим, бољим решењима. Ставови испитаника у тоталу нашег истраживања изражени у М-вредностима према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи су веома позитивни. М-вредности (М-3,90) је висока и приближава се М-4 што указује да су ставови наставника за моделовање ефикасне школе у којој би једно од важних обележја била и еманципаторска улога ученика.

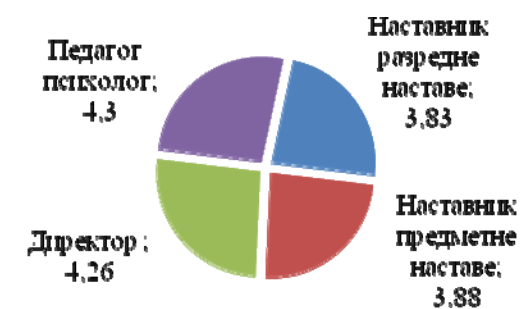
Наша прва помоћна хипотеза коју смо поставили је резултатима нашег истраживања у целини потврђена. Наставници у тоталу истраживања имају позитивне ставове према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи.

### 10.3.2. Ставови наставника према еманципаторској улози у ефикасној школи према варијабли професионално радни статус

Професионално радни статус испитаника посматрали смо у оквиру ставова наставника разредне и предметне наставе, директора и стручних сарадника школе. Интересовало нас је какве ставове имају ове категорије запослених према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи.

Резултати су дати у графику 3 и табели 19.

График 3: У школи је изражена еманципаторска улога ученика / радни статус



Табела 19: Став према еманципаторској улози ученика (радни статус)

Status	M	N	SD
Наставник разредне наставе	3.83	339	1.013
Наставник предметне наставе	3.88	378	1.033
Директор	4.26	47	.846
Педагог/психолог	4.30	37	1.024
<b>Total</b>	<b>3.90</b>	<b>801</b>	<b>1.021</b>

Из резултата приказних у табели 19. види се да наставници разредне наставе испољавају нешто слабије ставове (3,83) о еманципаторској улози ученика од својих колега који раде у старијим разредима (M-3.88). Међутим наставници обе категорије имају знатно слабије ставове од директора (M-4.26) а још више од педагога и психолога (M-4.30).

Овакви резултати су доста логични. Прво наставници оба стратума гаје јаке позитивне ставове према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи.



Међутим најснажније ставове имају предводници промена као што су стручни сарадници (педагози, психолози) и директори школа. Штавише и редослед је доста разумљив и прихватљив.

Интересовало нас је да ли постоје разлике у ставовима између наставника с једне и директора и стручних сарадника (педагога и психолога) с друге стране.

ANOVA Table

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
13 u skoli izrazena emancipatorska uloga ucenika * Status Between Groups (Combined)	13.391	3	4.464	4.340	.005
Within Groups	819.817	797	1.029		
Total	833.208	800			

Примењујући поступак за утврђивање постојања значајних разлика између средњих вредности зависне променљиве у више група (једнофакторска ANOVA) у табели 19 приказана је утврђена статистички значајна разлика између група: са једне стране имамо директоре (M=4.26) и групу психолози/педагози (M=4.30) који су изразили позитивнији став према моделу школе у којој би ученици били сарадници наставницима у свим етапама рада: у планирању, извођењу и евалуацији, а са друге стране имамо наставнике разредне наставе (M=3.83; 28%), наставника предметне наставе (31,7%).

У нашем раду су утврђене статистички значајне разлике између појединих група испитаника. Утврђено је да стручни сарадници и директори с једне и наставници с друге стране имају различит став према томе да се целокупни рад у учионици одвија у договору са ученицима.

Укратко може се констатовати:

- Испитаници свих подгрупа (стратума) наставници, директори и стручни сарадници имају позитивне ставове према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи. Снажно подржавју еманципаторску улогу ученика у ефикасној школи. M-вредности крећу се од M-3.83 –M- 4.30 од оптималне оцене 5;

- Утврђене су статистички значајне разлике између група (директори и стручни сарадници) и групе наставници (наставници разредне и предметне наставе). Наиме позитивније ставове према еманципаторској улози имају стручни сарадници (педагози, психолози) и директори од наставника (наставници разредне и предметне наставе). Ставови и једне и друге групе су позитивни и снажни, с тим што су разлике испољене само у јачини ставова (у позитивнијим ставовима прве у односу на другу групу испитаника).

Наша друга помоћна хипотеза којом смо претпоставили да нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника по професионално-радном статусу резултатима ових истраживања није потврђена. *Прихвата се њој супротна да постоје статистички значајне разлике у ставовима између наставника оба стратума с једне, директора и стручних сарадника с друге стране. Ставови стручних сарадника и директора су снажније изражени по интензитету од ставова наставника.*

### 10.3.3. Ставови испитаника према радном искуству

У одговору на постављену хипотезу даље нас је интересовало да ли је радно искуство релевантна варијабла за формирање ставова према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи. Резултати су дати у Табели 20.

Табела 20: ( Descriptives), Став према еманципаторској улози ученика (радни стаж)

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
do 10 godina	247	3.89	1.055	1	5
od 11 do 20 godina	231	4.12	.871	2	5
od 20 do 30 godina	208	3.78	1.123	1	5
preko 30 godina	115	3.70	.957	1	5
<b>Total</b>	<b>801</b>	<b>3.90</b>	<b>1.021</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	18.942	3	6.314	6.180	.000
Within Groups	814.267	797	1.022		
Total	833.208	800			

Став према еманципаторској улози ученика у школи у којој самосталније стичу потребна знања и друге вредности се разликује у зависности од тога колико **радног стажа** имају наставници у образовању (ниво 0,01). Просечне вредности (M) крећу се у распону од M=4,12 код наставника који су од 11 до 20 година у образовању до 3,70 код најстаријег узорка (преко 30 година у настави).

Табела 21: Став према еманципаторској улози ученика (радно искуство)

	Веома се не слажем	Не слажем се	Углавном се слажем	Слажем се	Веома се слажем
	%	%	%	%	%
до 10 година	3,2	8,9	15,4	40,5	32,0
од 11 до 20 година	0	4,3	19,5	35,9	40,3
од 20 до 30 година	2,9	13,9	16,8	34,6	31,7
преко 30 година	2,0	8,9	18,9	37,6	32,7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37.224 <sup>a</sup>	12	.000
Likelihood Ratio	41.540	12	.000
Linear-by-Linear Association	5.282	1	.022
N of Valid Cases	801		

a. 4 cells (20.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2.30.

Табела 21 приказује ставове наставника, директора и стручних сарадника према еманципаторској улози ученика у школи у којој они самосталније стичу потребна знања и друге вредности у зависности од радног стажа (искуства). Утврђене значајне разлике ( $\chi^2$  квадрат тест) између групе млађих и старијих испитаника: **позитивнији став и оцену 5 на скали** (веома се слажем) заокружило је **40,3% запослених са стажом од 11 до 20 година** за разлику од старијих колега који имају преко 20 година стажа (32,7% и 31,7%).

Поступком мултипле компарације показује (доказујемо) између којих група су испољене разлике. Доказане су разлике (ниво 0,05) између млађих колега који имају од 11 до 20 година стажа и старијих, који имају преко 20 и преко 30 година стажа у просвети у односу према обележју ефикасније школе у којој су ученици сарадници наставницима и учествују у свим етапама рада: у планирању, извођењу и евалуацији. Наставници са радним стажом од 11 до 20 година сматрају да се у ефикасној школи целокупни рад одвија у договору са ученицима. За њих рад у учионици подразумева да ученици без последица упућују примедбе, траже помоћ,

упућују похвале и да се негује критички однос у трагању за новим, бољим решењима.

#### Multiple Comparisons

Dependent Variable: 13 u skoli izrazena emancipatorska uloga ucenika  
Dunnett T3

(I) Radno iskustvo	(J) Radno iskustvo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
do 10 godina	od 11 do 20 godina	-.231	.088	.055	-.46	.00
	od 20 do 30 godina	.107	.103	.880	-.16	.38
	preko 30 godina	.195	.112	.399	-.10	.49
od 11 do 20 godina	do 10 godina	.231	.088	.055	.00	.46
	od 20 do 30 godina	.338*	.097	.003	.08	.59
	preko 30 godina	.426*	.106	.001	.14	.71
od 20 do 30 godina	do 10 godina	-.107	.103	.880	-.38	.16
	od 11 do 20 godina	-.338*	.097	.003	-.59	-.08
	preko 30 godina	.088	.118	.974	-.23	.40
preko 30 godina	do 10 godina	-.195	.112	.399	-.49	.10
	od 11 do 20 godina	-.426*	.106	.001	-.71	-.14
	od 20 do 30 godina	-.088	.118	.974	-.40	.23

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

Наставници са стажом од 11 до 20 година, за разлику од старијих, сматрају да школа у ери брзих промена треба да буде заснована на еманципаторском васпитању и улози ученика у њој. образовање не сме да служи само профиту већ да се њиме развијају хуманистичке вредности и потенцијали човека. Ово је веома важна чињеница на коју испитаници указују, јер школа није само образовна већ и васпитна установа. Квалитетно образовање мора да обезбеди знатно промењену концепцију школе и нове улоге наставника у њој. Рад у школи мора да се темељи и на еманципаторском васпитању ученика.

#### Краће констације:

- **Испитаници** са нижим радним искуством (11-20 год) имају позитивније ставове од својих старијих колега (20-преко 30 година);
- Наставници са мањим радним искуством сматрају да школа у ери брзих промена треба да буде заснована на еманципаторском васпитању и еманципаторској улози ученика. Сматрају да ефикасна школа мора да има

знатно промењену концепцију у односу на традиционалну школу у којој рад мора да се темељи на еманципаторској улози ученика.

#### **Тестирање наше треће помоћне хипотезе.**

Наша трећа помоћна хипотеза којом смо очекивали да нема статистички значајне разлике у ставовима наставника према варијабли радно искуство испитаника није резултатима овог истраживања потврђена. *Прихваћена је њој супротна помоћна хипотеза да постоје разлике у ставовима према еманципаторској улози наставника у односу на варијаблу радно искуство испитаника.*

Наиме, утврђено је да наставници са мањим искуством имају позитивније ставове од својих по искуству старијих колега. Међутим и једна и друга категорија испитаника има позитивне ставове према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи с тим што су ставови наставника са искуством од 11-20 година снажнији од ставова својих колега који имају од 21-преко 30 година.

#### **10.3.3. Пол испитаника и еманципаторска улога ученика**

Утврђено је да нема статистички значајних разлика у ставовима наставника према еманципаторској улози ученика у односу на пол васпитаника. *Ови резултати су у складу са нашом четвртом хипотезом којом смо и очекивали да нема статистички значајних разлика у односу на варијаблу пол испитаника. Ова наша четврта хипотеза је потврђена.*

#### **10.3.5. Ставови наставника према еманципаторској улози ученика у систему вредновања њихових постигнућа**

Вредновање постигнућа ученика је једна од етапа наставног процеса у којој се укоренила традиционална школа. Многи истраживачи сматрају да је вредновање најзаосталије ткиво у савременом образовању. На овој етапи се најбоље уочавају промене у савременој школи. У систему традиционалног вредновања наставници све „држе у својој руци“: они деле задатке, испитују, вреднују и доносе коначне судове. Ученици не учествују или само делимично или површно учествују у вредновању својих постигнућа. Еманципаторска улога ученика се најбоље

одсликава и види кроз систем вредновања. Концепција ефикасне школе не може да заобиђе ово најважније питање. Зато смо се у нашем истраживању определили да истражимо ставове наставника али и студената будућих наставника у школи. Еманципаторску улогу ученика у систему вредновања смо посматрали првенствено кроз самовредновање ученика коришћењем утврђених стандарда и критеријума. У ту сврху смо испитивали ставове наставника према тврдњи која се односи на овај сегмент рада наставника а која гласи „У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених (договорених) критеријума“.

На основу поређења просечних вредности аритметичких средина (М) утврђене су **статистички значајне разлике** у процени обележја ефикасније школе која се односи на самовредновање постигнућа ученика, а на основу утврђених (договорених) критеријума, између наставника различитог стажа у просвети. Табела 18 –Descriptives ANOVA – значајност разлика у процени обележја „У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених (договорених) критеријума“ приказује утврђене разлике.

Табела 22: Значајност разлика „У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених (договорених) критеријума“/ радно искуство

		N	M	SD	Min	Max	F	Sig.
У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених (договорених) критеријума.	до 10 г.	247	3.75	.925	1	5	7.891	.000
	од 11 до 20 г.	231	4.07	.796	2	5		
	од 20 до 30 г.	208	4.00	.930	2	5		
	преко 30 г.	115	3.72	.812	2	5		
	Total	801	<b>3.90</b>	.886	1	5		

Демографске варијабле – радно искуство, испитане наставнике смо поделили у четири групе. За утврђивање односа испитаника различитог радног искуства према обележју ефикасније школе „У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених (договорених) критеријума“, коришћена је једносмерна анализа варијансе – ANOVA и Post Hoc Tests. У односу на радно искуство утврђена је значајна разлика (ниво 0,01) у ставу према самовредновању постигнућа ученика и примени различитих стратегија при том. У нашем истраживању је утврђено да најстарији наставници (М=3,72) и они са најмање радног искуства (М=3,75) имају мање позитивне ставове према својој радној обавези да ученика уче како да вреднује своја постигнућа и постигнућа

других ученика у односу на своје нешто млађе колеге који имају 11 до 20 година стажа (M=4,07) и колеге са стажом од 20 до 30 година (M=4,00).

Табела 23: У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа / радни стаж (Multiple Comparisons, Dunnett T3)

	Радно искуств о (I)	Радно искуство (J)	Mean Difference (I-J)	Sig.
У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених (договорених) критеријума. (Коришћење разних инструмената: тестова, чек-листа, скала процене, листа категорија, извештаја о реализацији акционих пројеката и слично).	До 10 г.	Од 11 до 20 г.	-.325(*)	.000
		od 20 do 30 g	-.246(*)	.030
		preko 30 g	.027	1.000
	Од 11 до 20 г.	do 10 g	.325(*)	.000
		od 20 do 30 g	.078	.921
		preko 30 g	.352(*)	.001
	Од 20 до 30 г.	do 10 godina	.246(*)	.030
		Од 11 до 20 г.	-.078	.921
		preko 30 g	.273(*)	.038
	Преко 30 г.	do 10 godina	-.027	1.000
		Од 11 до 20 г.	-.352(*)	.001
		od 20 do 30 g	-.273(*)	.038

\* The mean difference is significant at the .05 level.

Примењујући контролни поступак (табела 19), утврђено је да наставници који имају до 10 година радног стажа, највише разликују у својим ставовима према обележју ефикасне школе тј. тврдњи „У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених (договорених) критеријума“ у односу на колеге са стажом од 11 до 20 година (ниво 0,05) и колеге са стажом од 20 до 30 година (ниво 0,05).

Као и у претходним обрадама и анализа обележја ефикасне школе „У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа“ показала је релативно висок степен слагања испитаних наставника (M=3.90).

Краће констатације:

- Наставници снажно подражавају еманципаторску улогу ученика у систему вредновања њихових постигнућа (M-вредности се крећу од M-72-M-4,07);
- Утврђено је да наставници са највећим радним искуством као и њихове колеге са најмање радног искуства имају слабије изражене позитивне ставове према својим улогама да ученике обучавају у самовредновању од колега који имају радно искуство од 11 - 20 година.

- Наставници до 10 година радног искуства се разликују од својих колега који имају од 11 - 20 и колега од 21 до 30 година према обележју еманципаторске улоге ученика да сами самовреднују своја постигнућа на основу договорених критеријума.

Преглед тестирања помоћних у оквиру ТРЕЋЕ ОСНОВНЕ ХИПОТЕЗЕ

***У Тестирање***

Наша прва помоћна хипотеза коју смо поствили резултатима нашег истраживања је у целини потврђена. Наставници у тоталу истраживања имају позитивне ставове према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи.

Наша друга помоћна хипотеза којом смо претпоставили да нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника по професионално-радном статусу резултатима ових истраживања није потврђена. *Прихвата се њој супротна да постоји статистички значајна разлика у ставовима између наставника оба стратума с једне директора и стручних сарадника с друге стране. Ставови стручних сарадника и директора су снажније изражени по интензитету од ставова наставника.*

**Тестирање наше треће помоћне хипотезе:**

Наша трећа помоћна хипотеза којом смо очекивали да нема статистички значајне разлике у ставовима наставника према варијабли радно искуство испитаника није резултатима овог истраживања потврђена. *Прихваћена је њој супротна помоћна хипотеза да постоје разлике у ставовима према еманципаторској улози наставника у односу на варијаблу радно искуство испитаника.*

**Утврђено** је да нема статистички значајних разлика у ставовима наставника према еманципаторској улози ученика у односу на пол испитаника. *Ови резултати су у складу са нашом четвртм хипотезом којом смо и очекивали да нема статистички значајних разлика у односу на варијаблу пол испитаника. Ова наша четврта хипотеза је потврђена.*

Тестирање пете помоћне хипотезе истраживања: *Наша хипотеза којом смо претпоставили да наставници изражавају позитивне ставове према еманципаторској улози у систему њиховог самовредновања и да постоје разлике у ставовима према варијабли радно искуство је налазима овог истраживања у целини потврђена.*



***Тестирање треће основне хипотезе:***

*Наша очекивања да наставници имају позитивне ставове према еманципаторској улози ученика је у тоталу потврђена с тим да постоје разлике у интензитету позитивних ставова у односу на професионално-радни статус, радно искуство што не доводи у питање нашу афирмативно постављену трећу основну хипотезу.*

*Наиме констатоване су разлике у јачини позитивних ставова у односу на радно искуство. Наставници са мањим радним искуством су категоричнији у свом позитивном ставу о еманципаторској улози ученика у ефикасној школи у односу на колеге који имају дужи радно искуство. Такође су констатоване разлике у ставовима испитаника према варијабли професионално-радни статус: стручни сарадници и директори у односу на наставнике разредне и предметне наставе имају позитивније ставове о еманципаторској улози ученика у ефикасној школи .*

***Можемо констатовати да је наша трећа основна хипотеза резултатима овог истраживања у целини потврђена.***

#### **10.4. Ставови студената учитељских факултета према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи**

Студенти учитељског факултета припремају се за учитељски позив који ће обављати у школама учећег друштва. У друштву које учи и школа мора бити институција у којој сви запослени у њој уче. Студенти будући учитељи треба да се припремају за своје нове и поливалентне улоге. Еманципаторска улога ученика у ефикасној школи је једно од важних обележја будуће ефикасне школе. Самовредновање ученика је важан показатељ остваривања њихове еманципаторске улоге ученика у овим школама. Зато нас је посебно интересовало колико се студенти припремају не само за традиционалне већ и нове улоге које ће имати у ефикасној школи будућности.

Ставови студената смо анализирали у оквиру варијабле године и место студија и полу испитаника.

Наш четврти основни задатак односио се на истраживање ставова студената будућих учитеља о еманципаторској улози ученика у наставном процесу.

Претпоставили смо да студенти учитељских факултета изражавају позитивне ставове о еманципаторској улози ученика у наставном процесу. Овај задатак смо реализовали у оквиру три помоћна задатка. Први помоћни задатак се односио на истраживање ставова студената учитељских факултета према месту њиховог студија (рада факултета). Други помоћни задатак се односио на истраживање ставова студената према самовредновању у односу на годину студија и трећи се односио на истраживање ставова студената у оквиру њихових полних разлика

#### **10.4.1. Ставови студената према самовредновању индикатору еманципаторске улоге ученика у ефикасној школи - место студирања**

Важан индикатор остваривања еманципаторске улоге ученика у школи је њихово учешће у самовредновању постигнућа у ефикасној школи. У систему вредновања се у великој мери одсликавају промене у школи посебно оне које се односе на положај и улогу ученика. Колико су они постали субјекти, партнери наставницима у раду могуће је сагледати кроз њихову улогу у вредновању и самовредновању сопствених постигнућа. Отпори промени улога ученика у школи посебно њихових улога у систему школског вредновања обично се испољавају кроз тврдње да они нису дорасли тако једном сложеном послу. Наравно да је посматрано у целини та тврдња тачна. Али, укупна структура рада ученика је врло слојевита. За сваку њихову активност могуће је утврдити договорне стандарде које прати повратна информација о тачности њиховог рада које ученици сами могу прибављати. Кад је реч о процени знања, сопствених и туђих, у многим истраживањима је утврђено да су биле веома објективне. У самоевалуацији ученици се оспособљавају да сами откривају добре и лоше стране у своме раду како би погрешке могли на време исправити.

Вредновање је најзаосталије ткиво у савременом образовању. Неки научници, да би истакли његове слабости, наглашавају (БЕБЕЛ и др) да је оно болесник савременог образовања. Наставници се најтеже мењају у овој сфери педагошког рада. Њиме се управља наставним радом. У традиционалној настави вредновање је полуга којом наставник управља радом ученика, доноси судове, изриче опомене, указује на слабости, даје оцене о раду ученика. У развијајућој интерактивној настави наставник се ослобађа његове превазиђене ауторитарне

улоге већ у заједничком раду је и заједнички интерактивни концепт вредновања, не само ученика већ и свих других укључујући и вредновање наставника. Најтеже и најспорије ће промене тећи у домену школског вредновања.

Зато смо се у нашем истраживању и определили да остваривање еманципаторске улоге у школи сагледамо и кроз промене у њиховој самоевалуацији.

Резултати у израчунатим М-вредностима по месту студирања дати су у табели 24.

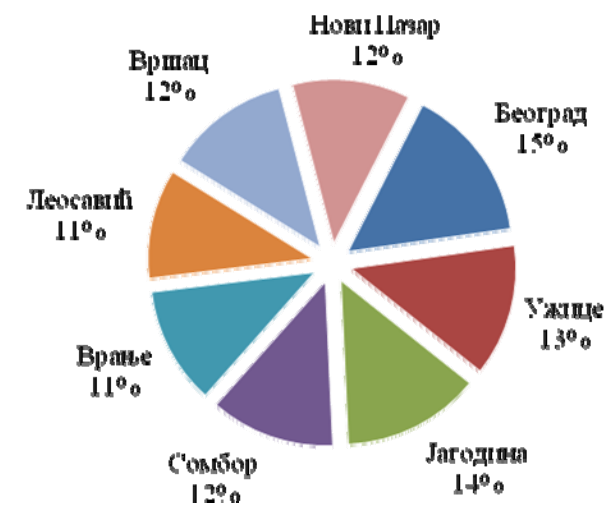
Табела 24: У школи изражена еманципаторска улога / место учитељског факултета

Учитељски факултет	Mean	N	Std. Deviation
Београд	4.54	127	.699
Ужице	3.89	114	.919
Јагодина	4.05	91	1.079
Сомбор	3.69	77	1.115
Врање	3.45	47	1.486
Лепосавић	3.27	30	.868
НО Вршац	3.80	30	1.064
НО Нови Пазар	3.22	18	1.263
<b>Total</b>	<b>3.94</b>	<b>534</b>	<b>1.084</b>

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
13 u skoli izrazena emancipatorska uloga ucenika *	Between Groups (Combined)	86.335	7	12.334	12.019	.000
Uciteljski fakultet	Within Groups	539.748	526	1.026		
	Total	626.082	533			

**График: 4 Студенти учитељских факултета по месту студирања**



Вредности аритметичких средина ( $M$ ) у табели 24 показују степен слагања студената из различитих места студирања са обележјем ефикасне школе које се односи на еманципаторску улогу ученика, и израчунате вредности указују на постојање статистички значајне разлике (ниво 0.01) између група студената из различитих места студирања.

Имајући у виду да све ставке могу имати максималну вредност одговора 5 (у скали прецизно дефинисана као „веома се слажем“) онда можемо рећи да су добијене високе вредности аритметичких средина у групи студената који студирају на Учитељском факултету у Београду ( $M=4.54$ ) и Учитељском факултету у Јагодини ( $M=4.05$ ). Добијени резултати указују и да студенти са Учитељских факултета из Новог Пазара ( $M=3.22$ ) и Лепосавића ( $M=3.27$ ) са својим умереним ставовима („углавном се слажу“) према новој улози у наставном процесу указује да студенти из ових места немају довољно знање из једног од кључних обележја ефикасне школе.

#### 10.4.2. Ставови студената према самоевалуацији ученика у ефикасној школи - године студија

Интересовало нас је да ли је година студија будућих учитеља релевантна варијабла која утиче на њихове ставове према самоевалуацији ученика у ефикасној школи као индикатору реализације њихове еманципаторске улоге.

Повезане са овим помоћним задатком поставили смо хипотезу којом смо очекивали да нема статистички значајних разлика у ставовима студената према самоевалуацији ученика у ефикасној школи с обзиром на њихову годину студија.

Резултати који се односе на овај истраживачки задатак дати су у табели 25.

Табела 25: „У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених (договорених) критеријума“ / година студија

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
II	177	3.95	1.104	1	5
III	191	3.99	.915	1	5
IV	166	3.80	.988	1	5
Total	534	<b>3.92</b>	1.005	1	5

Студенти различитих година студија према обележју школе „У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених (договорених) критеријума“ (табеле 25) испољавају снажне позитивне ставове. Просечан став студената  $M=3.92$  („слажем се“).

Просечне  $M$ -вредности студената по годинама студија су доста уједначене. Све се приближавају  $M=4$ : студенти треће године изражавају позитивнији став у односу на студенте осталих година. Посебно у односу на студенте четврте године ( $M=3.80$ ). Интересантно је да студенти четврте године изражавају слабији интензитет ставова према самовредновању у односу на студенте треће и друге године. Било би нормалније да је интензитет позитивних ставова студената завршне године студија већи од ставова студената нижих студијских година.

На основу поступка мултипле компарације утврдили смо укупни одговор студената на понуђену тврдњу, која указује на степен слагања са обележјем (зависном варијаблом) којом испитујемо однос студената према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи, утврдили смо између којих група студената по степену образовања тачније години студија постоје разлике у ставу (ниво 0.05).

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: 13 u skoli izrazena emancipatorska uloga ucenika  
Dunnett T3

(I) Godina studija	(J) Godina studija	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
druga	treca	-.096	.116	.790	-.37	.18
	cetvrta	.213	.119	.209	-.07	.50
treca	druga	.096	.116	.790	-.18	.37
	cetvrta	.309*	.108	.014	.05	.57
cetvrta	druga	-.213	.119	.209	-.50	.07
	treca	-.309*	.108	.014	-.57	-.05

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

Табела 26: ANOVA - 13 У школи је изражена еманципаторска улога ученика

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8.747	2	4.374	3.762	.024
Within Groups	617.335	531	1.163		
<b>Total</b>	<b>626.082</b>	<b>533</b>			

Постоје статистички значајне разлике у ставовима студената према варијабли године студија на нивоу 0,05.

Ови резултати нису у складу наших очекивања јер смо нашом помоћном хипотезом претпоставили да нема статистички значајних разлика у ставовима студената по годинма њихових студија. *Наша нулта хипотеза се одбацује и прихвата њој супротна да постоје статистички значајне разлике у ставовима студената према самовредновању ученика у ефикасној школи у односу на годину студија.*

*Даље нас је интерсовало да ли постоје разлике у ставовима студената према самовредновању њиховог постигнућа у ефикасној школи у односу на пол испитаника. Резултати су дати у табели 27.*

Табела 27: „У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених (договорених) критеријума“ / пол студената

	M	N	SD
Женски	3.93	394	1.019
Мушки	3.89	140	.968

<b>Total</b>	<b>3.92</b>	<b>534</b>	<b>1.005</b>
--------------	-------------	------------	--------------

**Резултати дати у табели 27. указују да студенти оба пола са приближним интензитетом изражавају позитивне ставове према самовредновању постигнућа ученика у успешној школи. Нису утврђене статистички значајне разлике у ставовима наставника према варијабли пол испитаника.**

Краће констатције:

Из резултата о ставовима студената будућих учитеља може се укратко констатовати следеће:

- еманципаторску улогу ученика у ефикасној школи најбоље је могуће сагледати колико су они постали актери сопственог вредновања својих постигнућа, колико је самоевалуација постала редовна пракса у наставном процесу;
- ставови студената будућих учитеља, носилаца развојних промена у савременој школи и ефикасној школи будућности је важан показатељ колико се они у току студија припремају да прихвате обележја ефикасније концепције школе у којој ће сваки ученик у њој бити успешан;
- утврђено је да постоје статистички значајне разлике у ставовима студената према самоевалуацији рада ученика према месту школовања, студирања. Студенти из мање урбаних и претежно руралних средина (Лепосавић) имају позитивне ставове мање „снаге“ и интензитета према самоевалуацији ученика у ефикасној школи од својих колега из већих урбаних средина (Београд, Јагодина и др);
- утврђено је да постоје статистички значајне разлике у ставовима студената према обележју самоевалуације у ефикасној школи у оквиру варијабле година студија. Ставови студента свих година су позитивни према овом обележју, али су слабије изражени код студената четврте године у односу на студенте треће и четврте године. Индикативно је да студенти четврте године имају слабије изражене позитивне ставове од својих колега у остале две студијске године. Било је више очекивати да су ставови завршне године студија најјачи. Може се претпоставити да је посредни наглашено образовање

за традиционалну, а мење за иновативну, ефикасну школу што би даљим истраживањима требало проверити;

- утврђено је да нема статистички значајних разлика у ставовима студената према самоевалуацији ученика у ефикасној школи у односу на пол испитаника.

#### **Тестирање четврте основне хипотезе:**

Наша прва помоћна хипотеза којом смо очекивали да нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника према самоевалуацији ученика као обележју ефикасне школе у оквиру варијабле место студирања није резултатима нашег истраживања у целини подржана. Наиме подржана у најважнијем нашем очекивању да студенти имају позитивне ставове према овом обележју ефикасне школе. Није подржана само у интензитету позитивних ставова. Утврђене разлике се односе на разлике у јачини позитивних ставова према месту студирања..

И за нашу другу помоћну хипотезу важи исти закључак. Ниме, утврђене су статистички значајне разлике у позитивним ставовима студената према години студија.

Утврђено је да нема статистички значајних разлика у ставовима студената према самовредновању својих постигнућа у ефикасној школи у односу на пол испитаника.

И коначно у одговору на нашу основну хипотезу којом смо очекивали да студенти имају позитивне ставове у тоталу и према варијаблама место и година студија и њихове полне разлике може се констатовати да је наша хипотеза у целини потврђена и поред чињенице да постоје статистички значајне разлике према поменутиим варијаблама (година и место студија) јер се ради о разликама у снази позитивних ставова.

**Ипак ове разлике у оквиру поједних варијабли (године студија) указују да је потребно већу бригу посветити образовању будућних наставника за различите нове улоге које они имају у ефикасној школи будућности.**



## **10.5. Улоге и компетенције наставника за рад у ефикасној школи**

### **10.5.1. Компетенције наставника ефикасне школе-тотал**

Пети задатак односио се на истраживање компетенција наставника за рад у ефикасној школи. Овај задатак смо реализовали у оквиру помоћних задатака и с њима повезане помоћне хипотезе истраживања. Првим помоћним задатком истражили смо ставове и мишљења наставника о њиховим компетенцијама за рад у ефикасној школи која би била институција успеха за све ученике према мери њихових потенцијала. Другим помоћним задатком смо истражили ставове наставника за рад у ефикасним школама у односу на варијаблу пол испитаника. Трећим задатком истражили смо ставове и мишљења испитаника о компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи у односу на варијаблу професионално радни статус испитаника (наставници разредне и предметне наставе, директори и стручни сарадници у школи).

Нашом петом основном хипотезом смо претпоставили да испитаници имају позитивне ставове према компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи у тоталу истраживања и да нема статистички значајних разлика у односу на пол, професионално-радни статус и искуство испитаника. Ову хипотезу смо проверавали помоћу три помоћне хипотезе:

Првом помоћном хипотезом смо изразили очекивања да наставници имају позитивне ставове и мишљења о компетенцијама наставника које морају стећи у току образовања и стручног усавршавања како би ефикасније обављали различите улоге у ефикасној школи.

У одговору на постављене задатке и хипотезе истраживања употребљена је **скала К-1** (упитник за наставнике) – *Скала за сагледавање компетенција и улога наставника у ефикасној (иновативној) школи.*

Од испитаника је тражено да, на петостепеној скали од *веома се слажем* до *веома се не слажем*, изразе степен слагања са понуђеним тврдњама у вези са компетенцијама. Овим скалама процене желели смо да сазнамо шта испитаници мисле о томе: које улоге и компетенције би требало да имају наставници у ефикасној (квалитетној) школи како би она остваривала оптималне резултате у раду и сваког ученика подстицала и доводила до успеха.

Проверавајући прву **хипотезу**, а примењујући поступак дескриптивне статистике, у **табела(ма) 28** које следе, приказана је листа компетенција које према мишљењу испитаника су потребне наставницима за делотворнији рад у ефикасним школама.

Табела 28: Потребне компетенције наставника за рад у ефикасној школи у тоталу истраживања

#### ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

	N	Min	Max	M	SD
Способност емоционално интелигентног понашања у комуникацијама са ученицима и управљању наставом.	566	1	5	3.75	1.326
Способност резонантног емоционалног понашања у сарадњи са колегама и ученицима у школи.	566	1	5	3.72	1.291

#### ЕТИЧКО-ВРЕДНОСНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

	N	Min	Max	M	SD
Способности у подручју општељудских вредности.	566	1	5	3.79	1.309
Способности промишљања и усмеравања властитог вредносног оквира понашања.	566	1	5	3.78	1.304
Способности развијања етичких вредности код других појединаца (ученика, сарадника).	566	1	5	3.80	1.275

#### КУРИКУЛАРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

	N	Min	Max	M	SD
Курикуларне способности у познавању и реализацији садржаја, циљева, стандарда и исхода у предметима који чине школски курикулум.	566	1	5	3.74	1.160
Курикуларне способности у познавању специфичних садржаја (слободно време, рад одељењских заједница, интересне групе еколошког васпитање и др.).	566	1	5	3.74	1.067

#### ЕВАЛУАТОРСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

	N	Min	Max	M	SD
Способности у примени одговарајућих стратегија у евалуацији школског курикулума.	564	1	5	3.82	1.105
Способности континуиране комплексне евалуације постигнућа ученика (знање, навике, интересовања, потребе, активност у слободном времену ....).	566	1	5	3.76	1.171
Способност прибављања континуиране свакодневне повратне информације о раду, развоју и напредовању ученика.	566	1	5	3.78	1.218

КОМПЕТЕНЦИЈЕ САВЕТОВАЊА И ВОЂЕЊА

	N	Min	Max	M	SD
Способност дијагностиковања узрасних и ситуационих криза, тешкоћа, конфликта и неуспеха у раду и учењу	566	1	5	3.84	1.191
Способност примене различитих стратегија у указивању саветодавне и инструктивне помоћи ученицима у раду, развоју и разрешењу конфликта и тешкоћа у развоју	566	1	5	3.82	1.229
Способност откривања и развијања индивидуалних потреба и интересовања ученика.	566	1	5	3.80	1.332
Способности указивања педагошке инструкције у подстицању и вођењу ученика до успеха	566	1	5	3.83	1.210
Способност саветовања родитеља у различитим областима од значаја за учење и развој њихове деце.	566	1	5	3.78	1.199

ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

	N	Min	Max	M	SD
Способност разумевања и примене образовних и методолошких теорија као темеља наставне активности.	564	1	5	3.75	1.202
Способност уочавања повезаности између образовних теорија, образовне политике и праксе.	566	1	5	3.66	1.129
Способност реализације примењених образовних, акционих истраживања у различитим областима педагошког рада.	566	1	5	3.68	1.138
Способност критичке анализе образовних теорија и праксе образовања.	566	1	5	3.77	1.145

ПСИХОЛОШКО-РАЗВОЈНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

	N	Min	Max	M	SD
Способност утемељења образовних стратегија на законитостима развојних, узрасних карактеристика ученика.	566	1	5	3.75	1.121
Способност интеграције деце са посебним потребама (даровите и која заостају) у образовни систем рада.	566	1	5	3.71	1.128
Способност индивидуализације и интеграције рада са децом различитих развојних могућности.	566	1	5	3.72	1.165

ИНФОРМАТИЧКО-МЕДИЈСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

	N	Min	Max	M	SD
Способност интеграције електронског учења у систем школског поучавања и учења.	564	1	5	3.70	1.208
Способност коришћења електронских извора у наставном раду (Web-портали, рачунари, мреже).	566	1	5	3.72	1.238
Способност примене електронских уређаја и медија у настави (БИМ-пројектор, електронска табла и друго).	566	1	5	3.69	1.258
Способност коришћења и примене европских информатичких стандарда.	566	1	5	3.67	1.197

## КОМУНИКАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

	N	Min	Max	M	SD
Способност делотворне комуникације с појединцем и групама у образовном раду.	566	1	5	3.77	1.245
Способност подстицања интерактивне комуникације међу ученицима.	566	1	5	3.73	1.308

## КОМПЕТЕНЦИЈЕ РАЗУМЕВАЊА УТИЦАЈА ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА НА ОБРАЗОВАЊЕ

	N	Min	Max	M	SD
Способности разумевања утицаја друштвених промена на образовање.	566	1	5	3.69	1.046
Способност утицаја образовања на друштвене и техничко-технолошке промене.	564	1	5	3.67	1.065
Способност разумевања утицаја образовања на развојне промене у друштву и предводничке улоге школе у томе.	566	1	5	3.72	1.117

## ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

	N	Min	Max	M	SD
Компетентност у примени различитих стратегија у педагошком раду са ученицима.	566	1	5	3.79	1.227
Способност у моделовању наставе на системским основама као макро-дидактичкој иновацији кључној компоненти нове информатичке парадигме у организацији наставе.	566	1	5	3.77	1.125
Способност примене иновативних модела наставе у чијем центру је самостални рад ученика и успешно-победничко учење (индивидуализована, хеуристичка, пројектна, интерактивна и друге).	566	1	5	3.78	1.187

## ЕКОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

	N	Min	Max	M	SD
Способност еколошког васпитања ученика у очувању здраве природне средине.	566	1	5	3.85	1.285
Способност у упућивању ученика у откривање зависности човека и природе и штетним последицама поремећаја ових односа.	566	1	5	3.83	1.323

## КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА У РЕАЛИЗАЦИЈИ СВОЈИХ УЛОГА У ШКОЛИ

	N	Min	Max	M	SD
Способност планирања (годишњег тематског, месечног оперативног и дневног планирања и програмирања).	566	1	5	3.82	1.321
Способност за реализацију организаторске улоге (организовање и управљање наставним радом).	566	1	5	3.81	1.307
Способност у реализацији мотиваторске улоге (подстицање и вођење ученика до успеха).	566	1	5	3.84	1.328
Способност у реализацији саветодавне и педагошко-инструктивне улоге (познавање делотворних стратегија и техника упућивања, световања и вођења ученика).	566	1	11	<b>3.86</b>	1.240
Способност за реализацију евалуаторских улога (стратегија континуиране евалуације свих вредности а не само знања, сагледавање субјективних и објективних могућности, свакодневни увид у резултате).	566	1	5	3.80	1.179
Способност примене одговарајућих стратегија у реализацији истраживачке улоге (акциона истраживања).	566	1	5	3.77	1.101

Концепција ефикасне школе која сваког ученика треба да доведе до успеха тражи компетентне наставнике за реализацију старих и нових улога у ефикасној школи. Усаглашена са теоријски утемељеном концепцијом ефикасне школе, испитаницима је понуђена листа потребних компетенција које би наставници морали поседовати за рад у таквој школи. Резултати су дати у табели 28.

На основу резултата датих у табели 28. могуће је уочити да испитаници имају веома позитивне ставове према листи компетенција за које би наставници морали бити оспособљени у процесу њиховог образовања и стручног усавршавања. Све компетенције (основне и оне које чине њихову структуру) прелазе средње вредности (М 3.70). Имајући у виду да је оптимална оцена 5 (веома се слажем) може се констатовати да су све компетенције високо ранговане.

У наведеној табели наведена је листа 13 компетенција и у оквиру сваке од њих назначене појединачне способности (компетенције) из којих су оне структуриране. На основу израчунатих М-вредности утврђена је ранг листа основних компетенција које су потребне за обављање различитих улога наставника ефикасне школе. Ранг листа основних компетенција наставника ефикасне школе дата је у табели 29.

Табела 29: Ранг листа компетенција наставника ефикасне школе

Компетенције:	М-вредности	Ранг
1. Еколошке компетенције	3.840	1
2. Компетенције за реализацију улога наставника у ефикасној школи	3,816	2
3. Компетенција саветовања и вођења	3,814	3
4. Вредносне компетенције	3,790	4
5. Евалуатрске компетенције	3,786	5
6. Дидактичко-методичке компетенције	3,780	6
7. Комуникативне компетенције	3,750	7
8. Курикуларне компетенције	3,740	8
9. Емоционалне компетенције	3,735	9
10. Психолошко развојне компетенције	3,726	10
11. Теоријско-методолошке компетенције	3.715	11
12. Информатичко-недијске компетенције	3,695	12
13. Компетенције за разумевање утицаја друштвених промена на промене у ефикасној школи	3,693	13

Како се из табеле 28 и 29 види наставници у ефикасној школи обављају разне улоге (организаторска, саветодавна, евалуативна и др) за које треба стећи одговарајуће компетенције. Утврђено је да наставници у ефикасној школи успеха за

све ученике морају поседовати 13 компетенција које су структуриране од више посебних преко којих се оне остварују. Испитаници путем својих ставова приближно и уједначено оцењују вредност компетенција које морају поседовати наставници ефикасне школе. Разлике у М-вредностима су веома мале. Из приказаних резултата могуће је уочити да испитаници високо рангују свих тринаест компетенција наставника ефикасне школе. Њихова приближна валоризација и „снага“ изражена у М-вредностима указује на закључак да су наведене компетенције приближно значајне за моделовање ефикасне школе успеха за све ученике. На основу испољених мањих разлика у М-вредностима могуће је утврдити ранг листу компетенција према значају које им дају испитаници обухваћени узорком истраживања (табела 28):

**1. ЕКОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ.** На првом месту ранг скале су еколошке компетенције. Ове компетенције су важне али не би се могло тврдити да су и најважније. Истина, разлике у М-вредностима листе компетенција су веома мале што упућује на закључак да су све наведене компетенције испитаници оценили приближно и дали им подједнаки значај за рад наставника у ефикасној школи. Могуће је да су еколошке компетенције заузеле прво место на ранг скали из разлога што се последњих година на њима посебно инсистира или што је предмет природе и друштва посебно погодан за еколошко васпитање ученика.

**2. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА У РЕАЛИЗАЦИЈИ СВОЈИХ УЛОГА У ЕФИКАСНОЈ ШКОЛИ.** На листи улога у ефикасној школи за које је потребно стећи одговарајуће компетенције су: 1. Планерско – програмерске, 2. Организаторско–водителске, 3. Мотиваторске, 4. Саветодавно-инструктивне, 5. Евалуаторске, 6. Методичко-акционе, **Компетенције за реализацију поменутих улога налазе се на другом месту ранг скале (3,816).** По М-вредностима оне мало заостају за прворангираним еколошким компетенцијама (М-3,840). Улоге за које треба стећи одговарајуће компетенције (унутар ове групе компетенција) су следеће:

- **Планерско-програмерске способности** подразумевају овладавање наставника поступцима и моделима планирања, годишњег, тематског, оперативног месечног, седмичног и наравно планирањем наставних јединица. Планерско-програмерске способности су оправдано високо ранговане. Планирање је полазна етапа у реализацији не само наставног већ и свих других видова наставног, педагошког рада. Планирање је утицај на будућност. Многи догађаји се не би

догодили или се не би догодили на начин како су остварени да није било планирања. Планирање је и својеврсно дефинисање циљева и начин њихове операционализације на задатке који се остварују на часу. Без ваљаног и обухватног планирања нема ни ефикасне наставе. Без ефикасне и делотворне наставе нема ни ефикасне школе. Без планирања нема ни системски утемељене организације наставе. Системност наставе је важна макро дидактичка иновација. Планерско-програмерска улога наставника је веома значајна зато за њену реализацију наставници морају стећи одговарајуће компетенције. Планирање претходи наредној етапи **реализације наставних садржаја**.

- **Организационо-водителјска улога** за коју је потребно стећи одговарајуће компетенције, унутар ове групе компетенција је високо рангована **(М-3,81)**. Ова улога наставника подразумева организацију самосталне активности ученика у стицању знања и других вредности. Организаторска улога наставника у ефикасној школи се битно мења у односу на улогу у традиционалној школи. Укратко речено наставникова улога у традиционалној школи је више трансмисиона, наставник поучавањем даје ученику знања у готовом облику. Од ученика се тражи да та знања запамте. У центру педагошке активности је наставник. У ефикасној школи се организаторска улога наставника знатно мења: ученици на конструктивистички самосталним и активним претежно самосталним радом стичу потребна знања. У центру делотворне наставе је сам ученик, а наставник постаје организатор, аниматор рада са ученицима. Наставник није једини а није ни најважнији извор знања. Ученици стичу свежа, иновативна, а не бајата знања из моћних извора, веб-портала преко моћне инфромационе технологије. Нове улоге траже стицање **нових компетенција организације наставе, вођења ученика у самосталном стицању знања и реализације утврђених циљева наставе**.
- На трећем месту унутар ове групе компетенција ефикасној школи и делотворној настави налазе се способности за реализацију **мотиваторске улоге наставника (М-3,84)**. У новој концепцији ефикасне школе и наставе мотиваторском улогом се ученици подстичу и воде до успеха. Ова улога је високо рангирана унутар општих компетенција наставника за њихову реализацију. Значај ове улоге, за чију реализацију је потребно стећи одговарајуће компетенције произлази из општег значаја који мотивација има у свакој делатности а посебно у

**педагошкој.** Потребне су темељ сваке активности. Поједини научници сматрају да је основни циљ васпитно-образовног рада развијање социјалних потреба појединца. Потребне- мотиви су силе које изнутра нагоне појединца да се бави оним чиме се бави. Потребне су недостајање нечега. То је поремећај одређене биосоцијалне равнотеже. Та неравнотежа, то недостајање се задовољава одређеним вредностима. Вредностима се потребе задовољавају и даље развијају. **Наства и укупна педагошка делатност у ефикасној школи мора бити утемељена на потребама.** Зато је мотивациона улога наставника у ефикасној школи, за које треба стећи одговарајуће компетенције, једна од важних улога.

- **Педагошка инструктивна и саветодавна улога наставника у ефикасној школи је једна, такође значајна и кључна за коју треба стећи одговарајуће компетенције (М-3.86).** Ова компетенција се налази на првом месту ранг скале унутар опште компетенције наставника у реализацији својих улога. Педагошко-инструктивна функција постаје значајнија од раније предавачке у традиционалној школи. Предавачку све више потискују нове улоге међу којима се налази саветодавна и педагошка инструктивна. Упућивање, инструктирање и вођење ученика до успеха је једна од кључних улога у ефикасној школи у којој ученици на активан, трагачки начин стичу потребна знања и друге вредности. Наставници морају стећи нове компетенције за остваривање ове улоге у ефикасној школи и делотворној настави. Високо ранг место компетенција за реализацију саветодавне улоге указује да испитаници својим позитивним ставовима подржавају битна обележја квалитетне школе и наставе у њој.
- **Евалуаторска улога наставника у ефикасној школи је једна међу важнијим, кључним за чију реализацију наставници у ефикасној школи морају стећи одговарајуће компетенције (М-3,80).** Компетенције за реализацију евалуаторске улоге налазе се на петом месту ранг скале унутар опште компетенције за реализацију улога наставника у ефикасној школи. Међутим ова компетенција по средњој вредности незнатно заостаје за осталим. Најзаосталије ткиво у настави традиционалне наставе је евалуација. Евалуација не прати сваки корак активности ученика. Један од основних разлога зашто школа није утемељена на системским основама је чињеница да се путем евалуације не прибавља континуирана повратна информација о напредовању ученика у наставном процесу. Ова компетенција наставника у ефикасној школи је од стране



испитаника високо оцењена. Наиме, потребно је према мишљењу испитаника да наставници у току свог образовања и стручног усавршавања стекну потребне компетенције за реализацију своје евалуаторске улоге у ефикасној школи..

- На трећем месту ранг скале, унутар ове групе компетенција, за рад у ефикасној школи јесу КОМПЕТЕНЦИЈЕ САВЕТОВАЊА И ВОЂЕЊА – У њој су имплициране 1. Способности дијагностификовања (М-3,84); 2. Способности у указивању педагошке инструкције вођењу ученика до успеха (М-3.83); 3. Способности примене разних стратегија у указивању саветодавне помоћи ученика (М-3,82).
- Указивање педагошке инструкције у вођењу ученика до успеха зависи и од емоционално интелигентних наставника од њихове моћи да управљају емоцијама својих ученика. Емоционалне компетенције, о којима ћемо говорити касније, су посебно значајне у вођењу ученика до успеха. Наравно компетенције дијагностификовања су битне у вођењу ученика до успеха. Индивидуализације поступака вођења ученика до успеха морају се темељити на утврђеном стању и могућностима сваког појединца. Зависно од могућности сваког ученика утврђују се и одговарајуће стратегије индивидуализације наставе и индивидуализације поступака васпитања ученика.
- Компетенције саветовања и вођења су изузетно значајне за које се наставници недовољано оспособљавају. Ови резултати могу бити поуздана основица за моделовање програма оспособљавања наставника за њихове различите улоге и стицање одговарајућих компетенција.

**3. КОМПЕТЕНЦИЈЕ САВЕТОВАЊА И ВОЂЕЊА.** Ове компетенције налазе се на трећем месту ранг скале (М-3,812). У овој компетенцији имплицирано је стицање сета (групе) способности; способности дијагностиковања; способности примене различитих стратегија саветовања; способности откривања и развоја потреба ученика; способности указивања педагошке инструкције; способност саветодавног рада са родитељима.

Све ове субкомпетенције су добиле снажну подршку у оцени испитаника. На првом месту унутар ове групе компетенција је: способност дијагностиковања (М-3,84), на другом, способност указивања педагошке инструкције (М-3,83); на трећем способност примене различитих стратегија у саветодавном раду (М-3,82); четвртом,

способности откривања ученичких потреба (M-3,80); петом, способности саветодавног рада са родитељима (M-3,78).

Све субкомпетенције су снажно подржане од испитаника. Од могуће оцене 5 средње вредности (M-вредности) се приближавају M-4 вредностима што указује да испитаници сматрају да су наведене компетенције веома пожељне за рад наставника у ефикасним школама.

**4. ВРЕДНОСНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ** према M-вредностима ставова испитаника заузимају четврто место на ранг скали. (M-3,790). Етичке и друге вредности су темељ наставничке професије. У основи различитих функција наставника је развијање људских, етичких потенцијала. У организацији наставе, слободног времена, васпитног деловања у групи, тандему, раду са појединцем основни циљ је развијање одговарајућих вредности и вредносног односа према себи, другима и друштву као целини.

У вредносним компетенцијама наставника имплициране су способности:

1. На подручју општељудских вредности;
2. Способност промишљања властитог вредносног оквира понашања;
3. Развијање етичких вредности код других, ученика и сарадника.

Испитаници с правом указују и истичу високу важност ових компетенција за ефикаснији васпитни рад наставника у успешној школи. Вредносне компетенције су црвена нит која мора да се провлачи кроз све друге на листи потребних, пожељних компетенција наставника за њихов успешан рад у ефикасној школи.

**5. ЕВАЛУАТОРСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ** (M-3,78) заузимају пето место ранг скале према M-вредностима ставова испитаника. У оквиру ових компетенција наставници ефикасних школа треба да овладају:

1. Одговарајућим стратегијама евалуације школског курикулума;
2. Да стекну способности примене комплексне континуиране евалуације постигнућа ученика (вредновање знања, навика, интересовања, потреба, активности ученика у слободном времену и сл);
3. Да овладају процедурама и техникама континуираног прибављања повратне информације о раду и напредовању ученика.

Евалуаторске компетенције представљају кључну карику у систему васпитно-образовног рада. Основна функција евалуације је унапређивање васпитно-образовног рада у школи. Без континуиране евалуације није могуће утврђивање одређеног стања, шта је добро а шта није квалитетно урађено. Научници сматрају

да је авалуација најзаосталије ткиво у савременом образовању. Наставници нису оспособљени за примену континуиране евалуације свих видова рада а не само наставе. Нису оспособљени за вредновање знања и свих других вредности. Евалуаторске компетенције чине језгро, моторну, генерирајућу снагу која покреће развојне процесе у савременој школи и посебно ефикасној школи будућности.

**6. ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ** се налазе на шестом месту ранг скале компетенција (М-3,78). У оквиру ових компетенција наставници треба да стекну способности у примени: 1. Стратегија рада са ученицима (методе, облици, медији и сл); 2. Умешност да наставу организују на системским основама (системност наставе); 3. Оспособљенст у примени различитих иновативних модела рада у настави. Дидактичко-методичке компетенције су језгро и основа свих других компетенција које су изведене из ове централне, кључне компетенције која представља основу оспособљавања наставника за њихове све друге различите и поливалентне улоге у савременој школи а посебно у ефикасној школи будућности. Дидактичко-методичко образовање наставника је претежно усмерено према репродуктивној настави у традиционалној школи. Факултети који образују наставнике за основну школу недовољну пажњу поклањају дидактичко-методичком оспособљавању наставника. Нема ефикасне школе о којој се у овом истраживању расправљало без добро припремљених и дидактичко-методички компетентних наставника. То потврђује и ово истраживање.

**7. КОМУНИКАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ** (М-3,75). Комуникативне компетенције заузимају седмо место ранг скале компетенција. Настава је комуникација. Без комуникација нема стицања знања и других вредности. Комуникација између наставника и ученика, ученика и ученика је стални процес у школи. Проблем је у квалитету комуникација, њихове врсте и процеса одвијања. У традиционалној настави нема довољне и потребне интерактивне комуникације. Обично она иде од наставника према ученику а ређе обратно. Постоје многе студије (В.Јурић и др) које се баве облицима питања у настави, видовима интерактивне наставе (Н. Сузић, Д. Бранковић, М. Илић и др). Комуникативне компетенције у овом истраживању посматрали смо у оквиру оспособљавања наставника за примену делотворне комуникације у групи, тандему и са појединцем и кроз подстицања интерактивне комуникације међу ученицима.

**8. КУРИКУЛАРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ** (М-3,74). Курикуларне компетенције имплицирају оспособљеност наставника да се шире и интензивније баве садржајима и наставом него што је познавање система планирања и избора наставних садржаја у наставним програмима. Курикуларне компетенције претпостављају неки облик интегрисања садржаја, одређивање циљева, избора методичких стратегија (метода, облика, медија) система евалуације. То је приступ организације наставе у оквиру једне заокружене мале дидактике, методике: од циљева, методичке организације, исхода, евалуације. Курикуларне компетенције се односе на специфичне способности које наставници треба да стекну у процесу образовања и стручног усавршавања. У нашем истраживању курикуларне компетенције смо посматрали у оквиру: 1. Познавања и реализације садржаја, циљева, стандарда и исхода у предметима који чине школски курикулум; 2. Познавање специфичних садржаја других видова рада осим наставе (слободно време и сл) и еколошког васпитања посебно у оквиру наставе природа и друштво.

**9. ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ** (М-3,735). Емоционална компетентност наставника чини по многим истраживачима, кључ успеха у настави и учењу. Големан наглашава да је емоционална интелигенција много важнија за развој и постигнуће ученика од „академске „интелигенције. Интелигенција по Големану објашњава 20% постигнућа док 80% се објашњава другим утицајима који се приписију емоционалној интелигенцији (Големан, 2009). Стицање емоционалних компетенција је једна од важних ако не и најважнијих компетенција. Подстицање позитивних емоција и њихово прерастање у ентузијазам, како је утврђено, у највећој мери утиче на резултате. Овај налаз је веома значајан за наставу. Настава је емоционални однос између наставника и ученика. Емоционалне компетенције у нашем истраживању смо расчланили и посматрали у оквиру: 1. Емоционално-интелигентног понашања у комуникацији наставника са ученицима и управљања наставним процесом; 2. У резонантном емоционалном понашању и сарадњи наставника са ученицима и колегама. Позитивне мисли, позитивни ставови које наставници гаје према ученицима изазивају сличне њихове емоције према наставницима. Позитивне емоције покрећу, као што каже Кандаце Б. Перт, сваки систем у вашем телу. (Б. Перт, 2004) Стицање емоционалних компетенција је важан чинилац делотворне наставе.

**10. ПСИХОЛОШКО РАЗВОЈНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ** (M-3,726). Ове компетенције налазе се на десетом месту ранг скале. Развојно-психолошке компетенције наставника за рад у ефикасној школи посматрали смо у оквиру субкомпетенција: 1. Оспособљавање наставника за утемељење наставних стратегија на законитостима развојних, узрасних карактеристика ученика; 2. Способностима интеграције деце с посебним потребама у редовни систем васпитно-образовног рада и 3. Способност наставника у индивидуализацији и интеграцији рада са децом различитих развојних и интелектуалних могућности.

**11. ТЕОРИЈСКО–МЕТОДОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ** (M-3,715) налазе се на једанаестом месту ранг листе потребних компетенција наставника за рад у ефикасној школи. Ове компетенције чине појединачне способности наставника у: 1. Утемељењу наставе на појединим методолошко теоријским основама; 2. У уочавању повезаности између образовних теорија, образовне политике и праксе; 3. Способност реализације акционих истраживања у функцији унапређивања наставног рада и 4. Способност критичке анализе теорија и праксе образовања.

Компетентност наставника да критички анализирају теоријско -методолошке основе организације наставе омогућује перманентно њено унапређивање.

Испитаници у овом истраживању су подржали и позитивно оценили ове компетенције које наставници морају стећи да би били успешни у раду ефикасних школа.

**12. ИНФОРМАТИЧКО-МЕДИЈСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ** (M-3,695) односе се на стицање компетенција у примени информатичко-медијске технологије у настави. Ове компетенције се заснивају на стицању способности: 1. У интеграцији електронског учења у систему школског поучавања и учења; 2. Способност коришћења електронских извора у наставном процесу; 3. Способност у примени електронских уређаја и медија у настави (БИМ-пројектора, електронске табле и сл); 3. Способност у примени европских информатичких стандарда.

Информатичко-медијске компетенције наставника омогућују да се настава моделује као целовит сазнајни систем рада у коме би сваки ученик на време добијао повратну информацију у свом напредовању, добрим странама свог рада и могућим пропустима које би благовремено отклањао. Ове компетенције су веома значајне са становишта моделовања делотворне наставе у ефикасној школи.

Испитаници у овом истраживању својим позитивним ставовима снажно подржавају стицање ових компетенција, сматрајући да су оне неопходне наставницима за рад у ефикасној школи.

**13. КОМПЕТЕНЦИЈЕ РАЗУМЕВАЊА УТИЦАЈА ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА НА ОБРАЗОВАЊЕ (M-3,693).** У оквиру нове групе компетенција анализирали смо способности наставника: 1. Разумевања утицаја друштвених промена на образовање; 2. Утицаја образовања на друштвено-технолошке промене; 3. Способности разумевања утицаја на развојне промене у друштву и предводничку улогу школе у тим променама.

Сматрали смо да наставници морају поседовати општу културу и способности разумевања ових релација које постоје између друштва и школе, утицај образовања на промене и нову улогу школе као институције знања (фабрике знања) из чега произлази и њена предводничка улога у сталним развојним променама.

Испитаници имају веома позитивне ставове о свим наведеним компетенцијама које се налазе на овој ранг листи. Испитаници сматрају да ефикасна школа мора да се темељи на наведеној листи компетенција. Овде ја дата ранг листа компетенција наставника. Међутим, разлике међу компетенцијама у M-вредностима су веома минималне, па је ова ранг листа утемељена на малим разликама у M-вредностима међу компетенцијама. Све компетенције су високо ранговане. Посматрано у тоталу испитаници готово једнако (са незнатним разликама) оцењују све компетенције које наставници морају стећи да би могли организовати успешну, делотворну наставу у ефикасним школама. Високе средње вредности (M) које се приближавају M-4 од могућих 5 у скали вредности јасно указују да испитаници дају снажну подршку листи компетенција наставника ефикасне школе.

Краће констатције прва помоћна хипотеза:

- Испитаници имају позитивне ставове према листи компетенција наставника за рад у ефикасној школи;
- Испитаници сматрају да се рад у ефикасној школи мора темељити на новим улогама наставника за које је потребно стећи наведене компетенције (13 компетенција).

Тестрање прве помоћне хипотезе:

**Наша прва помоћна хипотеза којом смо претпоставили да наставници имају позитивне ставове према компетенцијама наставника потребним за рад у ефикасној школи је резултатима овог истраживања потврђена.**

### 10.5.2. Ставови и мишљења испитаника о компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи –пол испитаника

Интересовало нас је да ли постоје разлике у ставовима и мишљењима испитаника према листи компетенција у односу на пол испитаника. Нашом другом помоћном хипотезом смо претпоставили да нема статистички значајних разлика према компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи у односу на варијаблу пол испитаника. Резултати су дати у табели 30-1 и 30-2

Табела 30-1: Процена компетенција – ПОЛ испитаника

Total	muski				zenski			
	N	M	SD	N	M	SD	N	M
1.226	566	3.75	1.507	145	3.86	1.552	421	3.72
1.291	566	3.72	1.298	145	3.85	1.288	421	3.67
1.309	566	3.79	1.175	145	3.90	1.551	421	3.75
<b>1.304</b>	<b>566</b>	<b>3.78</b>	<b>1.255</b>	<b>145</b>	<b>3.97</b>	<b>1.525</b>	<b>421</b>	<b>3.72</b>
1.275	566	3.80	1.155	145	3.92	1.520	421	3.76
1.160	566	3.74	1.099	145	3.88	1.178	421	3.70
1.067	566	3.74	.988	145	3.81	1.095	421	3.72
1.105	564	3.82	1.027	145	3.91	1.130	419	3.79
1.171	566	3.76	1.059	145	3.90	1.210	421	3.71
1.218	566	3.78	1.118	145	3.85	1.251	421	3.76
1.191	566	3.84	1.077	145	3.92	1.227	421	3.81
1.229	566	3.82	1.106	145	3.92	1.268	421	3.79
1.552	566	3.80	1.284	145	3.84	1.550	421	3.78
<b>1.210</b>	<b>566</b>	<b>3.85</b>	<b>1.070</b>	<b>145</b>	<b>4.01</b>	<b>1.250</b>	<b>421</b>	<b>3.77</b>
<b>1.199</b>	<b>566</b>	<b>3.78</b>	<b>.984</b>	<b>145</b>	<b>4.06</b>	<b>1.252</b>	<b>421</b>	<b>3.69</b>
1.202	564	3.75	1.096	145	3.92	1.252	419	3.69
1.129	566	3.66	1.024	145	3.78	1.162	421	3.62
<b>1.158</b>	<b>566</b>	<b>3.68</b>	<b>1.022</b>	<b>145</b>	<b>3.87</b>	<b>1.169</b>	<b>421</b>	<b>3.61</b>
1.145	566	3.77	1.058	145	3.92	1.177	421	3.72
1.121	566	3.75	1.055	145	3.74	1.144	421	3.76
1.128	566	3.71	1.154	145	3.80	1.125	421	3.68
1.165	566	3.72	1.190	145	3.79	1.157	421	3.69
1.208	564	3.70	1.218	145	3.79	1.204	419	3.67
1.258	566	3.72	1.242	145	3.85	1.255	421	3.68
1.258	566	3.69	1.248	145	3.79	1.261	421	3.65
1.197	566	3.67	1.225	145	3.82	1.186	421	3.62
1.245	566	3.77	1.249	145	3.87	1.245	421	3.75
1.308	566	3.75	1.254	145	3.80	1.555	421	3.70
1.046	566	3.69	1.079	145	3.79	1.055	421	3.65
1.065	564	3.67	1.028	145	3.74	1.078	419	3.65
1.117	566	3.72	1.056	145	3.85	1.142	421	3.68
1.227	566	3.79	1.157	145	3.92	1.254	421	3.74
1.125	566	3.77	1.145	145	3.92	1.115	421	3.72
1.187	566	3.78	1.094	145	3.94	1.214	421	3.72
1.285	566	3.85	1.190	145	3.91	1.517	421	3.85
1.325	566	3.85	1.266	145	3.85	1.545	421	3.85
1.321	566	3.82	1.250	145	3.88	1.545	421	3.80
1.307	566	3.81	1.212	145	3.90	1.558	421	3.78
1.328	566	3.84	1.254	145	3.94	1.552	421	3.80
1.240	566	3.86	1.089	145	3.90	1.289	421	3.85
1.179	566	3.80	1.115	145	3.88	1.200	421	3.78
1.101	566	3.77	1.062	145	3.87	1.115	421	3.75

На основу поређења просечних вредности (M) утврђене су **статистички значајне разлике** у проценама компетенција испитаника женског и мушког пола. У табели 30б приказују се утврђене разлике у појединим групама компетенција.

Табела 30-б: утврђена значајност разлика компетенције/**пол испитаника** - ANOVA Table

	F	Sig.
<b>ЕВК-2</b> Способности промишљања и усмеравања властитог вредносног оквира понашања	3.853	.050
<b>КСВ-4</b> Способности указивања педагошке инструкције у подстицању и вођењу ученика до успеха	4.169	.042
<b>КСВ-5</b> Способност саветовања родитеља у различитим областима од значаја за учење и развој њихове деце.	10.105	.002
<b>ТМК-3</b> Способност реализације примењених образовних, акционих истраживања у различитим областима педагошког рада.	5.610	.018

Испитаници **мушког пола имају позитивнији став и оцењују наведене четири компетенције важнијим од испитаника женског пола.** Испитаници мушког пола у оквиру групе етичко-вредносних компетенција сматрају да су способности промишљања властитог вредносног понашања важније него што то сматрају испитаници женског пола. Слично мишљење испитаници мушког пола имају и у оквиру групе компетенција саветодавно-инструктивног рада сматрајући да су способности указивања педагошке инструкције и подстицању и вођењу ученика важније него што то сматрају испитаници женског пола. У оквиру ове групе компетенција испитаници мушког пола већу пажњу придају способностима саветовања родитеља у различитим областима од значаја за учење и развој њихове деце од испитаника женског пола. У оквиру групе теоријско-методолошких компетенција испитаници мушког пола имају позитивније ставове и мишљења о способностима реализације примењених, акционих истраживања у различитим областима педагошког рада од испитаника женског пола.



Констатације-друга помоћна хипотеза:

- Испитанци мушког пола имају позитивније ставове од испитаника женског пола које су наведне у табели 30б;
- Ставови испитаника оба пола имају снажно изражене ставове према компетенцијама наставника у ефикасној школи.

Тестирање друге помоћне хипотезе:

*Наша друга помоћна хипотеза којом смо очекивали да нема разлике у ставовима испитаника према компетенцијама наставника ефикасне школе у односу на пол резултатима овог истраживања је већим делом потврђена. Разлике су утврђене у јачини позитивних ставова у корист мушког пола у односу на посебне компетенције приказе у табели 30б.*

### 10.5.3. Наставници, стручни сарадници и директори о компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи

Интерсовало нас је да ли постоје разлике у редоследу компетенција према варијабли професионално-радни статус запослених у школи (наставници, стручни сарадници и директори школа): Резултатаи су дати у табели 31.

Табела 31: Важност компетенција/положај у школи (радни статус) Crosstabulati

КОМПЕТЕНЦИЈЕ	ПОЛОЖАЈ У ШКОЛИ				Total
	НРН	НПН	Д	СС	
Дидактичко-методичке	66	51	9	3	129
Курикуларне	49	38	4	5	96
Етичко-вредносне	20	27	5	8	60
Емоционалне	15	35	2	4	56
Теоријско-методолошке	17	28	6	2	53
Саветодавно-инструктивне	20	16	4	4	44
Комуникативне	12	22	0	0	34
Психолошко развојне	14	10	3	0	27
Разумев. друштв. промена на об.	6	15	0	2	23
Евалуаторске	9	13	0	0	22
Информативно медијске	6	6	0	0	12
Еколошке	2	8	0	0	10
	<b>236</b>	<b>269</b>	<b>33</b>	<b>28</b>	<b>566</b>

НРН – наставник разредне наставе  
НПН – наставник предметне наставе

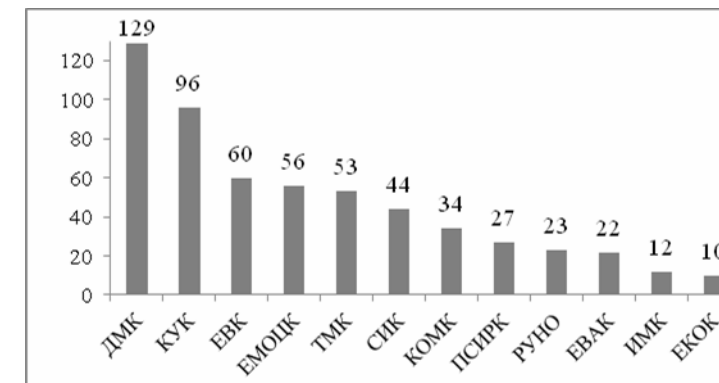
Д – директор

СС – стручни сарадници

Из приказаних резултата у табели 31 могуће је уочити извесна одступања у редоследу компетенција које смо анализирали у табели 32. Посмтрано у тоталу на првом месту ранг скале су дидактичко-методичке компетенције што се може сматрати оправданијим него што смо утврдили код мишљења само наставника кој су приказани у табели 24. У овим резултатима превагнула су мишљења директора и стручних сарадника.

Редослед компетенција у тоталу истраживања приказан је у графику 5.

График број 5 : редослед компетенција (сви запослени)



*Како је у графику 5. Приказано, на првом месту се налазе дидактичко-методичке компетенције, на другом курикуларне, на трећем евалуаторске и даље следе: емоционалне, теоријско-методолошке, саветодавно-инструктивне, комуникативне, психолошко-развојне, разумевања друштвених промена и њиховог утицаја на промене у школи, евалуаторске, информатичко медијске и еколошке*

Ранг листа компетенција је доста логична и у складу са нашим очекивањима. Дидактичко-методичке оправдано заузимају прво место ранг скале. Курикуларне по приоритету иду иза дидактичко-методичких, јер за реализацију школског курикулума су оне неопходне. Евалуаторске прате квалитет остваривања дидактичко-методичких компетенција. Наравно и да све остале се налазе у ланцу важних компетенција чији редослед, чини нам се, је доста логички постављен.

Потребно је напоменути да на основу средњих вредности (М) испитаници су приближно и снажно се определили и подржали листу компетенција међу којима, у просечним средњим вредностима, нису уочљиве веће разлике. Штавише резултати су доста хомогени што указује на њихову комплементарност и потребу да у

систему образовања и стручног усавршавања наставника треба посветити већу пажњу у њиховом оспособљавању и стицању наведених компетенција за реализацију различитих улога у ефикасној школи.

Из анализе резултата датих у табели 31 могуће је уочити разлике у редоследу појединих компетенција: за наставнике разредне и предметне наставе, директоре и стручне сараднике у школи. Дидактичко-методичке компетенције заузимају прво место ранг скале наставника разредне и предметне наставе док стручни сарадници на прво место истичу етичке компетенције. Етичке компетенције су заиста изузетно важне па и важније од свих других. Наставник основне школе, посебно наставници у млађим разредима су првенствено васпитачи па тек онда предавачи, организатори наставе. Они васпитавају својом личношћу, етичким ставовима и другим вредностима, својим примером. Пример је најједноставније а најјаче средство утицаја, васпитавања. Курикуларне компетенције су за све категорије испитаника на другом месту ранг скале сем за директоре. Они на другом месту издвајају теоријско–методолошке компетенције. Курикуларне се функционално надовезују на дидактичко методичке компетенције. Дидактичко-методичке се остварују реализацијом курикуларних циљева и задатака. Етичко-вредносне компетенције налазе се на трећем месту ранг листе у тоталу и за категоријау наставника разредне и предметне наставе и директоре школа док их стручни сарадници педагози и психолози сврставају на прво место ранг скале. Потпуно слагање међу испитаницима постоји само код саветодавно -инструктивних компетенција. Код свих других компетенција на ранг скали нема слагања, већ су уочљиве разлике које нису статистички значајне.

Компаративни преглед компетенција наставника према професионално-радном статусу запослених у школи обухваћених узорком нашег истраживања (наставници разредне и предметне наставе, стручни сарадници и директор школе) дати су у табели 32-1 и 32.2.

Табела 32-1: Процена компетенција – наставника према радном статусу испитаника

Total	Стручни сардник			Директор			Н. Предметне ве			Н. Разредне Н			Статус		
	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M			
1.326	566	3.75	1.412	28	4.07	4.35	33	4.76	1.362	269	3.68	1.300	236	3.66	ЕК 1
1.291	566	3.72	1.388	28	4.00	4.35	33	4.76	1.311	269	3.66	1.275	236	3.61	ЕК 2
1.309	566	3.79	1.243	28	4.29	5.61	33	4.76	1.343	269	3.58	1.276	236	3.83	ЕК 1
1.304	566	3.78	1.287	28	4.21	3.31	33	4.88	1.317	269	3.59	1.293	236	3.79	ЕК 2
1.275	566	3.80	976	28	4.29	2.42	33	4.94	1.286	269	3.62	1.288	236	3.78	ЕК 3
1.160	566	3.74	1.303	28	4.07	1.004	33	4.48	1.139	269	3.64	1.149	236	3.71	КК 1
1.067	566	3.74	1.066	28	4.11	7.51	33	4.76	1.011	269	3.64	1.089	236	3.67	КК 2
1.105	564	3.82	810	28	4.29	5.45	33	4.79	1.096	269	3.71	1.128	234	3.76	ЕВАЈ.К 1
1.171	566	3.76	1.089	28	4.00	5.28	33	4.82	1.152	269	3.67	1.195	236	3.68	ЕВАЈ.К 2
1.218	566	3.78	1.052	28	4.07	4.15	33	4.79	1.201	269	3.64	1.263	236	3.78	ЕВАЈ.К 3
1.191	566	3.84	957	28	4.21	5.85	33	4.70	1.172	269	3.77	1.248	236	3.75	КСВ 1
1.229	566	3.82	976	28	4.29	7.94	33	4.55	1.197	269	3.72	1.299	236	3.78	КСВ 2
1.332	566	3.80	1.333	28	4.00	1.034	33	4.45	1.319	269	3.70	1.363	236	3.79	КСВ 3
1.210	566	3.83	1.120	28	4.07	5.49	33	4.64	1.155	269	3.72	1.305	236	3.81	КСВ 4
1.199	566	3.78	1.008	28	4.14	5.02	33	4.76	1.168	269	3.67	1.258	236	3.74	КСВ 5
1.202	564	3.75	1.277	28	4.00	3.64	33	4.85	1.157	269	3.63	1.243	234	3.71	ТМК 1
1.129	566	3.66	1.052	28	3.93	4.35	33	4.76	1.080	269	3.55	1.178	236	3.61	ТМК 2
1.138	566	3.68	770	28	4.00	7.83	33	4.64	1.104	269	3.59	1.190	236	3.60	ТМК 3
1.145	566	3.77	979	28	4.07	4.35	33	4.76	1.192	269	3.65	1.110	236	3.74	ТМК 4
1.121	566	3.75	1.286	28	3.89	4.79	33	4.67	1.112	269	3.59	1.111	236	3.80	ПРК 1
1.128	566	3.71	1.100	28	3.89	5.08	33	4.52	1.100	269	3.64	1.184	236	3.66	ПРК 2
1.165	566	3.72	1.286	28	3.89	5.74	33	4.73	1.111	269	3.59	1.207	236	3.69	ПРК 3

Табела 32-2: Процена компетенција – радни статус испитаника

Total	Стручни сардник			Директор			Уставна			Н. Разредне наставе			Статус		
	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N		SD	M
1.208	564	3.70	1.323	28	3.75	.711	33	4.55	1.224	267	3.63	1.193	236	3.67	ИМК1
1.238	566	3.72	1.311	28	3.64	.545	33	4.79	1.208	269	3.62	1.268	236	3.70	ИМК2
1.258	566	3.69	1.307	28	3.82	.788	33	4.61	1.204	269	3.60	1.319	236	3.64	ИМК3
1.197	566	3.67	1.245	28	3.93	.777	33	4.67	1.193	269	3.58	1.185	236	3.61	ИМК4
1.245	566	3.77	1.290	28	4.04	.788	33	4.61	1.249	269	3.64	1.242	236	3.76	КОМК1
1.308	566	3.73	1.578	28	3.75	1.032	33	4.58	1.269	269	3.62	1.315	236	3.73	КОМК2
1.046	566	3.69	.979	28	3.93	1.003	33	4.45	1.036	269	3.65	1.029	236	3.59	ДПК1
1.065	564	3.67	1.031	28	3.89	.998	33	4.39	1.103	269	3.64	.996	234	3.58	ДПК2
1.117	566	3.72	.838	28	3.96	.794	33	4.45	1.180	269	3.67	1.073	236	3.64	ДПК3
1.227	566	3.79	1.484	28	3.86	.761	33	4.73	1.191	269	3.70	1.239	236	3.75	ДИДМК1
1.125	566	3.77	1.052	28	4.07	.792	33	4.58	1.072	269	3.68	1.186	236	3.73	ДИДМК2
1.187	566	3.78	1.343	28	3.79	.561	33	4.76	1.121	269	3.68	1.249	236	3.75	ДИДМК3
1.285	566	3.85	1.268	28	4.14	.603	33	4.64	1.261	269	3.78	1.347	236	3.78	ЕКОК1
1.323	566	3.83	1.412	28	4.07	.603	33	4.64	1.236	269	3.77	1.442	236	3.76	ЕКОК2
1.321	566	3.82	1.416	28	3.82	.479	33	4.67	1.278	269	3.78	1.401	236	3.74	КНУ1
1.307	566	3.81	1.464	28	3.93	.392	33	4.82	1.250	269	3.70	1.378	236	3.78	КНУ2
1.328	566	3.84	1.359	28	4.07	.435	33	4.76	1.296	269	3.75	1.396	236	3.77	КНУ3
1.240	566	3.86	1.257	28	4.11	.452	33	4.73	1.239	269	3.86	1.267	236	3.72	КНУ4
1.179	566	3.80	1.008	28	4.14	.467	33	4.70	1.098	269	3.73	1.297	236	3.72	КНУ5
1.101	566	3.77	.976	28	4.29	.467	33	4.70	1.050	269	3.71	1.160	236	3.64	КНУ6

Како се из резултата наведених у табели 32 може видети овај задатак смо посматрали у оквиру четири стратума испитаника по њиховом положају који врше у настави и школи. Наиме интересовало нас је да ли постоје разлике или слагања

наставника разредне, предметне, директора и стручних сарадника у процени компетенција наставника у ефикасној школи. Резултати по свим групама компетенција и субкомпетенцијама дати су у табели 33.

Табела 33: Компетенције / радни статус - ANOVA Table

	КОМПЕТЕНЦИЈЕ	F <sup>4</sup>	Sig <sup>5</sup>
<b>ЕК-1</b>	Способност емоционално интелигентног понашања у комуникацијама са ученицима и управљању наставом.	7.800	.000
<b>ЕК-2</b>	Способност резонантног емоционалног понашања у сарадњи са колегама и ученицима у школи.	8.652	.000
<b>ЕВК-1</b>	Способности у подручју општељудских вредности.	10.146	.000
<b>ЕВК-2</b>	Способности промишљања и усмеравања властитог вредносног оквира понашања.	11.246	.000
<b>ЕВК-3</b>	Способности развијања етичких вредности код других појединаца (ученика, сарадника).	12.652	.000
<b>КК-1</b>	Курикуларне способности у познавању и реализацији садржаја, циљева, стандарда и исхода у предметима који чине школски курикулум.	6.130	.000
<b>КК-2</b>	Курикуларне способности у познавању специфичних садржаја (слободно време, рад одељењских заједница, интересне групе еколошко васпитање и др.).	13.025	.000
<b>ЕВАЛ.К-1</b>	Способности у примени одговарајућих стратегија у евалуацији школског курикулума.	11.937	.000
<b>ЕВАЛ.К-2</b>	Способности континуиране комплексне евалуације постигнућа ученика	10.842	.000
	КОМПЕТЕНЦИЈЕ	F <sup>6</sup>	Sig <sup>7</sup>
<b>ЕВАЛ.К-3</b>	Способност прибављања континуиране свакодневне повратне информације о раду, развоју и напредовању ученика.	9.758	.000
<b>КСВ-1</b>	Способност дијагностиковања узрасних и ситуационих криза, тешкоћа, конфликта и неуспеха у раду и учењу и друго.	7.635	.000

<sup>4</sup> колона **F**= вредност F-статистика (Фишеров коефицијент)

<sup>5</sup> колона **Sig** = вероватноћа да F-статистик добијен на узорку буде једнак датој вредности или већи од ње ако је H<sub>0</sub> тачна; мера значајности F. Ако је Sig мање од 0,05 и 0,01 има разлике између испитиваних група.

<sup>6</sup> колона **F**= вредност F-статистика (Фишеров коефицијент)

<sup>7</sup> колона **Sig** = вероватноћа да F-статистик добијен на узорку буде једнак датој вредности или већи од ње ако је H<sub>0</sub> тачна; мера значајности F. Ако је Sig мање од 0,05 и 0,01 има разлике између испитиваних група.

	<b>КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>	<b>F8</b>	<b>Sig9.</b>
<b>КСВ-2</b>	Способност примене различитих стратегија у указивању саветодавне и инструктивне помоћи ученицима у раду, развоју и разрешењу конфликта и тешкоћа у развоју	5.995	.001
<b>КСВ-3</b>	Способност откривања и развијања индивидуалних потреба и интересовања ученика.	3.389	.018
<b>КСВ-4</b>	Способности указивања педагошке инструкције у подстицању и вођењу ученика до успеха	6.114	.000
<b>КСВ-5</b>	Способност саветовања родитеља у различитим областима од значаја за учење и развој њихове деце.	9.442	.000
<b>ТМК-1</b>	Способност разумевања и примене образовних и методолошких теорија као темеља наставне активности.	11.176	.000
<b>ТМК-2</b>	Способност уочавања повезаности између образовних теорија, образовне политике и праксе.	12.687	.000
<b>ТМК-3</b>	Способност реализације примењених образовних, акционих истраживања у различитим областима педагошког рада.	9.863	.000
<b>ТМК-4</b>	Способност критичке анализе образовних теорија и праксе образовања.	10.287	.000
<b>ПРК-1</b>	Способност утемељења образовних стратегија на законитостима развојних, узрасних карактеристика ученика.	9.993	.000
<b>ПРК-2</b>	Способност интеграције деце са посебним потребама (даровите и која заостају) у образовни систем рада.	6.568	.000
<b>ПРК-3</b>	Способност индивидуализације и интеграције рада са децом различитих развојних могућности.	9.959	.000
<b>ИМК-1</b>	Способност интеграције електронског учења у систем школског поучавања и учења.	5.944	.001
<b>ИМК-2</b>	Способност коришћења електронских извора у наставном раду (Web-портали, рачунари, мреже).	9.207	.000
<b>ИМК-3</b>	Способност примене електронских уређаја и медија у настави (БИМ-пројектор, електронска табла и друго).	6.715	.000
<b>ИМК-4</b>	Способност коришћења и примене европских информатичких стандарда.	9.089	.000
<b>КОМК-1</b>	Способност делотворне комуникације с појединцем и групама у образовном раду.	6.621	.000
<b>КОМК-2</b>	Способност подстицања интерактивне комуникације међу ученицима.	5.391	.001
<b>ДПК-1</b>	Способности разумевања утицаја друштвених промена на образовање.	7.432	.000
<b>ДПК-2</b>	Способност утицаја образовања на друштвене и техничко-технолошке промене.	6.299	.000

<sup>8</sup> колона **F**= вредност F-статистика (Фишеров коефицијент)

<sup>9</sup> колона **Sig** = вероватноћа да F-статистик добијен на узорку буде једнак датој вредности или већи од ње ако је  $H_0$  тачна; мера значајности F. Ако је Sig мање од 0,05 и 0,01 има разлике између испитиваних група.

	<b>КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>	<b>F10</b>	<b>Sig 11.</b>
<b>ДПК-3</b>	Способност разумевања утицаја образовања на развојне промене у друштву и предводничке улоге школе у томе.	5.924	.001
<b>ДИДМК-1</b>	Компетентност у примени различитих стратегија у педагошком раду са ученицима.	7.236	.000
<b>ДИДМК-2</b>	Способност у моделовању наставе на системским основама као макро-дидактичкој иновацији кључној компоненти нове информатичке парадигме у организацији наставе.	7.167	.000
<b>ДИДМК-3</b>	Способност примене иновативних модела наставе у чијем центру је самостални рад ученика и успешно-победничко учење (индивидуализована, пројектна, интерактивна ..).	8.476	.000
<b>ЕКОК-1</b>	Способност еколошког васпитања ученика у очувању здраве природне средине.	5.215	.001
<b>ЕКОК-2</b>	Способност у упућивању ученика у откривање зависности човека и природе и штетним последицама поремећаја ових односа.	4.865	.002
<b>КНУ-1</b>	Способност планирања (годишњег, месечног, дневног).	4.965	.002
<b>КНУ-2</b>	Способност за реализацију организаторске улоге	7.565	.000
<b>КНУ-3</b>	Способност у реализацији мотиваторске улоге	6.291	.000
<b>КНУ-4</b>	Способност у реализацији саветодавне и педагошко-инструктивне улоге	6.901	.000
<b>КНУ-5</b>	Способност за реализацију евалуаторских улога (стратегија континуиране евалуације свих вредности а не само знања, свакодневни увид у резултате).	8.100	.000
<b>КНУ-6</b>	Способност примене одговарајућих стратегија у реализацији истраживачке улоге (акциона истраживања).	11.849	.000

У табели 33 (компетенције/радни статус–ANOVA Table), приказане су вредности F-статистика и Sig (мера значајности F) које показују да је утврђена разлика по свим испитиваним компетенцијама у степену њихове процене (степену слагања) између група наставника који заузимају различите радно професионалне статусе у школи. Оно што је посебно важно да су наставници, а још више директори и стручни сарадници изразили снажне ставове према листи компетенција које треба да стекну наставници за рад у ефикасној школи.

<sup>10</sup> колона **F**= вредност F-статистика (Фишеров коефицијент)

<sup>11</sup> колона **Sig** = вероватноћа да F-статистик добијен на узорку буде једнак датој вредности или већи од ње ако је  $H_0$  тачна; мера значајности F. Ако је Sig мање од 0,05 и 0,01 има разлике између испитиваних група.



#### **Тестирање наше треће помоћне хипотезе:**

Наша трећа помоћна хипотеза којом смо претпоставили да постоје статистичке значајне разлике у позитивним ставовима испитаника према компетенцијама наставника у односу на варијаблу професионално-радни статус је у целини налазима овог истраживања потврђена. Постоје разлике у интензитету позитивних ставова у корист стручних сарадника и директора школе. Стручни сарадници и директори одлучније изражавају позитивне ставове за листу компетенција које морају поседовати наставници за рад у ефикасној школи.

Анализирајући листу компетенција и њихове структуралне елементе може се закључити да испитаници траже да се у образовању наставника већа пажња обрати њиховом оспособљавању за васпитни рад са децом. У бављењу дететом а мање садржајима, предметом. То је основни недостатак садашњег припремања наставника. Припремају се за садржаје, за предмете а веома оскудно проучавају психолошке, педагошке и дидактичко-методичке предмете. Зато и није чудно што је традиционално репродуктивна настава деци незанимљива и у великом степену некорисна - стичу сувишна и непотребна знања са становишта њихових улога у школи.

На путу од традиционалне школе у којој доминира репродуктивно трансмисиона настава до ефикасне школе са развијајућом интерактивном наставом и новим компетенцијама наставника у њој мора се извршити темељна реформа образовања наставног кадра. Не могу бити носиоци промена и реализатори нових улога у ефикасној школи наставници оспособљавани за традиционалну школу. Ефикасна школа тражи наставнике са новим компетенцијама.

#### **Тестирање пете основне хипотезе истраживања:**

Пету хипотезу истраживања тестирали смо путем претходних провера три њене помоћне хипотезе:

##### **Тестирање прве помоћне хипотезе:**

Наша прва помоћна хипотеза којом смо претпоставили да наставници имају позитивне ставове према компетенцијама наставника потребним за рад у ефикасној школи је резултатима овог истраживања потврђена.

Наша друга помоћна хипотеза којом смо очекивали да нема разлике у ставовима испитаника према компетенцијама наставника ефикасне школе у односу на пол резултатима овог истраживања је већим делом потврђена. Разлике су утврђене у јачини позитивних ставова у корист мушког пола у односу на три собне компетенције приказане у табели 30.

Наша трећа помоћна хипотеза којом смо претпоставили да постоје статистичке значајне разлике у позитивним ставовима испитаника према компетенцијама наставника у односу на варијаблу професионално-радни статус је у целини налазима овог истраживања потврђена. Постоје разлике у интензитету позитивних ставова у корист стручних сарадника и директора школе. Стручни сарадници и директори одлучније изражавају позитивне ставове за листу компетенција које морају поседовати наставници за рад у ефикасној школи.

#### **Пета основна хипотеза:**

На основу претходно проверених њених помоћних хипотеза извршено је тестирање пете основне хипотезе. **Нашом петом основном хипотезом смо тврдили да наставници изражавају позитивне ставове према општим и посебним компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи у тоталу истраживања, те да нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника у односу на пол као и да постоје статистички значајне разлике у ставовима према варијабли професионално радни статус испитаника.**

**Наша је хипотеза већим делом потврђена. Констатоване су разлике у оквиру варијабле професионално правни статус испитаника.**

Стручни сарадници и директори се разликују по редоследу и снази (одлучности) ставова према компетенцијама које морају поседовати наставници за рад у ефикасној школи.

Постоји неколико карактеристика које могу да се сматрају разлогима за истраживање и преиспитивање образовања наставника, у функцији разраде одговарајуће концепције и стандарда овог образовања:

- Започета реформа универзитетског образовања (Болоњски процес) и актуелни покушаји осавремењавања наставничког образовања на неким факултетима захтевају одговарајуће врсте знања која су потребна будућим

наставницима и која би била циљ/исход њиховог образовања. Наставни планови и програми треба да се темеље на компетенцијама које треба у току студија стећи како би се професионалније обављале њихове различите улоге у ефикасној школи. Компетенције у нашем истраживању су структуриране од низа појединачних способности које наставници треба да стекну у току свог образовања. Овакав аналитички приступ структурирању компетенција наставника урађено са циљем да се што боље и прегледније образложе истражене компетенције и да се лакше могу у студијским програмима на тзв. наставничким факултетима издвојити и планирати одговарајуће корпе знања у циљу стицања предвиђених компетенција;

- Компетннцијски приступ у моделовању студијских програма треба да спречи досадашњи волунтаристички начин моделовања студијских планова и програма. Полазило се, често, од наставника којег треба запослити (нови предмети за раније асистенте изабране за доценте и сл) па се према њему уграђивао предмет у студијски план;
- Увиди до којих се дошло током започете (па заустављене) реформе основног и средњег образовања, искуства стечена радом на програмима усавршавања наставника, као и подаци о успеху наших ученика на националним и међународним евалуацијама, указују на проблеме у вези са врстом знања која су наставници стекли кроз своје иницијално професионално образовање;
- Теоријско бављење проблемима образовања наставника и анализе постојећег начина образовања наставника у нас указују на бројне проблеме у вези са структуром, садржајем, начином организовања и карактеристикама овог образовања;
- Промена парадигме у друштвеним и хуманистичким наукама афирмише потребу да се не само примењују резултати научних истраживања у пракси, већ и да грађење образовне политике и истраживање буду део или фазе истог процеса, односно да се образовна политика заснива на истраживањима актуелног стања, и обрнуто, да истраживања буду део грађења и реформи-сања образовне политике.

Проблеми који су значајни за овај рад односе се нарочито на **актуелну праксу иницијалног образовања будућих предметних наставника**. Планови и програми образовања који би могли да се означе као образовање за професију наставника на нашим факултетима неуредначени су по структури и трајању.

Уколико их у иницијалном образовању будућих наставника уопште има, они се састоје од малог броја академски оријентисаних наставних предмета (педагогије и психологије, или само педагошке психологије и методике, уз нешто нерегулисане праксе у школама или њено потпуно изостајање). Ако су садржаји и начини рада у оквиру појединих од ових наставних предмета осавремењивани (што зависи од појединачних наставника), структура овог образовања на неким такозваним наставничким факултетима није мењана у складу са захтевима професије наставника и савременим научним сазнањима о настави, наставнику и образовању наставника или је, пак, супротно кретањима у свету.

#### **Тестирање основних хипотеза истраживања:**

На крају смо на основу тестирања помоћних извршили тестирање основних хипотеза.

Прва основна хипотеза:

**Наша прва основна хипотеза којом смо очекивали да наставници изражавају позитивне ставове према обележјима (структуралним елементима) концепције ефикасне школе у тоталу истраживања и према варијаблама пол и радно искуство је већим делом потврђена а само делимично одбачена у делу радно искуство: што је веће радно искуство слагање са концепцијом ефикасне школе је мање.**

Друга основна хипотеза:

**Наша друга основна хипотеза је гласила: студенти изражавају позитивне ставове према обележјима концепције ефикасне школе те да нема статистички значајних разлика према годинама и месту студија - је већим делом потврђена делимично није потврђена у делу да нема статистички значајних разлика у ставовима студената према обележјима концепције ефи-**

касне школе у односу на варијабле година и место студија. Наиме, утврђено је да постоје статистички значајне разлике у ставовима студената према концепцији ефикасне школе у односу на годину и место студија.

Трећа хипотеза истраживања:

Наша очекивања да наставници имају позитивне ставове према еманципаторској улози ученика је у тоталу потврђена с тим да постоје разлике у интензитету позитивних ставова у односу на професионално-радни статус, радно искуство што не доводи у питање нашу афирмативно постављену трећу основну хипотезу.

Наиме констатоване су разлике у јачини позитивних ставова у односу на радно искуство. Наставници са мањим радним искуством су категоричнији у свом позитивном ставу о еманципаторској улози ученика у ефикасној школи у односу на колеге који имају дуже радно искуство. Такође су констатоване разлике у ставовима испитаника према варијабли професионално-радни статус: стручни сарадници и директори у односу на наставнике разредне и предметне наставе имају позитивније ставове о еманципаторској улози ученика у ефикасној школи.

Можемо констатовати да је наша трећа основна хипотеза резултатима овог истраживања у целини потврђена.

Тестирање четврте основне хипотезе:

У одговору на нашу четврту основну хипотезу којом смо очекивали да студенти имају позитивне ставове у тоталу и према варијаблама место и година студија и њихове полне разлике може се констатовати да је наша хипотеза у целини потврђена и поред чињенице да постоје статистички значајне разлике према поменутиим варијаблама (година и место студија) јер се ради о разликама у снази позитивних ставова.

Ипак ове разлике у оквиру поједних варијабли (године студија) указују да је потребно већу бригу посветити образовању будућних наставника за различите нове улоге који они имају у ефикасној школи будућности.

**Пета основна хипотеза:**

На основу претходно проверених њених помоћних хипотеза извршено је тестирање пете основе хипотезе. **Нашом петом основном хипотезом смо тврдили да наставници изражавају позитивне ставове према општим и посебним компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи у тоталу истраживања, те да нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника у односу на пол као и да постоје статистички значајне разлике у ставовима према варијабли професионално радни статус испитаника.**

**Наша хипотеза већим делом је потврђена. Констатоване су разлике у оквиру варијабле професионално правни статус испитаника.**

**Стручни сарадници и директори се разликују по редоследу и снази (одлучности) ставова према компетенцијама које морају поседовати наставници за рад у ефикасној школи.**

## 11. Закључна разматрања

### 11.1. Улоге и компетенције наставника у ефикасној школи

О улогама наставника и улогама ученика у педагошкој литератури се доста расправљало и расправља. У нас је о овом питању најкомпетентније писао Н. Хавелка. Он каже да концепција улоге наставника и улога ученика произлази из концепције саме наставе која је одређена концепцијом школе, а ова концепцијом, образовног система. Зато се у односу између релације наставник – ученик и релације друштво – образовни систем јавља веома велики број питања о којима не одлучују ни наставник ни ученик, а која, у знатној мери, одређују њихов положај и улогу у образовно-васпитном процесу. (Н. Хавелка, 1998).

У Извештају УНЕСКОВЕ Међународне комисије о образовању за 21. век каже се да образовање треба да буде ослоњено на четири стуба: учити да знаш, учити за рад, учити за заједнички живот и учити за постојање (Ж. Делор, 1996). Из овог извештаја могло би се укратко закључити да је потребно: прво, учити да се стекну знања неопходна за бављење одређеном облашћу, учити да се стекну широка општа знања: друго, учити да се успешно обавља посао у струци користећи не само стандардне навике, радити у тиму; треће, учити да се живи заједно, да се сарађује са другим људима и мирно решавају конфликти; четврто, учити да се развију природни потенцијали и оствари богат лични идентитет. Ти циљеви одређују и улоге непосредних учесника у образовно-васпитном процесу.

Положаји и улоге постоје тек онда када их реализују конкретне особе. Положај се схвата као „акциони простор“ који има мање или више јасно одређене границе унутар којих су дефинисана права и обавезе на одлучивање, обављање одређених активности и успостављање односа са другим актерима. Улога је кључна категорија у социјалној интеракцији која се одвија у некој групи или организацији. Наставник има интегративну улогу јер се од њега очекује да повеже у јединствену акциону целину школски амбијент, наставни програм, ученичко понашање и свој начин рада. Из те интегративне улоге произлази читав низ других мање или више

специфичних улога наставника као што су планирање, иницирање, подстицање, организовање, усмеравање, вођење, моделовање, праћење, анализирање, вредновање, кориговање, иновирање. Наставник у своме раду обавља планерско програмерску, организаторску, методичку, иноваторску, мотивациону, саветодавно-инструктивну, дијагностичку и евалуаторску улогу.

Навели смо само неке од улога наставника. Улога је кључна категорија у социјалној интеракцији која се одвија у некој групи или организацији. У Европи је компетенцијски приступ образовању један од главних токова педагошке мисли. В. Д. Сухоруков каже да реализацијом компетенцијског приступа Русија треба да се укључи у општеевропски образовни простор и створи структуру упоредних и заједничких квалификација за национални систем образовања. Компетенцијски приступ се схвата не само као дидактичка категорија него и као својеврстан инструмент социјалног дијалога између школе и света рада. Компетентност се може посматрати као оспособљеност за практичну реализацију и коришћење стечених знања и искустава.

Међутим, стари и нови модел школе не треба посматрати у контексту непомирљиве борбе, јер компетентност има практичан карактер када се уопштена умења повежу са знањима. У складу са тим стечена знања су темељ за компетенције у одређеној области. Дакле, нема компетенција без систематизованих знања. У реалном животу „школа знања“ и „школа компетенција“ у чистом облику не постоје пошто и у савременом образовању важи принцип нераскидивог јединства праксе и теорије, симбиоза компетенција и знања. То значи да наставник мора да поседује такве квалитете као што су ширина и еластичност мишљења, умешно кретање у информационој сфери, високо професионална знања, способност за решавање реалних питања различитог степена сложености.

Компетенције когнитивног и практичног карактера се могу не само описати него и стандардизовати. У стандарду, и општем и диференцираном, може се навести која знања и способности мора да има наставник уопште, а која, на пример, наставник физике. И Сухоруков се залаже да се традиционална образовна идеологија ЗУН (знања – умења – навике) замени филозофијом НУЗ (навике – умења – знања) што значи да образовни систем треба усмерити од школе знања на школу компетенција. Ако се компетенције првенствено тржишно схватају, онда је реална



опасност да компетенцијски усмерено образовање буде доминантно у служби профита наша упозорава Д. С. Јермаков. Поставља се онда питање да ли школа треба да се одрекне настојања да код ученика развија више менталне процесе. Сматрамо да не треба. Сазнајну компоненту образовног процеса треба прожети практичношћу, што значи да је неопходно и једно и друго. У компетенцијском приступу се најчешће наглашава практична примена, а неретко изостаје шта треба применити. Због тога, кад се методолошки разматра ово питање, треба првенствено размотрити како се схвата компетенција уопште, а како социјална компетентност човека.

Савет Европе се у своме извештају определио за пет кључних компетенција које треба да прихвате млади Европејци, а то су: политичке и социјалне компетенције под којима се подразумева одговорност, учешће у прихватању групних решења, ненасилно решавање конфликта, подршка у побољшању демократских институција; компетенције повезане са животом у мултикултурном друштву. Да би се контролисала појава расизма и ксенофобије, и климе нетолерантности, образовање је дужно да оснажи младе људе међукултурним компетенцијама, таквим као што су прихватање разлика, уважавање других и способност да се живи са људима других култура, језика и религије; компетенције усмене и писмене комуникације што је посебно важно за рад и социјални живот јер људима који тиме на владају прети социјална изолација. У том контексту владање комуникацијом добија велику важност, већу него што је владање једним језиком.

Компетенције повезане са развојем информационог друштва. Владање тим технологијама, схватање њихове примене, слабих и јаких страна и начин критичког суђења о односу информација распрострањених у средствима масовних медија и реклами битни су за активност сваког појединца; способност за учење током читавог живота као квалитет непрекидног учења у контексту професионалног и социјалног живота. (Hutmacher, 1997).

Разматрајући структуру компетентности, Д. С. Ермаков издваја неколико компонената – мотивациону, когнитивну, практично-делатну, емоционално-вољну и вредносно-смисаону. Уз то, овај аутор додаје да је водећа системска компонента, јер уколико знања и значења имају друштвену природу, онда су вредносни системи и смисао индивидуални, што компетентност разликује од обичне писмености или образованости. (Д. С. Ермаков, 2008).

Центар за професионални развој запослених у образовању Србије класификовао је (2003. године) компетенције у пет следећих група: за развој и употребу професионалног знања и вредности (познавање садржаја предмета и повезаност садржаја са постављеним циљевима, подстицање развоја и начина учења ученика, охрабривање ученика да уче и напредују); за комуникације и интеракције наставника са ученицима (оспособљеност за богат интеракцијски однос са ученицима, другим наставницима, родитељима, представницима локалне заједнице); за планирање, програмирање и управљање наставом и учењем (подразумева се оспособљеност наставника да временски распореде градиво полазећи од природе грађе и састава одељења и да добро управљају реализацијом плана); за праћење и оцењивање напредовања ученика (охрабривање ученика, мерила за праћење и оцењивање); планирање, програмирање и управљање властитим професионалним усавршавањем (праћење развоја струке, педагошке периодике и иновација у образовању).

Квалитет наведене класификације је у томе што је врло конкретна, јасна и усредсређена на наставни процес. Није оптерећена општим категоријама тако да не изазива недоумице. Ипак, поставља се питање да ли је довољно обухватна. У њој се не помињу етичке, социјализацијске, емоционалне нити компетенције за коришћење савремених информационих технологија у настави, а битан су услов за успешан образовно-васпитни рад са ученицима. Није сврха овог рада да рангује компетенције по значају, али готово у свим класификацијама неизоставна је стручна компетентност под којом се подразумева добро познавање садржаја предмета (области) који наставник предаје и педагошко-дидактичка компетентност која обухвата владање принципима, облицима, методама, наставним поступцима, умећем да се мотивишу ученици, да се организује и управља наставним процесом. У неким класификацијама ова друга компетенција је диференцирана на више ужих компетенција. Тако се помињу планирање и управљање наставом и учењем, комуникација и интеракције са ученицима итд.

Д. Бранковић се концентрише на професионалне компетенције наставника и наглашава да овај појам има сложену тродимензионалну структуру и да обухвата: а) поседовање стручних, педагошко-психолошких и дидактичко-методичких знања, б) практична умења у раду са ученицима и извођењу наставног процеса, и в)

формирана позитивна мишљења и уверења о ученицима и васпитно-образовном процесу. (Д. Бранковић, 2010). Бранковић с разлогом каже да је дефинисање наставникових компетенција детерминисано новим улогама наставника што се нарочито односи на преусмеравање процеса поучавања ка процесу учења и самоучења.

*Н. Сузић* наводи двадесет осам компетенција неопходних за живот у 21. веку. Свој модел засновао је на радовима бројних теоретичара и истраживача. Компетенције је сврстао у четири групе – когнитивне, социјалне, емоционалне и радно-акционе.

За потребе овог рада ми смо компетенције поделили на две групе – личносне и теоријско-когнитивне. У личносне спадају социјална, емоционална, радно-акциона и морална компетенција, а у теоријско-когнитивне – стручна (предметна), педагошко-дидактичко-методичка, комуникацијско-интеракцијска и евалуацијска

Многи аутори говоре о социјалној компетенцији или социјалној интелигенцији, односно емоционалној те интерперсоналној интелигенцији, затим о емпатији, социјалним вештинама, социјалној интеракцији, алтруизму, солидарности, социјалној подршци, интеграцији, перцепцији и адаптацији. (Б. Јевтић, 2010). Д. Големан каже да социјална компетенција обухвата знање о ономе што појединац осећа и коришћење личних осећања за корисно одлучивање. Он истиче да је социјално компетентна особа способна да добро управља лошим расположењима и да добро контролише нагоне. Социјалне компетенције (према Големану, 1998) обухватају: разумевање других особа и група (када се у групи са којом се дружим појави проблем, сви се обраћају мени да помогнем); усаглашеност са циљевима групе (волим да радим и учим у групи); в) организационе и тимске способности (када ме у групи изаберу за вођу, трудим се да сви чланови групе буду активни и задовољни);

**Социјално компетентан наставник треба да створи здраву унутар-групну климу и разумевање и да помогне сваком ученику да стекне само-**

**поуздање, а то су два битна чиниоца на којима се гради високи квалитет наставног процеса.**

Емоционална интелигенција није само љубазност, осмехивање и повлађивање саговорнику. Напротив, емоционално интелигентан човек може и сме да се одлучно супротстави погрешном мишљењу и штетним предрасудама. Емоционална интелигенција није, такође, ни неконтролисано, разбарушено испољавање својих емоција, већ, супротно, подразумева успешну контролу, нарочито штетних емоција. Од емоционалне сарадње зависи колико ће појединац бити успешан у својој активности.

Под радно-акционом компетенцијом подразумевамо способност појединца да успешно обавља своје професионалне задатке. Пошто је школско одељење социјална група, подразумева се да сваки појединац допринесе колико властитом толико и општем успеху, а да би се то постигло неопходно је да је код наставника развијена радно-акциона компетенција, која, према Н. Сузићу (2005) обухвата следеће елементе: а) професионалност и познавање струке (дивим се људима који су врхунски професионалци и знају свој занат); б) комуникациона писменост (знам користити компјутер); в) савесност (кад нешто обећам, ја то и извршим); г) истрајавање на циљевима (кад нешто радим, не прекидам док не завршим); д) мотив постигнућа (један од мојих главних циљева је да освојим боље оцене у школи); њ) иницијатива (ако је градиво интересантно, радо га учим, макар било и тешко); е) оптимизам (верујем у бољу будућност).

Набројане компетенције се не развијају ни једноставно, ни брзо. Оне се постепено формирају пре свега у породици, а затим и кроз активности у различитим друштвеним контекстима..

Основно питање је како формирати етичке компетенције наставника. Сматрамо да се професионална компетентност наставника састоји у симбиози професионалних знања, искуства, својстава и квалитета личности који омогућавају ефикасно остваривање наставничке улоге, а такође су и претпоставка личног развоја и усавршавања. Циљ формирања етичке компетентности је да се наставник припреми за успешно професионално деловање. На наставничким факултетима

треба повећати ефикасност етичке припреме будућих наставника и тражи прелаз на квалитетно другачије одређивање циљева етичког образовања наставника.

Припрема би требало да садржи – мотивациону, моралну, когнитивну, емоционално-вољну, технолошку, психофизичку. У формирању ове компетенције важно је стваралачки усмерити етичку припрему, установити систем теоријских и практичних задатака, интегрисати наставно-сазнајни, практични и самостални рад ученика. Будући наставник мора да зна да морално опредељење и понашање зависи не само од знања него првенствено од вредносне оријентације делајућег субјекта.

Под когницијом се подразумева процес током којег појединац постаје свестан унутрашње и спољашње реалности и стиче знање о њој. Одвија се кроз опажање, памћење, учење, имагинацију, откриће, мишљење, суђење, употребу језика и кроз било које друге психолошке процесе. (Д. Крстић, 1996). Она садржи знања (степен уопштавања и пуноћа знања), операционо-технолошка умења (степен освојености и могућност преноса освојених операција и вредносно-смицаоне оријентације).

За нас је веома занимљив и у овој области употребљив рад М. Матијевића. Он каже да је наставник дужан: познавати епистемолошка обиљежја и основне научне методе знаности које проучавају одгој и образовање; моћи користити резултате научних истраживања које су обавили и објавили други научници; разумети језик знаности којој припада дисциплина или подручје којим се учитељице и учитељи баве; владати техникама интелектуалног рада које су универзалне за све знаности (проучавање литературе, правила цитирања и писања библиографских и других научних извора, нпр. Интернет, архиви, музеји и сл., познавање структуре писаног научног извјешћа); познавати основна методолошко-логичка правила о дефинирању, класифицирању и закључивању (обрађено у свим уџбеницима логике); познавање научних метода прикупљања података (нпр. суставно проматрање, интервјуирање, анкетање, скалирање, анализа садржаја, проучавање случаја; познавање научних метода (дескриптивна, каузална, компаративна, историјска; познавање стандарда за категоризацију и евалуацију научних радова; познавање и уважавање етичких правила и норми научног рада; бити мотивиран за цјеложивотно праћење најновијих

зnanствених спознаја до којих долазе знаности о одгоју, владати компетенцијама које су важне за судјеловање у тимским истраживачким пројектима; стећи задовољавајућу зnanствену критичност – критички однос према теоријама одгоја и образовања те према резултатима властитих зnanствених и стручних радова. (М. Матијевић, [milan.matijevic@ufzg.hr](mailto:milan.matijevic@ufzg.hr) )

Стручно компетентан (за свој предмет) наставник, по нашем мишљењу, треба да познаје: науку на коју се ослања његов предмет, да прати актуелна достигнућа у науци и на дидактички прикладан начин их приближава ученицима; научне принципе и законитости на којима се заснива наука релевантна за његов предмет; генезу одговарајуће науке, теорије и претпоставке на којима се развијала и кориговала свој развојни пут; практичну примену научних резултата и да на то упућује ученике; актуелне иновације у својој области и да их користи у настави; технике интелектуалног рада; методолошко логичка правила о дефинисању, класификовању и закључивању; истраживачке методе значајне за одговарајућу науку на којој се заснива његов предмет.

У документу Националног просветног савета педагошко-дидактичко-методичке компетенције су дате под насловом Компетенције за поучавање и учење што се, с правом, може сматрати другим именом дидактике. Ту се тражи да наставник поседује знања о когнитивном развоју ученика, о природи и различитим стилевима учења и о природи мишљења. Све су то заиста веома важна знања без којих се не може успешно радити са ученицима, али то сигурно није довољно за добру дидактичку организацију и вођење наставног процеса нити се наставник само са тим знањима може сматрати дидактички компетентним. Истина, у одељку *Реализација* стоји да компетентан наставник примењује различите облике рада и активности у складу са знањима и искуствима којима ученици располажу, индивидуалним карактеристикама и потребама ученика, постављеним циљевима, исходима, садржајима и карактеристикама контекста у којем ради. Ту је поменуто и континуирано подстицање развоја и примене мисаоних вештина, а и веома важна наставникова обавеза да подржава ученике да слободно износе своје идеје, постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења. То је на линији идеја еманципаторске дидактике.

Настава је социјални процес заснован на комуникацији. У њој се преносе поруке од наставника ученицима и обратно и ученика међусобно. Циљ је да порука буде јасна и прецизна тако да је ученици могу разумети, запамтити и на основу ње се понашати (деловати). Комуникација је основ за интеракцију коју М. Вилотијевић дефинише као заједничко деловање, садејство пошто се порука не може упутити без интеракције. Ако су учесници у интеракцији узајамно зависни (реципрочан однос), онда је то социјална интеракција која је важан облик социјализације. Ако се остварује на линији претпостављени – потчињени, какав је често однос између наставника и ученика, онда је то формална интеракција, а ако долази као последица жеља појединаца то је неформална интеракција. Постоји и интеракција која се одређује степеном укључености у интеракцијски процес, а она се испољава као опажање других (социјална перцепција), привлачност – одбојност (наклоност – ненаклоност) и као групна интеракција (понашање појединаца у маси). (М. Вилотијевић, 1999).

У дидактичкој литератури и периодици, а и у наставној пракси често се истиче системски недостатак образовно-васпитног процеса – врло ретка повратна информација која би текла од ученика ка наставнику. Последица је непотпуно и субјективно вредновање ученичког рада и резултата, што се неповољно одражава на мотивацију ученика и квалитет учионичког рада.

Наставник треба да буде комуникацијски и интеракцијски веома оспособљен. У документу Националног просветног савета (2011) помињу се следеће наставникове компетенције (знања) за комуникацију и сарадњу: а) разумевање важности сарадње са родитељима/старатељима и другим партнерима у образовно-васпитном раду; б) поседовање информације о доступним ресурсима који могу подржати образовно-васпитни рад (школским, породичним, у локалној и широј заједници); в) познавање облика и садржаја сарадње са различитим партнерима; г) поседовање знања о техникама успешне комуникације). Наведена комуникацијска знања су наставнику, свакако, потребна, али недовољна. Интеракција у традиционалној настави је сиромашна углавном зато што наставник највећи део часа потроши на своје говорење. У многим дидактичким правцима настава се глобално дели на три међузависне етапе – планирање, реализацију и контролу. Ова завршна фаза је неопходна да би се утврдило у којој мери је остварен

постављени циљ. Ако се учење схвати као процес промене понашања, онда на крају учења, савлађивања неке теме, треба видети колико се у томе успело. У традиционалној настави вредновање ученичког рада оптерећено је многим слабостима (лична једначина наставника, хало ефекат, грешка централне тенденције, грешка контраста) па оцењивање нема довољну мотивациону снагу и не допрноси подизању квалитета наставе и учења. Због тога су евалуационе компетенције наставника битан услов да се стање промени на боље, да се исходи наставе ефикасније контролишу и да ученици буду задовољнији.

Сматрамо да евалуационо компетентан наставник треба да познаје: слабости субјективног оцењивања, факторе који доводе до непоузданости школске оцене и штетне последице које наносе ученику и квалитету наставе у целини; захтеве комплексног вредновања (вредновање знања, мотивације, способности, радних навика, субјективних могућности, радних услова): начине осигуравања сталне повратне информације као индикатора како и колико су ученици схватили наставничково тумачење садржаја; технике објективног вредновања – тестове знања, њихове способности, могућности и ограничења, примену и одлике есеј тестова, могућности петминутног испитивања; елементе знања које треба вредновати; технологију примене статистичких критеријума; начине оспособљавања ученика да самостално и критички вреднују своја и знања других ученика.

Социјално-еколошка компетентност је личосни феномен у чијој је суштини човекова спремност да субјективно прихвата окружујућу стварност као јединство природних и социо-културних елемената и да се према том јединству односи одговорно у своме професионалном раду. Структурне компоненте еколошке компетентности су: вредносна, општекултурна, комуникативна и усавршавајућа (еколошко, стручно и педагошко-дидактичко усавршавање). Ако се претпостави да су све поменуте компетенције једнако важне, улога комуникативне је да потпуније осветли остале и обезбеди њихове усаглашене односе у социјално битним ситуацијама. Мора се имати у виду да социјално-еколошке компетенције као лично и професионално својство могу да се формирају само на психолошким механизмима личног развоја као што су: испуњавање социјалних улога, професионална



усредсређеност на достизање високих резултата, лична рефлексивност, актуализација потребе.

Комуникацијска оспособљеност неопходна је наставнику сваког предмета, али нема једнак значај у ликовном, музичком, физичком васпитању, математици, с једне стране и, на пример, у српском језику, историји или настави природе и друштва, са друге стране. Ученик се ликовно и музички изражава бојама или тоновима, а знања из српског језика или природе и друштва мора да искаже првенствено речима. Зато је неопходно да је наставник природе и друштва комуникацијски изузетно добро оспособљен. Ако хоће добро и сараднички да води образовно-васпитни процес, мора да познаје технике комуникације; да добро познаје изузетно разгранату скалу питања која се постављају ученицима; да стилски, логички и психолошки изванредно влада реченицом; да изразом лица, очима, покретима тела и руку (говор тела) упућује поруке ученицима; да је комуникацијски писмен у савременом смислу (компјутерска писменост).

Савремене информационе и комуникационе технологије омогућују да се индивидуализује образовни процес чак и у оквирима колективне наставе (фронтални облик) ако наставник представља садржај усмеравајући га на просечног ученика. Традиционални наставни методи, захваљујући могућностима масовне комуникационе технологије, могу доживети нови развој. Медији уносе принципијелне измене у садржај учења квалитетно другачије уређујући наставне предмете. Појавила се могућност да се масовно користи особени тип задатака усмерених на учениково осмишљавање и саморегулацију властите активности што је тешко реализовати чак и у условима самосталне активности. (Медиа педагогика, интернет).

У нашем истраживању смо анализирали компетенције које морају поседовати наставници за реализацију својих различитих улога у ефикасној школи. Листу компетенција која је била предмет нашег истраживања чиниле су следеће: Дидактичко-методичке компетенције; курикуларне компетенције; емоционалне; теоријско-методолошке; саветодавно-инструктивне; комуникативне; психолошко-развојне; информатичко-медијске, евалуативне; еколошке; компетенције за реализацију улога наставника у ефикасној школи.

Нужно је било да се и у теоријском делу као основе за емпиријско истраживање позабавимо традиционалном школом њеном недовољно делотворном

наставом и организацијом рада. У теоријском делу смо указали да је организација наставе и школи по парадигми Коменског била епохална иновација. Да је она настала као резултат захтева свога времена. Главни разлог суперирности школе по концепцији Коменског тада и два три века после је била усклађеност са духом и потребама тадашњег времена и друштвено-економским потребама. Оно што је у традиционалној школи била предност данас је велико ограничење. Издељеност садржаја на предмете колико је донела доброг донела је и одређене слабости. Природне и друштвене појаве се испољавју у целовитости, интегралности а не у издељености, парцијалности. Данас је све присутнији интегративни приступ организацији наставе. Интегративна настава је иновативни модел који се све више примењује у иновативној школи. Настава у традиционалној школи је једнака за све по способностима различите ученике. У ефикасној школи настава мора да буде индивидуализована и да максимално развија потенцијале сваког појединца. У центру наставног процеса је наставник у традиционалној школи, а у ефикасној је активност ученика. Традиционална школа примењује технологију која је ангажована горњом страном својих могућности. Позната је законитост када се једна технологија искористи својим максималним могућностима нови продор је могуће учинити применом нове, моћније технологије. Сматара се да информатичка технологија отвара нове могућности да се оствари делотворнији системски приступ ефикасној настави уместо досдашњег ентрописког на коме је већим делом утемељена традиционална школа. У нашем раду смо се бавили истраживањем чинилаца и индикатора који треба да помогну моделовању ефикасне школе и делотворне наставе. Утврдили смо кључна обележја ефикасне школе. Такође смо се бавили компетенцијама наставника за реализацију различитих и поливалентних улога наставника у ефикасној школи. Истражили смо кључне компетенције наставника за реализацију својих различитих улога у ефикасној школи.

Укратко ћемо у овом закључном делу дати краћи осврт на резултате до којих смо дошли у реализацији предмета, циља, задатака и постављених хипотеза истраживања.

Предмет теме је било истраживање ставова и мишљења испитаника о концепцији ефикасне школе, еманципаторској улози ученика и компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи. У предмету истраживања била је импли-

цирана сазнајна, мотивациона, иновативна и системски евалуативна компонента. Сазнајна компонента се изражавала у откривању нових чињеница које се односе на концепцију ефикасне школе која би својом успешном организацијом и делотворним педагошким радом постала институција успеха за све ученике. Евалуативно-мотивациона компонента се изражава у изналажењу у откривању чинилаца који ће омогућавати ученицима да континуирано прате своје резултате да на време исправе и отклоне лоше а афирмишу добре резултате. Иновативна компонента се односи на моделовање нове, успешније концепције школе и примене иновативних модела делотворне наставе у којој ће ученици самостално стицати знања, бити успешни уз водитељску улогу и помоћ наставника. Системска компонента се изражава у моделовању наставе на системским основама уз континуирано обезбеђење повратне информације која ће пратити сваки корак активности ученика.

Циљ истраживања је био да се утврде ставови и мишљења наставника и студената о концепцији ефикасне школе у друштву које се убрзано мења; да се истражи еманципаторска улога ученика и компетенције наставника неопходне за рад у ефикасној школи и делотворној настави.

Постављени циљ је операционализован на шест основних задатака који су даље, ради прецизности расчлањени на помоћне задатке истраживања.

## 11.2. Концепције ефикасне школе

**Први истраживачки задатак** односио се на истраживање ставова и мишљења испитаника о битним елементима и обележјима ефикасне школе која би оптималније задовољавала развојне социјалне потребе ученика и својом успешном, делотворном наставом водила ученика до успеха - у тоталу истраживања и према варијабли пол и радно искуство испитаника. Први задатак је операционализован на три помоћна задатака. Прву групу структуралних елемената који карактеришу успешну (ефикасну) школу чине вредносна обележја која прелазе аритметичку вредност (M-4,00). Шест структуралних елемената (обележја) ефикасне школе чине прву групу ранг скале обележја успешне, ефикасне школе коју смо приказали у табели 34:

Табела 34: Ранг листа прве групе обележја ефикасне школе

Ранг	Обележја	М
1	Ефикасна школа мора бити институција сарадње и поверења	4,10
2	У ефикасној школи сви уче-школа је институција која учи	4,09
3	Наставници у ефикасној школи су првенствено васпитачи а мање наставници предавачи	4,07
4	Ефикасна школа је заједниоца наставника и ученика које повезује узајамно поверење и уважавање	4,07
5	Школа и одељења у њој мора бити довољно мала да би била ефикасна	4,06
6	У ефикасној школи мора постојати нова просторна организација у односу на традиционалну школу	4,04

Испитаници указују на шест обележја прве групе доминантних карактеристика ефикасне школе од које се очекује да сваког ученика према мери његове могућности доведе до успеха. Сваки ученик може бити успешан ако се полази од његових склоности, општих и посебних способности. Другу по снази ставова наставника чине обележја ефикасне школе дата у табели 35.

Табела 35: Ранг листа друге групе обележја ефикасне школе

Ранг	Обележја	М
1	Настава у ефикасној школи се темељи на самосталном интерактивном раду ученика.	3,99
2	У ефикасној школи се континуирано одвија вредновање рада ученика.	3,98
3	Ефикасна школа мора да буде истраживачка лабораторија у којој се стално трага за бољим моделима рада.	3,97
4	Ефикасна школа мора бити у сталним развојним променама.	3,96
5	У ефикасној школи се користе разноврсни свежи извори знања за самосталан рад и учење ученика.	3,94
6	Ефикасна школа ради у једној смени а ученици све своје обавезе завршавају у школи.	3,93
7	У ефикасној школи ученици приликом вредновања својих постигнућа могу користити потсетнике у виду мапа ума, упоришних тачака, подстицајних сигнала.	3,92
8	У ефикасној школи се развија и подстиче еманципаторска улога ученика у наставном процесу.	3,91
9	У ефикасној школи се наставници више баве дететом а мање предметом.	3,91
10	У ефикасној школи у одељењу мањи број наставника организује наставу из више предмета.	3,91

На основу приказаних резултата истраживања може се укратко констатовати следеће.

Наставници генерално имају висок степен слагања са тврдњама које се односе на обележја ефикасне школе која би била школа успеха за све ученике. Вредности аритметичких средина се групишу око М-4 од оптимално могуће М-5 вредности. То наравно указује на снагу и категоричност ставова испитаника у подршци концепцији ефикасне школе која је посматрана у оквиру 19 индикатора (обележја).

Иако постоје мали распони у М-вредностима између посматраних индикатора ефикасне школе који се крећу од М-3,88-4,10 ипак смо ове индикаторе поделили у три групе индикатора (обележја):

**Прву групу доминантних обележја која прелазе М-4 и крећу се од М-4,10-4,04 чине вредности, обележја:** Ефикасна школа мора бити институција сарадње и поверења (М-4,10) У ефикасној школи сви уче - школа је институција која учи (М-4,09); Наставници у ефикасној школи су првенствено васпитачи (М-4,07); Ефикасна школа је заједница наставника и ученика које повезује поверење и уважавање (М-4,07); Школа и одељења морају бити довољно мала да би била ефикасна (М-4,06); У ефикасној школи мора постојати нова просторна организација (М-4,04).

**Другу групу обележја по хомогености резултата изражених у М-вредностима распона од М-3,99 - 3,91 чине следећа обележја (индикатори) ефикасне школе:** У ефикасној школи настава се темељи на самосталном и интерактивном раду ученика (М-3,99); У ефикасној школи се континуирано одвија вредновање постигнућа ученика (М-3,98); Ефикасна школа мора бити истраживачка лабораторија (М-3,97); Ефикасна школа мора бити институција развојних промена (М-3,96); У ефикасној школи се користе разнолики извори за самостални рад ученика (М-3,94); Ефикасна школа је заједница наставника и ученика (М-3,93); У ефикасној школи ученици приликом вредновања користе подсетнике (мапе ума, подстицајни сигнали, упоришне тачке) (М-3,92); У ефикасној школи се подстиче и развија еманципаторска улога ученика у настави (3,91); У ефикасној школи наставници се више баве дететом него предметом (М-3,91); У ефикасној школи одељења морају бити довољно мала да би била ефикасна (М-3,91).

Трећу групу ефикасне школе чине следећи индикатори (обележја): У ефикасној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених (договорених) стандарда постигнућа (M-3,90); У ефикасној школи се примењују иновативни модели наставног рада; Традиционална предавања у ефикасној школи су права реткост.

Високе вредности аритметичких средина за сва обележја указују да испитаници имају снажне позитивне ставове према концепцији ефикасне школе која би оптималније задовољавала растуће потребе ученика, подстицала и водила сваког појединца до успеха. Разлике у M-вредностима међу индикаторима ефикасне школе указују на закључак да су сва обележја уједначена по M-вредностима и приближно значајна за моделовање ефикасне школе.

#### 11.1.1 тестирање прве основне хипотезе

*Наша прва основна хипотеза којом смо очекивали да наставници изражавају позитивне ставове према обележјима (структуралним елементима) концепције ефикасне школе у тоталу истраживања и према варијаблама пол и радно искуство је већим делом потврђена а само делимично одбачена у делу радно искуство: што је веће радно искуство слагање са концепцијом ефикасне школе је мање. Утврђена је веза (корелација) између дужине радног искуства испитаних наставника и обележја ефикасније школе. Добијени подаци указују на разлике регистроване у односу на радни стаж испитаника. Две корелације су статистички значајне на нивоу 0,05 и једна на нивоу 0,01. Нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника мушког и женског пола према обележјима ефикасне школе сем код три обележја (Школа је институција сарадње, ефикасна школа је у сталним развојним променама, да школа мора бити довољно мала да би била ефикасна). Наиме, испитаници женског пола имају позитивнији став према овим обележјима у односу на супротан пол. Уочене разлике су само у степену и снази испољених позитивних ставова и нису у супротности са нашим очекивањима.*

## 11.2. Ставови студената према концепцији рфиксне школе

Наш други основни задатак се односио на истраживање ставова и мишељења студената-будућих учитеља према обележјима-структуралним елементима концепције ефикасне школе у тоталу и према варијаблама година и место студија и полне разлике испитаника. Основни задатак смо реализовали расчлањивањем основног на три помоћна задатка.

Утврђено је да *Студнети будући учитељи имају позитивне ставове према обележјима концепције ефикасне школе у тоталу овог истраживања. Постоји статистички значајна разлика у ставовима студената по годинама студија према обележјима концепције ефикасне школе. Што је година студија виша слагање са обележјима концепције ефикасне школе је мање.*

### Тестирање друге основне хипотезе:

Резултати које смо анализирали у оквиру три помоћна задатка и тестирање прве, друге и треће помоћне хипотезе послужили су за целовит одговор на овај задатак и тестирање **друге оосновне** хипотезе.

### 11.2. 1. Тестирање друге основне хипотезе

Резултати нису у свему у дирекцији са нашим очекивањима и у односу на ставове студената учитељских факултета који се припремају за учитељски позив и то: студенти у тоталу изражавају позитивне ставове према обележјима концепције ефикасне школе. М-вредности ставова студената су високе а код појединих факултета (Београд, Јагодина) прелазе М-4,00 и приближавају се оптималној граничној вредности (5,00); Утврђено је да постоје статистички значајне разлике према месту студирања. Студенти који студирају у већим урбаним срединама имају позитивније ставове према ефикасној школи; утврђено је да постоји повезаност између године студија и јачине ставова студената: позитивније ставове према обележјима ефикасне школе имају студенти са нижим годинама студирања.

*На основу добијених резултата може се констатовати да је наша друга основна хипотеза којом смо изразили очекивања да студенти изражавају*

*позитивне ставове према обележјима концепције ефикасне школе и да нема статистички значајних разлика према годинама и месту студија - је већим делом потврђена, а делимично није потврђена и то у делу да нема статистички значајних разлика у ставовима студената према обележјима концепције ефикасне школе, у односу варијабли година и место студија. Наиме, утврђено је да постоје статистички значајне разлике у ставовима студената према концепцији ефикасне школе у односу на годину и место студија. Што је година студија виша слагање са концепцијом ефикасне школе је мање. Место студија има утицај на јачину “снагу“ ставова студената према обележјима концепције ефикасне школе. Ове разлике не доводе у питање испољавање њихових позитивних ставова према концепцији ефикасне школе.*

### **11.3. Еманципаторска улога ученика у ефикасној школи**

Еманципаторска педагогија црпи основне идеје из филозофије франкфуртске школе понајвише од Хабермаса. Моленхауер утемељивач еманципаторске педагогије противник је догматског васпитања и истиче да је кључно обележје еманципаторског васпитања демократско наспрам ауторитарном, стваралачко наспрам ригидном, уважавање личности наспрам непоштовања, уважавање потреба и интересовања наспрам прилагођавања туђим критеријима и захтевима. Еманципаторско обележје васпитно-образовног рада у ефикасним школама се темељи на слободи, самосталности и независности. “Помози ми да урадим сам“ је мото независности и самосталности ученика у наставном процесу у ефикасној школи. Наставник у ефикасној школи индиректно води наставни процес допуштајући да дете само гради своју личност. Ове и неке друге кључне поставке биле су полазиште у истраживању ставова и мишљења наставника о овом обележју (еманципаторска улога) ефикасне школе.

**Трећи основни задатак** нашег истраживања односио се на еманципаторску улогу ученика у ефикасној школи. Овај задатак смо реализовали у оквиру четири помоћна задатка и с њима повезане четири помоћне хипотезе истраживања. Очекивали смо да наставници сматрају да у ефикасној школи ученици као сарадници наставницима треба да учествују у свим етапама рада: у планирању,

272



извођењу и евалуацији наставног процеса. Целокупни рад у школи треба да се одвија у договору са ученицима.

Утврђено је да: Наставници у тоталу истраживања имају позитивне ставове према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи. Испитаници свих подгрупа (стратума) наставници, директори и стручни сарадници имају позитивне ставове према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи. Они снажно подржавју еманципаторску улогу ученика у ефикасној школи. М-вредности крећу се од М-3.83 –М- 4.30 од оптималне могуће М- 5,00; Утврђене су статистички значајне разлике између група (директори и стручни сарадници) и групе наставници (наставници разредне и предметне наставе). Наиме позитивније ставове према еманципаторској улози ученика имају стручни сарадници (педагози, психолози) и директори од наставника (наставници разредне и предметне наставе). Ставови и једне и друге групе су позитивни и снажни, с тим што су разлике испољене само у јачини ставова (у позитивнијим ставовима прве у односу на другу групу испитаника). *Ставови стручних сарадника и директора су снажније изражени по интензитету од ставова наставника.* Поступком мултипле компарације су доказане разлике (ниво 0,05) између млађих колега који имају од 11 до 20 година стажа и старијих, који имају преко 20 и преко 30 година радног стажа. Наставници са радним стажом од 11 до 20 година сматрају да се у ефикасној школи целокупни рад одвија у договору са ученицима. За њих рад у учионици подразумева да ученици без последица упућују примедбе, траже помоћ, упућују похвале и да се негује критички однос у трагању за новим, бољим решењима.

Краће констације: **Испитаници** са нижим радним искуством (11-20 год) имају позитивније ставове од својих старијих колега (20-преко 30 година); Наставници са мањим радним искуством сматрају да школа у ери брзих промена треба да буде заснована на еманципаторском васпитању и еманципаторској улози ученика. Такође сматрају да ефикасна школа мора да има знатно промењену концепцију у односу на традиционалну школу у којој рад мора да се темељи на еманципаторској улози ученика.

### **11.3.1. Еманципаторска улога ученика на етапи евалуације**

На овој етапи се наајбоље уочавају промене у савременој школи. У систему традиционалног вредновања наставници „држе све у својој руци“. Еманципаторска улога ученика се најбоље одсликава и види кроз систем вредновања. Концепција ефикасне школе не може да заобиђе ово најважније питање. Еманципаторску улогу ученика у систему вредновања смо посматрали првенствено кроз самовредновање ученика коришћењем утврђених стандарда и критеријума. У ту сврху смо испитивали ставове наставника према тврдњи која се односи на овај сегмент рада наставника а која гласи „У успешној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених (договорених) критеријума“.

Закључне констатације:

Наставници снажно подражавају еманципаторску улогу ученика у систему вредновања њихових постигнућа (М-вредности се крећу од М-72-М-4,07); Утврђено је да наставници са највећим радним искуством као и њихове колеге са најмање радног искуства имају слабије изражене позитивне ставове према својим улогама да ученике обучавају у самовредновању од колега који имају радно искуство од 11 - 20 година.

Наставници до 10 година радног искуства се разликују од својих колега који имају од 11 - 20 и колега од 21 до 30 година према обележју еманципаторске улоге ученика да сами самовреднују своја постигнућа на основу договорених критеријума.

### **11.3.2. Тестирање треће основне хипотезе**

**Тестирање треће основне хипотезе:**

*Наша очекивања да наставници имају позитивне ставове према еманципаторској улози ученика је у тоталу потврђена с тим да постоје разлике у интензитету позитивних ставова у односу на професионално-радни статус, радно искуство што не доводи у питање нашу афирмативно постављену трећу основну хипотезу.*

Наиме, констатоване су разлике у јачини позитивних ставова у односу на радно искуство. Наставници са мањим радним искуством су категоричнији у свом позитивном ставу о еманципаторској улози ученика у ефикасној школи у односу на колеге који имају дуже радно искуство. Такође су констатоване разлике у ставовима испитаника према варијабли професионално-радни статус: стручни сарадници и директори у односу на наставнике разредне и предметне наставе имају позитивније ставове о еманципаторској улози ученика у ефикасној школи.

Можемо констатовати да је наша трећа основна хипотеза резултатима овог истраживања у целини потврђена. *Истина постоји статистички значајна разлика у ставовима између наставника оба стратума с једне, директора и стручних сарадника, с друге стране. Ставови стручних сарадника и директора су снажније изражени по интензитету од ставова наставника. Нема статистички значајних разлика у односу на варијаблу пол испитаника.*

#### **11.4. Ставови студената учитељских факултета према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи**

Самовредновање ученика је важан показатељ остваривања њихове еманципаторске улоге ученика у овим школама. Зато нас је посебно интересовало какви су ствови студената који се припремају не само за традиционалне већ и нове улоге које ће имати у ефикасној школи будућности. *Ставови студената смо анализирали у оквиру варијабле године и место студија и полу испитаника.*

Наш четврти основни задатак односио се на истраживање ставова студената будућих учитеља о еманципаторској улози ученика у наставном процесу. Претпоставили смо да студенти учитељских факултета изражавају позитивне ставове о еманципаторској улози ученика у наставном процесу. Овај задатак смо реализовали у оквиру три помоћна задатка. Први помоћни задатак се односио на истраживање ставова студената учитељских факултета према месту њиховог студија (рада факултета). Други помоћни задатак се односио на истраживање

ставова студената према самовредновању у односу на годину студија и трећи се односио на истраживање ставова студената у оквиру њихових полних разлика. Студенти учитељског факултета припремају се за учитељски позив који ће обављати у школама учећег друштва. У друштву које учи и школа мора бити институција у којој сви запослени у њој уче. Студенти будући учитељи треба да се припремају за своје нове и поливалентне улоге. Еманципаторска улога ученика у ефикасној школи је једно од важних обележја будуће ефикасне школе. Самовредновање ученика је важан показатељ остваривања њихове еманципаторске улоге ученика у овим школама. Зато нас је посебно интересовало колико се студенти припремају не само за традиционалне већ и нове улоге које ће имати у ефикасној школи будућности. Ставове студената смо анализирали у оквиру варијабле године и место студија и полу испитаника.

Наш четврти основни задатак односио се на истраживање ставова студената будућих учитеља о еманципаторској улози ученика у наставном процесу. Претпоставили смо да студенти учитељских факултета изражавају позитивне ставове о еманципаторској улози ученика у наставном процесу. Овај задатак смо реализовали у оквиру три помоћна задатка. Први помоћни задатак се односио на истраживање ставова студената учитељских факултета према месту њиховог студија (рада факултета). Други помоћни задатак се односио на истраживање ставова студената према самовредновању у односу на годину студија и трећи се односио на истраживање ставова студената у оквиру њихових полних разлика. На основу поступка мултипле компарације утврдили смо укупни одговор студената на понуђену тврдњу, која указује на степен слагања са обележјем (зависном варијаблом) којом испитујемо однос студената према еманципаторској улози ученика у ефикасној школи, утврдили смо између којих група студената по степену образовања тачније години студија постоје разлике у ставу (ниво 0.05). Студенти из мање урбаних и претежно руралних средина (Лепосавић) имају позитивне ставове мање „снаге“ и интензитета према самоевалуацији ученика у ефикасној школи од својих колега из већих урбаних средина (Београд, Јагодина и др); Утврђено је да постоје статистички значајне разлике у ставовима студената према обележју самоевалуације у ефикасној школи у оквиру варијабле година студија. Ставови студента свих година су позитивни према овом обележју, али су слабије

изражени код студената четврте године у односу на студенте треће и четврте године. Индикативно је да студенти четврте године имају слабије изражене позитивне ставове од својих колега у остале две студијске године. Било је више очекивати да су ставови завршне године студија најјачи. Може се претпоставити да је посредни наглашено образовање за традиционалну, а мење за иновативну, ефикасну школу што би даљим истраживањима требало проверити; **Утврђено је да нема статистички значајних разлика у ставовима студената према самоевалуацији ученика у ефикасној школи у односу на пол испитаника.**

#### **11.4.1. Тестирање четврте основне хипотезе:**

Наша прва помоћна четврте основне хипотезе којом смо очекивали да нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника према самоевалуацији ученика као обележју *ефикасне школе у оквиру варијабле место студирања није резултатима нашег истраживања у целини подржана*. Наиме подржана је у најважнијем нашем очекивању да студенти имају позитивне ставове према овом обележју ефикасне школе. Није подржана само у интензитету позитивних ставова. Утврђене разлике се односе на разлике у јачини позитивних ставова према месту студирања..

*За нашу другу помоћну хипотезу важи исти закључак. Ниме, утврђене су статистички значајне разлике у позитивним ставовима студената према години студија.*

*Утврђено је да нема статистички значајних разлика у ставовима студената према самовредновању постигнућа ученика у ефикасној школи у односу на пол испитаника.*

*И коначно у одговору на нашу четврту основну хипотезу којом смо очекивали да студенти имају позитивне ставове у тоталу и према варијаблама место и година студија и њихове полне разлике може се констатовати да је наша хипотеза у целини потврђена и поред чињенице да постоје статистички значајне разлике према поменутиим варијаблама (година и место студија) јер се ради о разликама у снази позитивних ставова.*

Ипак, ове разлике у оквиру поједних варијабли (године студија) указују да је потребно већу бригу посветити образовању будућих наставника за њихове различите нове улоге које имају у ефикасној школи будућности

### 11.5. Компетенције наставника за реализацију својих улога у ефикасној школи

Пети задатак односио се на истраживање компетенција наставника за рад у ефикасној школи. Овај задатак смо реализовали у оквиру три помоћна задатка и с њима повезане помоћне хипотезе истраживања.

Нашом петом основном хипотезом смо претпоставили да испитаници имају позитивне ставове према компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи у тоталу истраживања и да нема статистички значајних разлика у односу на пол, професионално-радни статус и искуство испитаника. Ову хипотезу смо проверавали помоћу три помоћне хипотезе: На основу израчунатих М-вредности утврђена је ранг листа основних компетенција које су потребне за обављање различитих улога наставника ефикасне школе. Ранг листа основних компетенција наставника ефикасне школе дата је у табели 36.

Табела 36: Ранг листа компетенција наставника ефикасне школе

Компетенције:	М-вредности	Ранг
1. Еколошке компетенције	3.840	1
2. Компетенције за реализацију улога наставника у ефикасној школи	3,816	2
3. Компетенција саветовања и вођења	3,814	3
4. Вредносне компетенције	3,790	4
5. Евалуатрске компетенције	3,786	5
6. Дидактичко-методичке компетенције	3,780	6
7. Комуникативне компетенције	3,750	7
8. Курикуларне компетенције	3,740	8
9. Емоционалне компетенције	3,735	9
10. Психолошко развојне компетенције	3,726	10
11. Теоријско-методичке коимпетенције	3.715	11
12. Информатичко-недијске компетенције	3,695	12
13. Компетенције за разумевање утицаја друштвених промена на промене у ефикасној школи	3,693	13

Утврђено је да наставници у ефикасној школи успеха за све ученике морају поседовати 13 компетенција које су структуриране од више посебних преко којих се оне остварују. Испитаници путем својих ставова приближно и уједначено оцењују вредност компетенција које морају поседовати наставници ефикасне школе. Разлике у М-вредностима су веома мале. Из приказаних резултата могуће је уочити да испитаници високо рангују свих тринаест компетенција наставника ефикасне школе. Њихова приближна валоризација и „снага“ изражена у М-вредностима указује на закључак да су наведене компетенције значајне и по важности уједначене за моделовање ефикасне школе успеха за све ученике).

### 11.5.1. Наставници, стручни сарадници и директори о компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи

Интересовало нас је да ли постоје разлике у редоследу компетенција према варијабли професионално-радни статус запослених у школи (наставници, стручни сарадници и директори школа): Резултатаи су дати у табели 37.

Табела 37: Важност компетенција/положај у школи (радни статус) Crosstabulati

КОМПЕТЕНЦИЈЕ	ПОЛОЖАЈ У ШКОЛИ				Total
	НРН	НПН	Д	СС	
Дидактичко-методичке	66	51	9	3	129
Курикуларне	49	38	4	5	96
Етичко-вредносне	20	27	5	8	60
Емоционалне	15	35	2	4	56
Теоријско-методолошке	17	28	6	2	53
Саветодавно-инструктивне	20	16	4	4	44
Комуникативне	12	22	0	0	34
Психолошко развојне	14	10	3	0	27
Разумев. друштв. промена на об.	6	15	0	2	23
Евалуаторске	9	13	0	0	22
Информативно медијске	6	6	0	0	12
Еколошке	2	8	0	0	10
	236	269	33	28	566

НРН – наставник разредне наставе

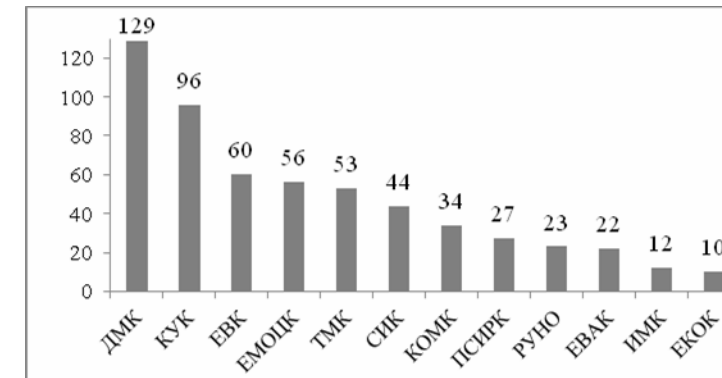
Д – директор

НПН – наставник предметне наставе

СС – стручни сарадници

Посматрано у тоталу на првом месту ранг скале су дидактичко-методичке компетенције што се може сматрати оправданијим него што смо утврдили код мишљења само наставника који су приказани у табели 24. У овим резултатима превагнула су мишљења директора и стручних сарадника.

Редослед компетенција у тоталу истраживања приказан је у графику 6.



Како је у графику 6. Приказано, на првом месту се налазе дидактичко-методичке компетенције, на другом курикуларне, на трећем евалуаторске и даље следе: емоционалне, теоријско-методолошке, саветодавно-инструктивне, комуникативне, психолошко-развојне, разумевања друштвених промена и њиховог утицаја на промене у школи, евалуаторске, информатичко медијске и еколошке. Ранг листа компетенција је доста логична и у складу са нашим очекивањима. Дидактичко-методичке оправдано заузимају прво место ранг скале. Курикуларне по приоритету иду иза дидактичко-методичких, јер за реализацију школског курикулума су оне неопходне. Евалуаторске прате квалитет остваривања дидактичко-методичких компетенција. Наравно и да све остале се налазе у ланцу важних компетенција чији редослед, чини нам се, је доста логички постављен.

Потребно је напоменути да на основу средњих вредности (М) испитаници су приближно и снажно се определили и подржали листу компетенција међу којима, у просечним средњим вредностима, нису уочљиве веће разлике. Штавише резултати су доста хомогени што указује на њихову комплементарност и потребу да у систему образовања и стручног усавршавања наставника треба посветити већу пажњу њиховом оспособљавању и стицању наведених компетенција за реализацију



различитих улога у ефикасној школи. Резултати по свим групама компетенција и субкомпетенцијама дати су у табели 37.

Табела 37: Компетенције / радни статус - ANOVA Table

	КОМПЕТЕНЦИЈЕ	F <sup>12</sup>	Sig <sup>13</sup>
ЕК-1	Способност емоционално интелигентног понашања у комуникацијама са ученицима и управљању наставом.	7.800	.000
ЕК-2	Способност резонантног емоционалног понашања у сарадњи са колегама и ученицима у школи.	8.652	.000
ЕВК-1	Способности у подручју општељудских вредности.	10.146	.000
ЕВК-2	Способности промишљања и усмеравања властитог вредносног оквира понашања.	11.246	.000
ЕВК-3	Способности развијања етичких вредности код других појединаца (ученика, сарадника).	12.652	.000
КК-1	Курикуларне способности у познавању и реализацији садржаја, циљева, стандарда и исхода у предметима који чине школски курикулум.	6.130	.000
КК-2	Курикуларне способности у познавању специфичних садржаја (слободно време, рад одељењских заједница, интересне групе еколошког васпитање и др.).	13.025	.000
ЕВАЛ.К-1	Способности у примени одговарајућих стратегија у евалуацији школског курикулума.	11.937	.000
ЕВАЛ.К-2	Способности континуиране комплексне евалуације постигнућа ученика	10.842	.000
	КОМПЕТЕНЦИЈЕ	F <sup>14</sup>	Sig <sup>15</sup>
ЕВАЛ.К-3	Способност прибављања континуиране свакодневне повратне информације о раду, развоју и напредовању ученика.	9.758	.000
КСВ-1	Способност дијагностиковања узрасних и ситуационих криза, тешкоћа, конфликта и неуспеха у раду и учењу и друго.	7.635	.000

<sup>12</sup> колона **F**= вредност F-статистика (Фишеров коефицијент)

<sup>13</sup> колона **Sig** = вероватноћа да F-статистик добијен на узорку буде једнак датој вредности или већи од ње ако је H<sub>0</sub> тачна; мера значајности F. Ако је Sig мање од 0,05 и 0,01 има разлике између испитиваних група.

<sup>14</sup> колона **F**= вредност F-статистика (Фишеров коефицијент)

<sup>15</sup> колона **Sig** = вероватноћа да F-статистик добијен на узорку буде једнак датој вредности или већи од ње ако је H<sub>0</sub> тачна; мера значајности F. Ако је Sig мање од 0,05 и 0,01 има разлике између испитиваних група.

	КОМПЕТЕНЦИЈЕ	F <sup>16</sup>	Sig <sup>17</sup>
КСВ-2	Способност примене различитих стратегија у указивању саветодавне и инструктивне помоћи ученицима у раду, развоју и разрешењу конфликта и тешкоћа у развоју	5.995	.001
КСВ-3	Способност откривања и развијања индивидуалних потреба и интересовања ученика.	3.389	.018
КСВ-4	Способности указивања педагошке инструкције у подстицању и вођењу ученика до успеха	6.114	.000
КСВ-5	Способност саветовања родитеља у различитим областима од значаја за учење и развој њихове деце.	9.442	.000
ТМК-1	Способност разумевања и примене образовних и методолошких теорија као темеља наставне активности.	11.176	.000
ТМК-2	Способност уочавања повезаности између образовних теорија, образовне политике и праксе.	12.687	.000
ТМК-3	Способност реализације примењених образовних, акционих истраживања у различитим областима педагошког рада.	9.863	.000
ТМК-4	Способност критичке анализе образовних теорија и праксе образовања.	10.287	.000
ПРК-1	Способност утемељења образовних стратегија на законитостима развојних, узрасних карактеристика ученика.	9.993	.000
ПРК-2	Способност интеграције деце са посебним потребама (даровите и која заостају) у образовни систем рада.	6.568	.000
ПРК-3	Способност индивидуализације и интеграције рада са децом различитих развојних могућности.	9.959	.000
ИМК-1	Способност интеграције електронског учења у систем школског поучавања и учења.	5.944	.001
ИМК-2	Способност коришћења електронских извора у наставном раду (Web-портали, рачунари, мреже).	9.207	.000
ИМК-3	Способност примене електронских уређаја и медија у настави (БИМ-пројектор, електронска табла и друго).	6.715	.000
ИМК-4	Способност коришћења и примене европских информатичких стандарда.	9.089	.000
КОМК-1	Способност делотворне комуникације с појединцем и групама у образовном раду.	6.621	.000
КОМК-2	Способност подстицања интерактивне комуникације међу ученицима.	5.391	.001
ДПК-1	Способности разумевања утицаја друштвених промена на образовање.	7.432	.000
ДПК-2	Способност утицаја образовања на друштвене и техничко-технолошке промене.	6.299	.000

<sup>16</sup> колона **F**= вредност F-статистика (Фишеров коефицијент)

<sup>17</sup> колона **Sig** = вероватноћа да F-статистик добијен на узорку буде једнак датој вредности или већи од ње ако је H<sub>0</sub> тачна; мера значајности F. Ако је Sig мање од 0,05 и 0,01 има разлике између испитиваних група.

	КОМПЕТЕНЦИЈЕ	F <sup>18</sup>	Sig <sup>19</sup>
ДПК-3	Способност разумевања утицаја образовања на развојне промене у друштву и предводничке улоге школе у томе.	5.924	.001
ДИДМК-1	Компетентност у примени различитих стратегија у педагошком раду са ученицима.	7.236	.000
ДИДМК-2	Способност у моделовању наставе на системским основама као макро-дидактичкој иновацији кључној компоненти нове информатичке парадигме у организацији наставе.	7.167	.000
ДИДМК-3	Способност примене иновативних модела наставе у чијем центру је самостални рад ученика и успешно-победничко учење (индивидуализована, пројектна, интерактивна ..).	8.476	.000
ЕКОК-1	Способност еколошког васпитања ученика у очувању здраве природне средине.	5.215	.001
ЕКОК-2	Способност у упућивању ученика у откривање зависности човека и природе и штетним последицама поремећаја ових односа.	4.865	.002
КНУ-1	Способност планирања (годишњег, месечног, дневног).	4.965	.002
КНУ-2	Способност за реализацију организаторске улоге	7.565	.000
КНУ-3	Способност у реализацији мотиваторске улоге	6.291	.000
КНУ-4	Способност у реализацији саветодавне и педагошко-инструктивне улоге	6.901	.000
КНУ-5	Способност за реализацију евалуаторских улога (стратегија континуиране евалуације свих вредности а не само знања, свакодневни увид у резултате).	8.100	.000
КНУ-6	Способност примене одговарајућих стратегија у реализацији истраживачке улоге (акциона истраживања).	11.849	.000

У табели 37 (компетенције/радни статус–ANOVA Table), приказане су вредности F-статистика и Sig (мера значајности F) које показују да је утврђена разлика по свим испитиваним компетенцијама у степену њихове процене (степену слагања) између група наставника који заузимају различите радно професионалне статусе у школи. Оно што је посебно важно да су наставници, а још више директори и стручни сарадници изразили снажне ставове према листи компетенција које треба да стекну наставници за рад у ефикасној школи.

<sup>18</sup> колона **F**= вредност F-статистика (Фишеров коефицијент)

<sup>19</sup> колона **Sig** = вероватноћа да F-статистик добијен на узорку буде једнак датој вредности или већи од ње ако је H<sub>0</sub> тачна; мера значајности F. Ако је Sig мање од 0,05 и 0,01 има разлике између испитиваних група.

Анализирајући листу компетенција и њихове структуралне елементе може се закључити: да испитаници траже да се у образовању наставника већа пажња обрати њиховом оспособљавању за васпитни рад са децом. Да се више баве дететом а мање садржајима, предметом. То је основни недостатак садашњег припремања наставника. Припремају се за садржаје, за предмете а веома оскудно проучавају психолошке, педагошке и дидактичко-методичке предмете. Зато и није чудно што је традиционално репродуктивна настава деци незанимљива и у великом степену некорисна - стичу сувишна и непотребна знања са становишта њихових улога у школи.

На путу од традиционалне школе у којој доминира репродуктивно трансмисиона настава до ефикасне школе са развијајућом интерактивном наставом и новим компетенцијама наставника у њој - се мора извршити темељна реформа образовања наставног кадра. Не могу бити носиоци промена и реализатори нових улога у ефикасној школи наставници оспособљавани за традиционалну школу. Ефикасна школа тражи наставнике са новим компетенцијама које смо напред навели и анализирали.

### **11.5.2. Тестирање пете основне хипотезе истраживања**

Пету хипотезу истраживања тестирали смо путем претходних провера три њене помоћне хипотезе:

Тестирање прве помоћне хипотезе:

Наша прва помоћна хипотеза којом смо претпоставили да наставници имају позитивне ставове према компетенцијама наставника потребним за рад у ефикасној школи је резултатима овог истраживања потврђена.

Наша друга помоћна хипотеза којом смо очекивали да нема разлике у ставовима испитаника према компетенцијама наставника ефикасне школе у односу на пол резултатима овог истраживања је већим делом потврђена. Разлике су утврђене у јачини позитивних ставова у корист мушког пола у односу на три ... компетенције приказане у табели 30.

Наша трећа помоћна хипотеза којом смо претпоставили да постоје статистички значајне разлике у позитивним ставовима испитаника према компетенцијама наставника у односу на варијаблу професионално-радни статус је у целини налазима овог истраживања потврђена. Постоје разлике у интензитету позитивних ставова у корист стручних сарадника и директора школе. Стручни сарадници и директори одлучније изражавају позитивне ставове за листу компетенција које морају поседовати наставници за рад у ефикасној школи.

*На основу претходно проверених помоћних хипотеза извршено је тестирање пете основне хипотезе. Нашом петом основном хипотезом смо тврдили да наставници изражавају позитивне ставове према општим и посебним компетенцијама наставника за рад у ефикасној школи у тоталу истраживања, те да нема статистички значајних разлика у ставовима испитаника у односу на пол као и да постоје статистички значајне разлике у ставовима према варијабли професионално радни статус испитаника.*

*Наша пета основна хипотеза је већим делом потврђена. Констатоване су разлике у оквиру варијабле професионално правни статус испитаника.*

Наиме, стручни сарадници и директори се разликују по редоследу и снази (одлучности) ставова према компетенцијама које морају поседовати наставници за рад у ефикасној школи *разлике у оквиру варијабле професионално правни статус испитаника.*

Наиме, стручни сарадници и директори се разликују по редоследу и снази (одлучности) ставова према компетенцијама које морају поседовати наставници за рад у ефикасној школи.

## **11.6. Импликације резултата истраживања**

1. Нашим истраживањима утврдило смо кључне индикаторе и обележја ефикасније школе у односу на традиционалну које ради лакше примењивости наводимо:

- Ефикасна школа мора бити институција сарадње и поверења (М-4,10);
- У ефикасној школи сви уче - школа је институција која учи (М-4,09);

- Наставници у ефикасној школи су првенствено васпитачи (М-4,07);
- Ефикасна школа је заједница наставника и ученика које повезује поверење и уважавање (М-4,07);
- Школа и одељења морају бити довољно мала да би била ефикасна (М-4,06);
- У ефикасној школи мора постојати нова просторна организација (М.4,04);
- У ефикасној школи настава се темељи на самосталном и интерактивном раду ученика (М-3,99);
- У ефикасној школи се континуирано одвија вредновање постигнућа ученика (М-3,98);
- Ефикасна школа мора бити истраживачка лабораторија (М-3,97);
- Ефикасна школа мора бити институција развојних промена (М-3,96);
- У ефикасној школи се користе разнолики извори за самостални рад ученика (М- 3,94);
- Ефикасна школа је заједница наставника и ученика (М-3,93);
- У ефикасној школи ученици приликом вредновања користе подсетнике (мапе ума, подстицајни сигнали, упоришне тачке) ( М-3,92);
- У ефикасној школи се подстиче и развија еманципаторска улога ученика у настави (3,91);
- У ефикасној школи наставници се више баве дететом него предметом (М-3,91);
- У ефикасној школи одељења морају бити довољно мала да би била ефикасна (М-3,91);
- У ефикасној школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу утврђених (договорених) стандарда постигнућа (М-3,90);
- У ефикасној школи се примењују иновативни модели наставног рада; Традиционална предавања у ефикасној школи су права реткост.

Утврђени индикатори могу бити значајан ослонац за моделовање ефикасније школе која би била педагошки развијенија институција и која би могла оптималније да задовољава стално растуће социјалне потребе ученика. Ова листа може послужити директорима школа у утврђивању стратегије унапређивања квалитета рада школе. Помоћи им да у својој школи препознају и идентификују обележја

квалитеног рада и да дефинишу методологију достигања постављених стратешких циљева и у остваривању концепције ефикасне школе успеха за све ученика

2. Утврдили смо листу од 13 компетенција наставника у реализацији својих различитих улога у ефикасној школи и то:

- Еколошке компетенције,
- Компетенције за реализацију улога наставника у ефикасној школи,
- Компетенција саветовања и вођења,
- Вредносне компетенције,
- Евалуаторске компетенције,
- Дидактичко-методичке компетенције,
- Комуникативне компетенције,
- Курикуларне компетенције,
- Емоционалне компетенције,
- Психолошко развојне компетенције,
- Теоријско-методичке компетенције,
- Информатичко-медијске компетенције,
- Компетенције за разумевање утицаја друштвених промена на промене у ефикасној школи.

Утврђена листа компетенција наставника за реализацију својих различитих улога у педагошком раду са ученицима у ефикасној школи има велики практични значај. Листа компетенција може послужити за њену примену у школи и евалуацију рада наставника и утврђивање колико је њихова активност у школи утемељена на овим компетенцијама. Утврђена листа компетенција може послужити и за израду програма образовања наставника на факултетима. Може послужити за израду програма стручног усавршавања наставника утемељеног на истраженим компетенцијама у њиховог рада у ефикасној школи.

3. Теоријско и емпијско истраживање еманципаторске улоге ученика у ефикасној школи.

У нашем теоријском делу смо утемељили значај и могућности развијања еманципаторске улоге ученика у ефикасној школи. У емпијском делу истраживања утврдили смо могућности еманципаторске улоге ученика у савременој

делотворној настави и ефикасној школи. Нова педагошко-информатичка парадигма организације рада у школи подразумева еманципаторску улогу ученика у центру одвијања наставног процеса. Заснивање педагошке делатности ефикасне школе на хуманистичкој и еманципаторској улози ученика и самосталном стицању знања и примени нове ефикасније технологије чини најважније обележје нове педагошко-информатичке парадигме у односу на традиционалну концепцију наставе по парадигми Коменског.

Овај део истраживања може бити значајан прилог креаторима образовне политике у моделовању ефикасне школе утемељене на еманципаторској улози ученика и уз примену савремене информационе технологије која је све минијатурнија, све моћнија и све приступачнија могућностима сваке школе. Директари и стручни органи могу моделовати ефикаснију организацију рада школе утемељене и на хуманистичким основама и еманципаторској улози ученика.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Андевски М. и Кнежевић-Флорић О: *Образовање и одрживи развој*, Савез педагошких друштва Војводине, Н. Сад, (2002).
2. Байденко В.И. *Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие*. – Москва, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
3. Баковљев.: *Дидактика*, Научна књига, Београд, 1992.
4. Bar-Tal, D., and Nissim, R. (1984). Helping behaviour and moral judgment among adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 2 (4), 3. Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., and Whelan, S. (1993).
5. Белкин, А. С. *Витагенное обучение*, Школ. технологии, Москва, 1997.
6. Бјекић Д. и Златић Л.: *Комуникационе компетенције наставника технике*, Чачак, 2006. (конференција)
7. Blankertz H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*, Juventa Verlag, München, 89.
8. Bognar V.: *Kritičko-emnicipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole*, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, 2002.
9. Богнар Л. и Матијевић М.: *Дидактика*, Школска књига, Загреб, 1993.
10. Болотов В. А. и Сериков В. В.: *Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе*, Педагогике, М. 2003.
11. Бранковић Д.: *Рефлективно учење у развоју професионалних компетенција наставника*, Годишњак Српске академије образовања, Београд, 2010.
12. Бранковић Н.: *Примена иновативних модела у настави Природе и друштва и постигнућа ученика*, Универзитет у Н. Саду (Асоцијација центара за интердисциплинарне и мултидисциплинарне студије и истраживања), Н. Сад, 2009.
13. Brooks J.: *Obuka i razvoj kompetencija – praktični vodič*, Kogan Page, London, 1995.
14. Брунер Џ.: *Култура образовања*, Едука, Загреб, 2000.
15. Брунер Џ.: *Процес образовања*, Педагогија 2-3/1976, Београд
16. Burns R.: *Odrasli učenik na poslu*, Business and Professional Publishing, Sydney, 1995.
17. Бунятова Ф. *Педагогическая технология конструктивного обучения*. // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 1 марта. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0301-5.htm>.
18. Васиљевић И. и Кенда Ј.: *Приручник за учитеље уз уџбеник Природа и друштво за III разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2010
19. Видицки Ђ. и сар.: *Унапређивање знања, интелектуалног капитала путем интернета као основа конкурентске предности*, [http://www.famns.edu.rs/skup1/radovi\\_pdf/vidicki\\_sikimic\\_kranjac\\_katic\\_milosev.pdf](http://www.famns.edu.rs/skup1/radovi_pdf/vidicki_sikimic_kranjac_katic_milosev.pdf)
20. Winkel R. *Die kritisch-kommunikative Didaktik*. // In: Gudjons, H. u.a. (Hrsg.): *didaktische Theorien*. – Hamburg, 1986.
21. Виготски Л.: *Мишљење и говор*, Полит, Београд, 1977.

22. Вилотијевић Г. : *Емоционалне компетенције наставника*, у Годишњаку Српске академије образовања за 2010. годину, Београд
23. Вилотијевић М.: *Вредновање педагошког рада школе*, Научна књига, Београд, 1992.
24. Вилотијевић М.: *Дидактика*, Завод за уџбенике и наставна средства и Учитељски Факултет – Београд, Београд, 1999.
25. Вилотијевић М.: *Експерименталне школе као носиоци развојних промена у зборнику Експерименталне (огледне) школе*, Учитељски факултет, Београд, 2001.
26. Вилотијевић Н.: *Интегративна настава природе и друштва*, Наша школа, Београд, 2006.
27. Влаховић Б.: *Путеви иновација у образовању*, Стручна књига – Едука, Београд, 2001.
28. Влаховић Б.: *Трансфер иновација у образовању*, Научна књига, Београд, 1993.
29. *Воде – програмирани материјал*, 7. 10. 2011. doc. (Read-Only) – Microsoft Word
30. Гайнуллова Ф. С.: *Формирование экологической компетентности у будућих учитељей начальных классов в условиях вуза*, Москва, 2004.
31. Ги Лефрансуа: *Прикладная педагогическая психология*. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
32. Глазер В.: *Наставник у квалитетној школи*, Едука, Загреб, 1999.
33. Гојков Г.: *Докимологија*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац, 2003.
34. Гојков Г.: *Наставник као рефлексивни практичар*, Годишњак Српске академије образовања, Београд, 2010.
35. Goleman, D.: *Working with emotional intelligence*, New York, Bantam Books, 1998.
36. Големан Д.: *Емоционална интелигенција*, Геопоетика, Београд, 1994.
37. Grammes T. *Kommunikative Fachdidaktik/ Opladen: Leske Budrich*, 1998
38. 38. Грдинић, Б., Бранковић, Н.: *Модели диференциране наставе П и Д, ПП и ПД у:*
39. Ђурић, Ђ. (ур.): "Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања 4", Зборник радова, Учитељски факултет, Сомбор, 2002.
40. Грдинић, Б., Бранковић, Н.: *Неки неопходни аспекти у реформи образовања и васпитања у природним наукама*, у: Каменов, Е. (ур.): *Реформа школског система у условима транзиције*, Филозофски факултет, Нови Сад, 2005.
41. Грдинић, Б.: *Теоријске основе организације диференциране и индивидуализоване наставе у предмету Познавање природе и друштва*, у: Ђурић, Ђ. (ур.): "Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања 1", Зборник радова, Учитељски факултет, Сомбор, 1997.
42. Грдинић, Б. (2003): *Место и улога наставе природе и друштва и познавања природе у систему образовања код нас и у свету*, Норма, 1
43. Грин Б.: *Нове парадигме за стварање квалитетних школа*, Алинеа, Загреб, 1996.
44. Гржетић И.: Голобално загревање и Кјото протокол, [Grzetic@chem.bg.ac.yu](mailto:Grzetic@chem.bg.ac.yu) (internet)
45. Даниловић М.: *Наставник као узор, модел, идол – криза или успон наставничког позива и професије*, Годишњак Српске академије образовања, Београд, 2010.
46. 45. Де Зан И.: *Методика наставе Природе и друштва*, Школска књига, Загреб, 2005.

47. Делор Ж.: *Образовање скривена ризница*, Министарство просвете Републике Србије, Београд, 1996.
48. Денисон Ц.: *Технологија, високог образовања и економија – критички однос* у зборнику Ч. Недељковића *Путеви образовања*; Агена, Београд, 1991.
49. DeSeCo Прејект, <http://www.deseco.admin.ch/>, 1997.
50. Дјуи Ц.: *Васпитање и демократија*, Обод, Цетиње, 1966.
51. Dryden, G., Vos, J.: *Revolucija u iscenju: kako promeniti način na koji svet uči*, Timgraf, Beograd, 2004.
52. Ђорђевић Ј.: *Екологија*, у Политичкој енциклопедији, Савремена администрација, Београд, 1975.
53. Ђорђевић Ј.: *Настава и учење у савременој школи* у зборнику Претпоставке успешне наставе (приредио Крњајић С.), Институт за педагошка истраживања, Београд, 2006.
54. Ђорђевић Ј.: *Иновације у настави*, Просвета, Београд, 1996.
55. Ђурановић М.: *Социјална компетенција учитеља у савременој основној школи*, Педагогија – Први конгрес педагога Хрватске, Хрватско педагошко друштво, Загреб, 2007.
56. Ђурић В.: *Иновације у друштву*, Градина, Ниш, 1975.
57. Ђурић Ђ.: *Кључне компетенције наставника* у Годишњаку Српске академије образовања, Београд, 2010.
58. Ермаков, Д.С. *Формирование экологической компетентности учащихся*, монографија / Москва, РУДН, 2008.
59. Завод за унапређивање васпитања и образовања Србије: *Стандард знања, вештина и вредносних ставова (компетенција) за професију наставника – нацрт*, <http://www.profirstart.ru/ps/blog/2345.html>, Београд, 2011.
60. Закон о основама система васпитања и образовања, Службени гласник бр. 2/2009.
61. Зимњаја И. А.: *Кључне компетенности као резултативно-циљна основа компетенцијског приступа у образовању*, 2004, [http://old.vvsu.ru/dap/development\\_program/files/zimnyaya.pdf](http://old.vvsu.ru/dap/development_program/files/zimnyaya.pdf)
62. Jager R. E.: *The constructivist learning model: Towards real reform in science education*. The Science education Teshher 58/1991.
63. Јевтић Б.: *Социјална компетенност наставника* у Годишњаку Српске академије образовања, Београд, 2010.
64. Јермаков Д. С.: *Проблеми и перспективе развоја компетенцијског приступа у педагошкој теорији и пракси* у Годишњаку Српске академије образовања, Београд, 2010.
65. Каптерев П.Ф. *Избранные педагогические сочинения*/ Под ред А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982.
66. Kenig E. i Zedler P.: *Teorije znanosti o odgoju*, Educa, Zagreb, 2001.
67. Klafki, Schulz, von Cube, Möler, Winkel, Blankertz: *Didaktičke teorije*, uredili Herbert Gudjons, Rita Teske, Rainer Winkel, Educa, Zagreb, 1994.
68. Klafki W.: *Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik*: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel 1976.
69. Кнежевић Љ.: *Теријски основи методине наставе Природе и друштва*, Учитељски факултет, Београд, 2005.
70. Краевский В. В. и Хуторской А. В.: *Основы обучения (дидактика и методика)*, Академия, Москва, 2008. Кузьмина Н.В.: *Професионализам*

- личности преподавателя и мастера производственного обучения. — Москва, 1990.
71. Крстић Д.: *Психолошки речник*, Савремена администрација, Београд, 1996.
72. Кузмина. Н. В.: *Професионализам личности наставника и мастера производне наставе*, Москва, 1990.
73. Kurtz R. & Bartram D.: *Competency and individual performance: Modeling the world of work, in organizational effectiveness: The role of psychology*. Chichester: John Wiley, 2002.
74. Laird D.: *Pristup obuci i razvoju*, Addison-Wsley, Reading, Mass, 1985.
75. Lake K.: *Integrated curriculum*, Schol improvement research series, Portland:
76. Northwest Regional Educational Laboratory, 1994.
77. Леонтьев А. Н.: *Деятельность. Сознание. Личность*. — 2-е изд. — Политиздат, Москва, 1977.
78. Лернер И. Я. и Скаткин М.Н.: *Классификация методов обучения* (Педагогика: Учебное пособие), Москва, 2004.
79. Матијевић М.: *Знанствене компетенције учитеља примарног образовања*, [milan.matijevic@ufzg.hr](mailto:milan.matijevic@ufzg.hr)
80. Марковић Д.Ж.: *Глобализација и виокошкоско образовање*, Универзитет у Новом Пазару и Универзитет у Нишу, 2008.
81. Марковић Ж. Д.: *Информацијско образовање и учеће друштво*, Српска академија образовања, Београд, 2010.
82. Марковић Д. Ж.: *Социјална екологија, Завод за уџбенике и наставна средства*, Београд, 2005.
83. Махмутов М.И. *Современный урок*, Москва, 1985.
84. Molenhauer K.: *Pädagogik, Schule, Sozialarbeit*, Ort/Verlag: Weinheim; Julius Beltz, 1966.
85. Mušanovic M.: *Konstruktivisticka teorija i obrazovni proces*, u : Didakticni in
86. metidicni vidiki preнове in razvoja izobraževanja, Maribor, 2001.
87. Национални просветни савет Србије: *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*, Београд, 2011.
88. Ненадић М.: Нови дух образовања <http://users.beotel.net/~nenadic/dokolica.html>
89. Николић В.: *Образовање и заштита животне средине*, Задужбина Андрејевић, Београд, 2003.
90. *Опште основе школског програма*, Министарство просвете и спорта, Београд, 2003.
91. [Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М: Педагогическое общество России, 1998.](#)
92. Пеклај С.: *Дефинисање наставничких компетенција – почетни корак у обнови педагошких студија* у Компетенције учитеља и васпитача, Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Вршац, 2008.
93. Петров А.В.: *igra.rtf*(Read-only) – Microsoft Word
94. Пешић М.: *Конструкција знања* у Педагошкој енциклопедији, Завод за уџбенике и наставна средства Београд, и остали, 1989.
95. Пивац Ј.: *Школа у свијету промјена*, Институт за педагогијска истраживања Филозофског факултета Свеучилишта у Загребу, Загреб, 1995.
96. Пијаже Ж.: *Порекло сазнања*, Нолит, Београд, 1983.
97. Пољак В.: *Дидактика, Школака књига*, Загреб, 1985.

98. Поткоњак Н.: Идентификација и утврђивање диференцираних таксономија улога наставника основа су њиховог оспособљавања за остваривање тих улога, Годишњак Српске академије образовања, Београд, 2010.
99. *Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног васпитања и образовања*, Просветни гласник бр 2/2010
100. *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, Службени гласник – Просветни гласник 1/05, Београд
101. *Правилник о наставном плану и програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, Службени гласник – Просветни гласник 3/06, Београд
102. *Правилник о оцењивању ученика основне школе*, Службени гласник Републике Србије бр. 93/2004 и 92/2005.
103. Премовић Ј. и сар.: *Друштво знања и економија заснована на знању*, Међународни симпозијум Технологија, информатика и образовање за друштво учења, Технички факултет Чачак, јун 2011.
104. Привредна комора Србије: *Привреда Србије – одрживост заснована на знању* <http://www.google.rs/search?q=Privreda%20Republike%20Srbije%2C%20odr%C5%BEivost%20zasnovana%20na%20znanju&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:en-US:official&client=firefox-a&source=hp&channel=np>
105. Радоњић С. и Маркишић Х.: *Енциклопедијски лексикон екологије и заштите животне средине*, Побједа, Подгорица, 1996.
107. Razdevšek Puko, Cveta. *Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)?*// Napredak 146, 2005.
108. (i sutra)?// Napredak 146, 2005.
109. Rogers E., Shomaker R.: *Communication of Innovations*, Ann Srbpr, NeW York: Free Press of Glencoe, 1971.
110. Роджерс К., Фрейберг Дж.: *Свобода учити се*. Москва, Смысл, 2002.
111. Roe R. A.: *What makes a competent psychologist?* European Psychologist, 7 (3), 2002.
112. Росандић Р. и сар.: *Образовање и професионални развој наставника*, Београд, 2011.
113. Савићевић Д.: Концепција и суштина организације учења у зборнику *Човек и радна средина*, Факултет заштите на раду, Ниш, 2005.
114. Станишевская А.: *Формирование этической компетентности будущего учителя* в Сбронике материалов III Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических вузов, Москва, БАЛАСС, 2009.
115. Станковић С.: *Оквир живота*, Научна књига, Београд, 1954.
116. Степановић И. и сар. *Обрасци понашања младих током радног времена*, Социологија 3/2009, Београд
117. Сузић Н.: *Интеракција као вид поучавања и учења*, Образовна технологија 3-4/2001, Београд
118. Сузић Н.: *Емоционалне компетенције ученика*, у зборнику *Променама до квалитета у раду школа*, Заједница учитељских факултета Србије, Београд, 2005.
119. Сузић Н.: *Емоционалне компетенције ученика*, у зборнику *Променама до квалитета у раду школа*, Заједница учитељских факултета Србије, Београд, 2005.
120. Сухоруков В. Д.: *Компетенцијски приступ у контексту дидактичких традиција и иновација*, у зборнику *Формирање основних професионалних*

- компетенција будућих педагога у условима реализације нових образовних стандарда и универзитетски уџбеник, БАЛСС, Москва, 2009.
121. Фајдетић М. и Галић М.: *Компетенције учитеља*, Агенција за одгој и образовање, Вуковар, 2009.
  122. Franković D.: *Podrška inovacijama u obrazovanju*, Inovacije u nastavi, 1/1985,
  123. Kruševac
  124. Хабермас Ј.: *Филозофски дискурс модерне*, Глобус, Загреб, 1988.
  125. Хавелка Н.: *Улога ученика и улога наставника у основној школи*, у зборнику *Наша основна школа будућности*, Заједница учитељских факултета Србије, Београд, 1999.
  126. Haeckel E.: *Generelle Morphologie der Organismen*, Berlin, 1866.
  127. Hutmacher Walo. *Key competencies for Europe*//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) //Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.Оскарссон Б.: *Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования/ Оценка качества профессионального образования. Доклад 5/Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта, Европейский фонд подготовки кадров (ЕФО). Проект ДЕЛФИ. — М., 2001.*
  128. <http://wikipedija.org/sr-ec/Efekat> staklene ba%c5%A1te (internet)
  129. <http://Ekoforum.ogr.yu/aktuelno> (internet)
  130. <http://media-pedagogics.ru/article1.html>
  131. <http://whhttp://www.hr-portal.ru/article/gumanisticheskaya-teoriya-lichnosti-maslouwww.abc-people.com/typework/psychology/ps10.htm> 60
  132. Цифрић И.: *Социјална екологија*, Глобус, Загреб, 1989
  133. Чернова Г. А., Жукова Л. Г. и Митюкова И. В.: *Методика преподавания обществознания в начальной школе*, Академия, Москва, 2008.
  134. Шевкушић С.: *Кооперативно учење и квалитет знања* у зборнику претпоставке успешне наставе (приредио Крњајић С.), Институт за педагошка истраживања, Београд, 2006.
  135. *Школе и квалитет*, Извештај Организације за економску сарању и развој ОЕЦД, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1998.
  136. Šulc V. *Didaktika kao teorija obrazovanja* u Didaktičke teorije, Eduka, Zagreb, 1994.

## **ПРИЛОЗИ**

**УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ**  
**С К А Л А (ЕК-1)**  
 ЗА ПРОЦЕНУ БИТНИХ ЕЛЕМЕНАТА ЕФИКАСНЕ (УСПЕШНЕ) ШКОЛЕ

ПОЛ  
 Женско  
 Мушко

РАДНО ИСКУСТВО  
 – до 10 година  
 – од 11- 20 година  
 – 21 - 30 година  
 – преко 30 година

СТЕПЕН СТРУЧНЕ СПРЕМЕ  
 виша  
 висока

УПУТСТВО: Многа истраживања баве се изналажењем најбољих решења за моделовање ефикасне-иновативне школе у којој би наставници и ученици боље сарађивали и у којој не би било неуспешних ученика. У оквиру овог истраживања нас интересује шта Ви мислите која су битна обележја ефикасне школе која би била школа успеха за све ученике и у којој би се и ученици и наставници пријатно осећали, у којој би сви ученици били успешни према својим могућностима. Ученици би били победници.

У овом упитнику наведене су тврдње (обележја) успешне школе уз која су понуђени одговори:

- Веома се слажем (ВС)
- Слажем се (СЛ)
- Углавном се слажем (УС)
- Не слажем се (НС)
- Веома се не слажем (ВНС).

Тврдње- обележја	Одговори				
	Веома се слажем	Слажем се	Углавном се слажем	Не слажем се	Веома се не слажем
1	2	3	4	5	6
<b>ОБЕЛЕЖЈА ЕФИКАСНЕ ШКОЛЕ</b>					
1.ИНТЕРАКТИВНИ САМОСТАЛНИ РАД УЧЕНИКА. (Ученик је у центру наставе и учења, негује кооперативни самостални рад. Ученици до знања долазе самостално уз подршку наставника).	5	4	3	2	1
2. ПРЕИМЕНА ИНОВАТИВНИХ МОДЕЛА РАДА. (У школи се примењује иновативни истраживачки рад ученика (пројектна, хеуристичка, индивидуализована и други модели наставе).	5	4	3	2	1



Тврдње- обележја	Одговори				
	Веома се слажем	Слажем се	Углавном се слажем	Не слажем се	Веома се не слажем
1	2	3	4	5	6
3. У ШКОЛИ СВИ УЧЕ – ШКОЛА ЈЕ ИНСТИТУЦИЈА КОЈА УЧИ. (Сви уче – наставници уче и иновирају своја знања, ученици уче и стичу нова знања. И друго помоћно-тенничко, административно особље учи и унапређује свој рад).	5	4	3	2	1
4. ШКОЛА ЈЕ ИСТРАЖИВАЧКА ЛАБОРАТОРИЈА КОЈА ИСТРАЖУЈЕ И УНАПРЕЂУЈЕ СВОЈ РАД. (У школи стално теку акциона истраживања: истражују ученици, истражују наставници, школа је у сталним развојним, трагачким променама).	5	4	3	2	1
5. ШКОЛА ЈЕ ИНСТИТУЦИЈА САРАДЊЕ И ПОВЕРЕЊА. (У школи влада сарадња и међусобно поштовање међу наставницима, међу ученицима и међу наставницима и ченицима).	5	4	3	2	1
6. ШКОЛА ЈЕ У СТАЛНИМ РАЗВОЈНИМ ПРОМЕНАМА. (У школи се стално нешто ново догађа. Ништа данас није као јуче).	5	4	3	2	1
7. У ШКОЛИ СВАКО ИМА ДОВОЉНО ВРЕМЕНА ЗА ДРУГЕ. (Свако жели другима да помогне, наставници ученицима и наставници међусобно једни другима).	5	4	3	2	1
8. ПРЕДАВАЊА СУ ПРАВА РЕТКОСТ А ИНСТРУКЦИЈА ПОДСТИЦАЊЕ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА ЈЕ СТАЛНО И СВАКОДНЕВНО. (Предавања су замењена краћим упутствима за самостални рад ученика, поделу задатака, инструкције, мотивисањем и евалуацијом постигнућа на часу).	5	4	3	2	1
9. НАСТАВНИЦИ СЕ БАВЕ ДЕТЕТОМ А МАЊЕ ПРЕДМЕТОМ. (Наставници прате развој, помажу ученицима у разрешењу криза, тешкоћа, помажу им и воде ученике до успеха. Стицање моралних, људских вредности и радних навика је прворазредни задатак сваког наставника).	5	4	3	2	1

Тврдње- обележја	Одговори				
	Веома се слажем	Слажем се	Углавном се слажем	Не слажем се	Веома се не слажем
1	2	3	4	5	6
10. НАСТАВНИЦИ СУ ПРВЕНСТВЕНО ВАСПИТАЧИ (ПЕДАГОЗИ) УЧЕ УЧЕНИКЕ ДА МИСЛЕ, СТИЧУ МОРАЛНЕ ВРЕДНОСТИ ДА СЕ СНАЛАЗЕ У ПРОМЕНАМА КОЈЕ СЕ УБРЗАВАЈУ А ЗНАЊА ЗАСТАРЕВАЈУ. (Наставници праве корените промене, уче ученика како да учи и мисли, да се сналази у муњевитим променама у којима знања брзо застаревају, бајата замењују свежа, иновативна).	5	4	3	2	1
11. ШКОЛА И ОДЕЉЕЊА У ЊОЈ МОРАЈУ БИТИ ДОВОЉНО МАЛА ДА БИ БИЛА ЕФИКАСНА. (Школа има највише 24 одељења са највише 24 ученика у одељењу. У школи сви наставници по имену познају ученике и оне за чији рад нису задужени. Мала одељења интензивна настава и успешније васпитање).	5	4	3	2	1
12. ШКОЛА ЈЕ ЗАЈЕДНИЦА НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА КОЈЕ ПОВЕЗУЈЕ ПОВЕРЕЊЕ И УВАЖАВАЊЕ. (Наставници и ученици се осећају као хармонична заједница који сарадничким односима долазе до остваривања жељених циљева).	5	4	3	2	1
13. У ШКОЛИ ЈЕ ИЗРАЖЕНА ЕМАНЦИПАТОРСКА УЛОГА УЧЕНИКА. (Ученици као сарадници наставницима учествују у свим етапама рада: у планирању, извођењу и евалуацији. Целокупни рад се одвија у договору са ученицима. Ученици без последица упућују примедбе, траже помоћ, упућују похвале. Негује се критички однос у трагању за новим, бољим решењима).	5	4	3	2	1
14. ВРЕДНОВАЊЕ И ПРИБАВЉАЊЕ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ ЈЕ СВАКОДНЕВНО. (Сваког дана ученици на крају часа знају своје резултате, пропусте могу да да отклоне и успех валоризују. Уче победнички).	5	4	3	2	1

Тврдње- обележја	Одговори				
	Веома се слажем	Слажем се	Углавном се слажем	Не слажем се	Веома се не слажем
1	2	3	4	5	6
15. КОРИСТЕ СЕ МОЋНИ И РАЗНОВРСНИ ИЗВОРИ ЗНАЊА. (Ученици преко Интернета и коришћењем Web портала и других извора долазе до свежих знања. Наставници могу одабрати најбоље презентације знања коришћењем савремене информационе технологије).	5	4	3	2	1
16. У УСПЕШНОЈ ШКОЛИ УЧЕНИЦИ САМОВРЕДНУЈУ СВОЈА ПОСТИГНУЋА НА ОСНОВУ УТВРЂЕНИХ (ДОГОВОРЕНИХ) КРИТЕРИЈУМА. (Коришћење разних инструмената: тестова, чек-листа, скала процене, листа категорија, извештаја о реализацији акционих пројеката и слично).	5	4	3	2	1
17. У ВРЕДНОВАЊУ ПОСТИГНУЋА ПРЕД НАСТАВНИКОМ, ГРУПА УЧЕНИКА МОЖЕ КОРИСТИТИ ПОДСЕТНИКЕ. (Тезе, упоришне тачке, мапе ума, графичка решења – не учи напамет, већ показује како мисли, повезује и примењује знање и слично).	5	4	3	2	1
18. У УСПЕШНОЈ ШКОЛИ МАЊИ БРОЈ НАСТАВНИКА У ЈЕДНОМ ОДЕЉЕЊУ ОРГАНИЗУЈЕ РАД ИЗ ВИШЕ ПРЕДМЕТА: НАСТАВЕ, СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА И ВАСПИТНОГ РАДА. (Наставници се на факултетима припремају за групу предмета а не за један предмет као до сада. Припремају се и за више различитих активности у слободном времену. Припремају се за реализацију програма учења и мишљења а не само за предавање материје, градива неког предмета. Припремају се за васпитача, педагога а не само за наставика, предавача градива).	5	4	3	2	1
19. ШКОЛА РАДИ У ЈЕДНОЈ СМЕНИ. СВЕ ОБАВЕЗЕ У ТОКУ ДАНА УЧЕНИЦИ ЗАВРШАВАЈУ У ШКОЛИ. (Домаће задатке замењује самостални рад у школи из појединих предмета и уз инструктивну помоћ наставника. Књиге остају у школи, ученици слободно време код куће организују по свом избору, перцепција слободе и добровољности долази до пуног изражаја).	5	4	3	2	1

Тврдње- обележја	Одговори				
	Веома се слажем	Слажем се	Углавном се слажем	Не слажем се	Веома се не слажем
1	2	3	4	5	6
20. У УСПЕШНОЈ ШКОЛИ ПОСТОЈИ НОВА ПРОСТОРНА ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВНИХ ОБЈЕКТА И ОПРЕМЉЕНОСТИ ПРЕМА НОВОЈ, ИНФОРМАТИЧКОЈ ПАРАДИГМИ. (Неколико учионица су функционално повезане за интерактивни рад из више предмета а који истовремено организује један наставник. Учионице су опремљене као целовит дидактичко-технички систем: у току и на крају часа се може прибављати повратна информација. Ученици увек знају на чему су, знају шта знају, шта су ново научили. Све интерактивне, мултимедијалне учионице су умрежене, прикључене на интернет и др.).	5	4	3	2	1

Хвала!

С К А Л А (ЕШ-2)  
ЗА ПРОЦЕНУ БИТНИХ ЕЛЕМЕНАТА ЕФИКАСНЕ (УСПЕШНЕ) ШКОЛЕ

- |   |  |
|---|--|
| <p>1. ПОЛ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Женско</li> <li>2. Мушко</li> </ol>   | <p>2. ГОДИНА СТУДИЈА</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. друга</li> <li>2. трећа</li> <li>3. четврта</li> </ol>                              |
| <p>3. УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Београд</li> <li>2. Ужице</li> <li>3. Јагодина</li> <li>4. Сомбор</li> </ol> | <p>Врање</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Лепосавић</li> <li>6. Наставно одељење Вршац</li> <li>7. Наставно одељење Нови Пазар</li> </ol> |

УПУТСТВО: Последњих година се, у оквиру реформских промена, врше значајни напори у изналажењу најбољих решења у моделовању ефикасније школе у којој би ученици и наставници боље сарађивали и у којој би сваки ученик био успешан. Учили би победнички.

У оквиру овог истраживања нас интересује шта Ви, као будући учитељи, мислите о томе. Која су по Вама битна обележја успешне, ефикасне школе? Шта би требало мењати да се у њој сви пријатно осећају и сарађују (наставници и ученици), да ученици постижу успех према својим могућностима, у којој наставници сваког ученика воде до успеха?

У овом упитнику наведене су тврдње (обележја) успешне школе уз која су понуђени одговори:

1. Веома се слажем (ВС)
2. Слажем се (СЛ)
3. Углавном се слажем (УС)
4. Не слажем се (НС)
5. Веома се не слажем (ВНС).

Молимо Вас да искрено одговорите на ова питања. Овде нема погрешних одговора, важно је да они изражавају Ваше мишљење, Ваше ставове.

Тврдње- обележја	Одговори				
	Веома се слажем	Слажем се	Углавном се слажем	Не слажем се	Веома се не слажем
1	2	3	4	5	6
<b>ОБЕЛЕЖЈА ЕФИКАСНЕ ШКОЛЕ</b>					
1.ИНТЕРАКТИВНИ САМОСТАЛНИ РАД УЧЕНИКА. (Ученик је у центру наставе и учења, негује кооперативни самостални рад. Ученици до знања долазе самостално уз подршку наставника).	5	4	3	2	1

Тврдње- обележја	Одговори				
	Веома се слажем	Слажем се	Углавном се слажем	Не слажем се	Веома се не слажем
1	2	3	4	5	6
2. ПРЕИМЕНА ИНОВАТИВНИХ МОДЕЛА РАДА. (У школи се примењује иновативни истраживачки рад ученика (пројектна, хеуристичка, индивидуализована и други модели наставе).	5	4	3	2	1
3. У ШКОЛИ СВИ УЧЕ – ШКОЛА ЈЕ ИНСТИТУЦИЈА КОЈА УЧИ. (Сви уче – наставници уче и иновирају своја знања, ученици уче и стичу нова знања. И друго помоћно-техничко, административно особље учи и унапређује свој рад).	5	4	3	2	1
4. ШКОЛА ЈЕ ИСТРАЖИВАЧКА ЛАБОРАТОРИЈА КОЈА ИСТРАЖУЈЕ И УНАПРЕЂУЈЕ СВОЈ РАД. (У школи стално теку акциона истраживања: истражују ученици, истражују наставници, школа је у сталним развојним, трагачким променама).	5	4	3	2	1
5. ШКОЛА ЈЕ ИНСТИТУЦИЈА САРАДЊЕ И ПОВЕРЕЊА. (У школи влада сарадња и међусобно поштовање међу наставницима, међу ученицима и међу наставницима и ученицима).	5	4	3	2	1
6. ШКОЛА ЈЕ У СТАЛНИМ РАЗВОЈНИМ ПРОМЕНАМА. (У школи се стално нешто ново догађа. Ништа данас није као јуче).	5	4	3	2	1
7. У ШКОЛИ СВАКО ИМА ДОВОЉНО ВРЕМЕНА ЗА ДРУГЕ. (Свако жели другима да помогне, наставници ученицима и наставници међусобно једни другима).	5	4	3	2	1
8. ПРЕДАВАЊА СУ ПРАВА РЕТКОСТ А ИНСТРУКЦИЈА ПОДСТИЦАЊЕ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА УЧЕНИКА ЈЕ СТАЛНО И СВАКОДНЕВНО. (Предавања су замењена краћим упутствима за самостални рад ученика, поделу задатака, инструкције, мотивисањем и евалуацијом постигнућа на часу).	5	4	3	2	1

Тврдње- обележја	Одговори				
	Веома се слажем	Слажем се	Углавном се слажем	Не слажем се	Веома се не слажем
1	2	3	4	5	6
9. НАСТАВНИЦИ СЕ БАВЕ ДЕТЕТОМ А МАЊЕ ПРЕДМЕТОМ. (Наставници прате развој, помажу ученицима у разрешењу криза, тешкоћа, помажу им и воде ученике до успеха. Стицање моралних, људских вредности и радних навика је прворазредни задатак сваког наставника).	5	4	3	2	1
10. НАСТАВНИЦИ СУ ПРВЕНСТВНО ВАСПИТАЧИ (ПЕДАГОЗИ) УЧЕ УЧЕНИКЕ ДА МИСЛЕ, СТИЧУ МОРАЛНЕ ВРЕДНОСТИ ДА СЕ СНАЛАЗЕ У ПРОМЕНАМА КОЈЕ СЕ УБРЗАВАЈУ А ЗНАЊА ЗАСТАРЕВАЈУ. (Наставници праве корените промене, уче ученика како да учи и мисли, да се сналази у муњевитим променама у којима знања брзо застаревају, бајата замењују свежа, иновативна).	5	4	3	2	1
11. ШКОЛА И ОДЕЉЕЊА У ЊОЈ МОРАЈУ БИТИ ДОВОЉНО МАЛА ДА БИ БИЛА ЕФИКАСНА. (Школа има највише 24 одељења са највише 24 ученика у одељењу. У школи сви наставници по имену познају ученике и оне за чији рад нису задужени. Мала одељења интензивна настава и успешније васпитање).	5	4	3	2	1
12. ШКОЛА ЈЕ ЗАЈЕДНИЦА НАСТАВНИКА И УЧЕНИКА КОЈЕ ПОВЕЗУЈЕ ПОВЕРЕЊЕ И УВАЖАВАЊЕ. (Наставници и ученици се осећају као хармонична заједница који сарадничким односима долазе до остваривања жељених циљева).	5	4	3	2	1
13. У ШКОЛИ ЈЕ ИЗРАЖЕНА ЕМАНЦИПАТОРСКА УЛОГА УЧЕНИКА. (Ученици као сарадници наставницима учествују у свим етапама рада: у планирању, извођењу и евалуацији. Целокупни рад се одвија у договору са ученицима. Ученици без последица упућују примедбе, траже помоћ, упућују похвале. Негује се критички однос у трагању за новим, бољим решењима).	5	4	3	2	1

Тврдње- обележја	Одговори				
	Веома се слажем	Слажем се	Углавном се слажем	Не слажем се	Веома се не слажем
1	2	3	4	5	6
14. ВРЕДНОВАЊЕ И ПРИБАВЉАЊЕ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ ЈЕ СВАКОДНЕВНО. (Сваког дана ученици на крају часа знају своје резултате, пропусте могу да отклоне и успех валоризују. Уче победнички).	5	4	3	2	1
15. КОРИСТЕ СЕ МОЋНИ И РАЗНОВРСНИ ИЗВОРИ ЗНАЊА. (Ученици преко Интернета и коришћењем Web портала и других извора долазе до свежих знања. Наставници могу одабрати најбоље презентације знања коришћењем савремене информационе технологије).	5	4	3	2	1
16. У УСПЕШНОЈ ШКОЛИ УЧЕНИЦИ САМОВРЕДНУЈУ СВОЈА ПОСТИГНУЋА НА ОСНОВУ УТВРЂЕНИХ (Договорених) КРИТЕРИЈУМА. (Коришћење разних инструмената: тестова, чек-листа, скала процене, листа категорија, извештаја о реализацији акционих пројеката и слично).	5	4	3	2	1
17. У ВРЕДНОВАЊУ ПОСТИГНУЋА ПРЕД НАСТАВНИКОМ, ГРУПА УЧЕНИКА МОЖЕ КОРИСТИТИ ПОДСЕТНИКЕ. (Тезе, упоришне тачке, мапе ума, графичка решења – не учи напамет, већ показује како мисли, повезује и примењује знање и слично).	5	4	3	2	1
18. У УСПЕШНОЈ ШКОЛИ МАЊИ БРОЈ НАСТАВНИКА У ЈЕДНОМ ОДЕЉЕЊУ ОРГАНИЗУЈЕ РАД ИЗ ВИШЕ ПРЕДМЕТА: НАСТАВЕ, СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА И ВАСПИТНОГ РАДА. (Наставници се на факултетима припремају за групу предмета а не за један предмет као до сада. Припремају се и за више различитих активности у слободном времену. Припремају се за реализацију програма учења и мишљења а не само за предавање материје, градива неког предмета. Припремају се за васпитача, педагога а не само за наставника, предавача градива).	5	4	3	2	1



Тврдње- обележја	Одговори				
	Веома се слажем	Слажем се	Углавном се слажем	Не слажем се	Веома се не слажем
1	2	3	4	5	6
19. ШКОЛА РАДИ У ЈЕДНОЈ СМЕНИ. СВЕ ОБАВЕЗЕ У ТОКУ ДАНА УЧЕНИЦИ ЗАВРШАВАЈУ У ШКОЛИ. (Домаће задатке замењује самостални рад у школи из појединих предмета и уз инструктивну помоћ наставника. Књиге остају у школи, ученици слободно време код куће организују по свом избору, перцепција слободе и добровољности долази до пуног изражаја).	5	4	3	2	1
20. У УСПЕШНОЈ ШКОЛИ ПОСТОЈИ НОВА ПРОСТОРНА ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВНИХ ОБЈЕКТА И ОПРЕМЉЕНОСТИ ПРЕМА НОВОЈ, ИНФОРМАТИЧКОЈ ПАРАМИДИ. (Неколико учионица су функционално повезане за интерактивни рад из више предмета а који истовремено организује један наставник. Учионице су опремљене као целовит дидактичко-технички систем: у току и на крају часа се може прибављати повратна информација. Ученици увек знају на чему су, знају шта знају, шта су ново научили. Све интерактивне, мултимедијалне учионице су умрежене, прикључене на интернет и др.).	5	4	3	2	1

Хвала!

## С К А Л А (К-1)

ЗА САГЛЕДАВАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА И УЛОГА НАСТАВНИКА У  
ЕФИКАСНОЈ (ИНОВАТИВНОЈ ШКОЛИ)

- |  |  |
|--|--|
| <p>4. ПОЛ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Женско</li> <li>2. Мушко</li> </ol> <p>6. СТАТУС</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. наставник разредне наставе</li> <li>2. наставник предметне наставе</li> <li>3. директор</li> <li>4. педагог-психолог</li> </ol> | <p>5. РАДНИ СТАЖ (искуство)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. – до 10 година</li> <li>2. – од 11- 20 година</li> <li>3. – 21 - 30 година</li> <li>4. – преко 30 година</li> </ol> <p>7. СТЕПЕН СТРУЧНЕ СПРЕМЕ</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. виша</li> <li>2. висока</li> </ol> |
|--|--|

УПУТСТВО: Овим упитником (скалом процене) желимо да сазнамо шта Ви мислите које улоге и компетенције би требало да имају наставници у ефикасној (квалитетној) школи како би остваривала оптималне резултате у раду и сваког ученика подстицала и доводила до успеха.

Уз сваку тврдњу (компетенцију) наведени су одговори:

6. Веома се слажем (ВС)
7. Слажем се (СЛ)
8. Углавном се слажем (УС)
9. Не слажем се (НС)
10. Веома се не слажем (ВНС).

Тврдње	Одговори				
	ВС	СЛ	УС	НС	ВНС
1	2	3	4	5	6
<b>1. ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
1.1. Способност емоционално интелегентног понашања у комуникацијама са ученицима и управљању наставом.	5	4	3	2	1
1.2. Способност резонантног емоционалног понашања у сарадњи са колегама и ученицима у школи.	5	4	3	2	1
<b>2. ЕТИЧКО-ВРЕДНОСНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
2.1. Способности у подручју општељудских вредности.	5	4	3	2	1
2.2. Способности промишљања и усмеравања властитог вредносног оквира понашања.	5	4	3	2	1
2.3. Способности развијања етичких вредности код других појединаца (ученика, сарадника).	5	4	3	2	1

Тврдње	Одговори				
	ВС	СЛ	УГС	НС	ВНС
1	2	3	4	5	6
<b>3. КУРИКУЛАРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
3.1. Курикуларне способности у познавању и реализацији садржаја, циљева, стандарда и исхода у предметима који чине школски курикулум.	5	4	3	2	1
3.2. Курикуларне способности у познавању специфичних садржаја (слободно време, рад одељењских заједница, интересне групе еколошког васпитања и др.).	5	4	3	2	1
<b>4. ЕВАЛУАТОРСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
4.1. Способности у примени одговарајућих стратегија у евалуацији школског курикулума.	5	4	3	2	1
4.2. Способности континуиране комплексне евалуације постигнућа ученика (знање, навике, интересовања, потребе, активност у слободном времену, евалуација процеса и друго).	5	4	3	2	1
4.3. Способност прибављања континуиране свакодневне повратне информације о раду, развоју и напредовању ученика.	5	4	3	2	1
<b>5. КОМПЕТЕНЦИЈЕ САВЕТОВАЊА И ВОЂЕЊА</b>					
5.1. Способност дијагностиковања узрасних и ситуационих криза, тешкоћа, конфликта и неуспеха у раду и учењу и друго.	5	4	3	2	1
5.2. Способност примене различитих стратегија у указивању саветодавне и инструктивне помоћи ученицима у раду, развоју и разрешењу конфликта и тешкоћа у развоју	5	4	3	2	1
5.3. Способност откривања и развијања индивидуалних потреба и интересовања ученика.	5	4	3	2	1
5.4. Способности указивања педагошке инструкције у подстицању и вођењу ученика до успеха (остваривање победничког учења).	5	4	3	2	1

Тврдње	Одговори				
	ВС	СЛ	УГС	НС	ВНС
1	2	3	4	5	6
5.5. Способност саветовања родитеља у различитим областима од значаја за учење и развој њихове деце.	5	4	3	2	1
<b>6. ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
6.1. Способност разумевања и примене образовних и методолошких теорија као темеља наставне активности.	5	4	3	2	1
6.2. Способност уочавања повезаности између образовних теорија, образовне политике и праксе.	5	4	3	2	1
6.3. Способност реализације примењених образовних, акционих истраживања у различитим областима педагошког рада.	5	4	3	2	1
6.4. Способност критичке анализе образовних теорија и праксе образовања.	5	4	3	2	1
<b>7. ПСИХОЛОШКО-РАЗВОЈНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
7.1. Способност утемељења образовних стратегија на законитостима развојних, узрасних карактеристика ученика.	5	4	3	2	1
7.2. Способност интеграције деце са посебним потребама (даровите и која заостају) у образовни систем рада.	5	4	3	2	1
7.3. Способност индивидуализације и интеграције рада са децом различитих развојних могућности.	5	4	3	2	1
<b>8. ИНФОРМАТИЧКО-МЕДИЈСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
8.1. Способност интеграције електронског учења у систем школског поучавања и учења.	5	4	3	2	1
8.2. Способност коришћења електронских извора у наставном раду (Web-портали, рачунари, мреже и др.).	5	4	3	2	1
8.3. Способност примене електронских уређаја и медија у настави (БИМ-пројектор, електронска табла и друго).	5	4	3	2	1
8.4. Способност коришћења и примене европских информатичких стандарда.	5	4	3	2	1

Тврдње	Одговори				
	ВС	СЛ	УГС	НС	ВНС
1	2	3	4	5	6
<b>9. КОМУНИКАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
9.1. Способност делотворне комуникације с појединцем и групама у образовном раду.	5	4	3	2	1
9.2. Способност подстицања интерактивне комуникације међу ученицима.	5	4	3	2	1
<b>10. КОМПЕТЕНЦИЈЕ РАЗУМЕВАЊА УТИЦАЈА ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА НА ОБРАЗОВАЊЕ</b>					
10.1. Способности разумевања утицаја друштвених промена на образовање.	5	4	3	2	1
10.2. Способност утицаја образовања на друштвене и техничко-технолошке промене.	5	4	3	2	1
10.3. Способност разумевања утицаја образовања на развојне промене у друштву и предводничке улоге школе у томе.	5	4	3	2	1
<b>11. ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
11.1. Компетентност у примени различитих стратегија у педагошком раду са ученицима.	5	4	3	2	1
11.2. Способност у моделовању наставе на системским основама као макро-дидактичкој иновацији кључној компоненти нове информатичке парадигме у организацији наставе.	5	4	3	2	1
11.3. Способност примене иновативних модела наставе у чијем центру је самостални рад ученика и успешно-победничко учење (индивидуализована, хеуристичка, пројектна, интерактивна и друге).	5	4	3	2	1
<b>12. ЕКОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
12.1. Способност еколошког васпитања ученика у очувању здраве природне средине.	5	4	3	2	1
12.2. Способност у упућивању ученика у откривање зависности човека и природе и штетним последицама поремећаја ових односа.	5	4	3	2	1

Тврдње	Одговори				
	ВС	СЛ	УГС	НС	ВНС
1	2	3	4	5	6
<b>13. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА У РЕАЛИЗАЦИЈИ СВОЈИХ УЛОГА У ШКОЛИ</b>					
13.1. Способност планирања (годишњег тематског, месечног оперативног и дневног планирања и програмирања).	5	4	3	2	1
13.2. Способност за реализацију организаторске улоге (организовање и управљање наставним радом).	5	4	3	2	1
13.3. Способност у реализацији мотиваторске улоге (подстицање и вођење ученика до успеха).	5	4	3	2	1
13.4. Способност у реализацији саветодавне и педагошко-инструктивне улоге (познавање делотворних стратегија и техника упућивања, световања и вођења ученика).	5	4	3	2	1
13.5. Способност за реализацију евалуаторских улога (стратегичка континуирана евалуација свих вредности а не само знања, сагледавање субјективних и објективних могућности, свакодневни увид у резултате и др.).	5	4	3	2	1
13.6. Способност примене одговарајућих стратегија у реализацији истраживачке улоге (акциона истраживања).	5	4	3	2	1

14. Молимо Вас да одредите ранг-место наведених компетенција тако што ћете по вашем мишљењу најважнијој доделити ранг 1, другој по важности 2 и тако редом:

Компетенције	Ранг
КУРИКУЛАРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
ЕТИЧКО-ВРЕДНОСНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
ЕВАЛУАТОРСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
САВЕТОДАВНЕ И ИНСТРУКТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
ПСИХОЛОШКО-РАЗВОЈНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
ИНФОРМАТИЧКО-МЕДИЈСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
КОМПЕТЕНЦИЈЕ РАЗУМЕВАЊА УТИЦАЈА ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА	

НА ОБРАЗОВАЊЕ	
ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
ЕКОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
КОМУНИКАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	

16. Поједини научници и уметници сматрају да би школа требало да се више бави дететом (његовим потребама, развојем личности и слично) а мање предметом (садржајима). Да ли се Ви слажете са овим захтевом? (Заокружите један од одговора).

А) У потпуности се слажем.	X
Б) Слажем се.	X
В) Углавном се слажем.	X
Г) Не слажем се.	X
Д) Веома се не слажем.	X

Хвала!

## С К А Л А (К-2)

ЗА САГЛЕДАВАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА И УЛОГА НАСТАВНИКА У  
ЕФИКАСНОЈ (ИНОВАТИВНОЈ ШКОЛИ)

## 8. ПОЛ

1. Женско
2. Мушко

## 9. ГОДИНА СТУДИЈА

1. друга
2. трећа
3. четврта

## 10. УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ

1. Београд
2. Ужице
3. Јагодина
4. Сомбор

## Врање

5. Лепосавић
6. Наставно одељење Вршац
7. Наставно одељење Нови Пазар

УПУТСТВО: Овим упитником желимо да сазнамо шта Ви, као будући учитељи, мислите које улоге и компетенције би требало да имају наставници у ефикаснијој школи у којој би ученици учили победнички и које би наставници својим бољим стратегијама рада водили до успеха. У школи у којој би сви ученици били успешни према мери својих могућности.

Уз сваку тврдњу (компетенцију) понуђени су одговори:

11. Веома се слажем (ВС)
12. Слажем се (СЛ)
13. Углавном се слажем (УС)
14. Не слажем се (НС)
15. Веома се не слажем (ВНС).

Тврдње	Одговори				
	ВС	СЛ	УС	НС	ВНС
1	2	3	4	5	6
<b>1. ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
1.1. Способност емоционално интелигентног понашања у комуникацијама са ученицима и управљању наставом.	5	4	3	2	1
1.2. Способност резонантног емоционалног понашања у сарадњи са колегама и ученицима у школи.	5	4	3	2	1
<b>2. ЕТИЧКО-ВРЕДНОСНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
2.1. Способности у подручју општељудских вредности.	5	4	3	2	1
2.2. Способности промишљања и усмеравања властитог вредносног оквира понашања.	5	4	3	2	1
2.3. Способности развијања етичких вредности код других појединаца (ученика, сарадника).	5	4	3	2	1



Тврдње	Одговори				
	ВС	СЛ	УГС	НС	ВНС
1	2	3	4	5	6
<b>3. КУРИКУЛАРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
3.1. Курикуларне способности у познавању и реализацији садржаја, циљева, стандарда и исхода у предметима који чине школски курикулум.	5	4	3	2	1
3.2. Курикуларне способности у познавању специфичних садржаја (слободно време, рад одељењских заједница, интересне групе еколошког васпитања и др.).	5	4	3	2	1
<b>4. ЕВАЛУАТОРСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
4.1. Способности у примени одговарајућих стратегија у евалуацији школског курикулума.	5	4	3	2	1
4.2. Способности континуиране комплексне евалуације постигнућа ученика (знање, навике, интересовања, потребе, активност у слободном времену, евалуација процеса и друго).	5	4	3	2	1
4.3. Способност прибављања континуиране свакодневне повратне информације о раду, развоју и напредовању ученика.	5	4	3	2	1
<b>5. КОМПЕТЕНЦИЈЕ САВЕТОВАЊА И ВОЂЕЊА</b>					
5.1. Способност дијагностиковања узрасних и ситуационих криза, тешкоћа, конфликта и неуспеха у раду и учењу и друго.	5	4	3	2	1
5.2. Способност примене различитих стратегија у указивању саветодавне и инструктивне помоћи ученицима у раду, развоју и разрешењу конфликта и тешкоћа у развоју	5	4	3	2	1
5.3. Способност откривања и развијања индивидуалних потреба и интересовања ученика.	5	4	3	2	1
5.4. Способности указивања педагошке инструкције у подстицању и вођењу ученика до успеха (остваривање победничког учења).	5	4	3	2	1
5.5. Способност саветовања родитеља у различитим областима од значаја за учење и развој њихове деце.	5	4	3	2	1

Тврдње	Одговори				
	ВС	СЛ	УГС	НС	ВНС
1	2	3	4	5	6
<b>6. ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
6.1. Способност разумевања и примене образовних и методолошких теорија као темеља наставне активности.	5	4	3	2	1
6.2. Способност уочавања повезаности између образовних теорија, образовне политике и праксе.	5	4	3	2	1
6.3. Способност реализације примењених образовних, акционих истраживања у различитим областима педагошког рада.	5	4	3	2	1
6.4. Способност критичке анализе образовних теорија и праксе образовања.	5	4	3	2	1
<b>7. ПСИХОЛОШКО-РАЗВОЈНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
7.1. Способност утемељења образовних стратегија на законитостима развојних, узрасних карактеристика ученика.	5	4	3	2	1
7.2. Способност интеграције деце са посебним потребама (даровите и која заостају) у образовни систем рада.	5	4	3	2	1
7.3. Способност индивидуализације и интеграције рада са децом различитих развојних могућности.	5	4	3	2	1
<b>8. ИНФОРМАТИЧКО-МЕДИЈСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
8.1. Способност интеграције електронског учења у систем школског учења и учења.	5	4	3	2	1
8.2. Способност коришћења електронских извора у наставном раду (Веб-портали, рачунари, мреже и др.).	5	4	3	2	1
8.3. Способност примене електронских уређаја и медија у настави (БИМ-пројектор, електронска табла и друго).	5	4	3	2	1
8.4. Способност коришћења и примене европских информатичких стандарда.	5	4	3	2	1
<b>9. КОМУНИКАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
9.1. Способност делотворне комуникације с појединцем и групама у образовном раду.	5	4	3	2	1

Тврдње	Одговори				
	ВС	СЛ	УГС	НС	ВНС
1	2	3	4	5	6
9.2. Способност подстицања интерактивне комуникације међу ученицима.	5	4	3	2	1
<b>10. КОМПЕТЕНЦИЈЕ РАЗУМЕВАЊА УТИЦАЈА ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА НА ОБРАЗОВАЊЕ</b>					
10.1. Способности разумевања утицаја друштвених промена на образовање.	5	4	3	2	1
10.2. Способност утицаја образовања на друштвене и техничко-технолошке промене.	5	4	3	2	1
10.3. Способност разумевања утицаја образовања на развојне промене у друштву и предводничке улоге школе у томе.	5	4	3	2	1
<b>11. ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
11.1. Компетентност у примени различитих стратегија у педагошком раду са ученицима.	5	4	3	2	1
11.2. Способност у моделовању наставе на системским основама као макро-дидактичкој иновацији кључној компоненти нове информатичке парадигме у организацији наставе.	5	4	3	2	1
11.3. Способност примене иновативних модела наставе у чијем центру је самостални рад ученика и успешно-победничко учење (индивидуализована, хеуристичка, пројектна, интерактивна и друге).	5	4	3	2	1
<b>12. ЕКОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ</b>					
12.1. Способност еколошког васпитања ученика у очувању здраве природне средине.	5	4	3	2	1
12.2. Способност у упућивању ученика у откривање зависности човека и природе и штетним последицама поремећаја ових односа.	5	4	3	2	1
<b>13. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА У РЕАЛИЗАЦИЈИ СВОЈИХ УЛОГА У ШКОЛИ</b>					
13.1. Способност планирања (годишњег тематског, месечног оперативног и дневног планирања и програмирања).	5	4	3	2	1

Тврдње	Одговори				
	ВС	СЛ	УГС	НС	ВНС
1	2	3	4	5	6
13.2. Способност за реализацију организаторске улоге (организовање и управљање наставним радом).	5	4	3	2	1
13.3. Способност у реализацији мотиваторске улоге (подстицање и вођење ученика до успеха).	5	4	3	2	1
13.4. Способност у реализацији саветодавне и педагошко-инструктивне улоге (познавање делотворних стратегија и техника упућивања, световања и вођења ученика).	5	4	3	2	1
13.5. Способност за реализацију евалуаторских улога (стратегичка континуирана евалуација свих вредности а не само знања, сагледавање субјективних и објективних могућности, свакодневни увид у резултате и др.).	5	4	3	2	1
13.6. Способност примене одговарајућих стратегија у реализацији истраживачке улоге (акциона истраживања).	5	4	3	2	1

14. Молимо Вас да одредите ранг-место наведених компетенција тако што ћете по вашем мишљењу најважнијој доделити ранг 1, другој по важности 2 и тако редом:

Компетенције	Ранг
КУРИКУЛАРНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
ЕТИЧКО-ВРЕДНОСНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
ЕВАЛУАТОРСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
САВЕТОДАВНЕ И ИНСТРУКТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
ПСИХОЛОШКО-РАЗВОЈНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
ИНФОРМАТИЧКО-МЕДИЈСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
КОМПЕТЕНЦИЈЕ РАЗУМЕВАЊА УТИЦАЈА ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА НА ОБРАЗОВАЊЕ	
ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
ЕКОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	
КОМУНИКАТИВНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	

16. Поједини научници и уметници сматрају да би школа требало да се више бави дететом (његовим потребама, развојем личности и слично) а мање предметом (садржајима). Да ли се Ви слажете са овим захтевом? (Заокружите један од одговора).

А) У потпуности се слажем.	X
Б) Слажем се.	X
В) Углавном се слажем.	X
Г) Не слажем се.	X
Д) Веома се не слажем.	X

Хвала!

**СКАЛА ПРОЦЕНЕ – ДР-1**

**о ставоваима наставника о делотворном руковођењу у одгојно-образовним институцијама**

Пол: а) женски б) мушки  
 Радно искуство: а) до 10 год б) од 11-20 год.  
 ц) од 21-30 год д) преко 30 год.  
 Степен стручне спреме: а) виша б) висока

УПУСТВО: Овим истраживањем желимо да сазнамо шта Ви мислите о ДЕЛО-ТВОРНОМ управљању и руковођењу у одгојно-образовним институцијама. Овдје нема погрешних одговора. Важно је да искрено одговорите на постављена питања.

Уз свако питање-тврдњу наведени су одговори:

1. Веома се слажем (ВС)
2. Слажем се (СЛ)
3. Углаваном се слажем (УС)
4. Не слажем се (НС)
5. Веома се не слажем(ВНС)

<b>Обележје делотворног руковођења</b>	<b>ВС</b>	<b>СЛ</b>	<b>УС</b>	<b>НС</b>	<b>ВНС</b>
<b>а) Разлике између руковођења шефовањем и делотворног руковођења вођењем</b>					
1. Шеф тера своје раднике да раде – вођа их подучава.	5	4	3	2	1
2. Шеф може да се ослони искључиво на ауторитет а вођа на добру вољу.	5	4	3	2	1
3. Шеф изазива страх – вођа изазива ентузијазам.	5	4	3	2	1
4. Шеф утврђује кривца за неуспјех – вођа утврђује сам неуспјех.	5	4	3	2	1
5. Шеф зна како се нешто ради – вођа показује како се ради.	5	4	3	2	1
6. Шеф каже "хајде" радите – вођа каже "радимо".	5	4	3	2	1
7. Шеф каже "Морате ово урадити" – вођа каже "Потрудићемо се да ово урадимо"	5	4	3	2	1
8. Шеф каже: "Ја ћу да оценим како сте ово урадили" – вођа каже: "Заједнички ћемо процјенити како смо обавили овај посао".	5	4	3	2	1
9. Шеф каже: "Ја ћу сачинити план вашег рада" – вођа каже: "Заједнички ћемо сачинити план нашег заједничког рада".	5	4	3	2	1
10. Шеф чешће управља путем покуде и казни, вођа путем похвала и јасних циљева.	5	4	3	2	1

<b>Обележје делотворног руковођења</b>	<b>BC</b>	<b>CL</b>	<b>UC</b>	<b>HC</b>	<b>BHC</b>
11. Шефовање се ослања на наређивању – а вођење на придобијању.	5	4	3	2	1
12. Шеф упућује критике често и јавно које омаловажавају – вођа никад не омаловажава своје сараднике.	5	4	3	2	1
13. Шеф прихвата људе какви јесу, често да су лоши – вођа се понаша са људима у складу са њиховом визијом подстичући их да постану оно што су у стању да буду (постану).	5	4	3	2	1
14. Шефови кажу да се они само ослањају на реалне чињенице о радницима – вође тврде да је идеализам прави реализам, јер људима помажете да се остваре.	5	4	3	2	1
15. Шеф каже да је испуњавање норми путем репресије и притиска пут да се из појединца извуче максимум – вођа каже да се путем похвале и признања из појединца извлачи оно што је најбоље.	5	4	3	2	1

**б) Карактеристике правог вође**

1. Није закупљен собом;	5	4	3	2	1
2. Спреман је да стрпљиво слуша;	5	4	3	2	1
3. Интересује се и за проблеме својих сарадника;	5	4	3	2	1
4. Помаже и лични и професионални раст својих радника (сарадника);	5	4	3	2	1
5. Брине се о људима исто колико и о деалтности (производњи);	5	4	3	2	1
6. Према својим радницима (сарадницима) се односи са поверењем и оптимизмом;	5	4	3	2	1
7. Тражи савјете од својих подређених;	5	4	3	2	1
8. Настоји да сви радници у групи буду примећени;	5	4	3	2	1
Настоји да уочи оно што је добро а не оно што је лоше код својих радника;	5	4	3	2	1
10. Настоји да изненади раднике са оним што су добро урадили.	5	4	3	2	1

**с) Процените ове тврдње о успјешности директора (руководиоца)**

1. Успјешни директори брину о људима исто толико колико о производњи (обављању дјелатности).	5	4	3	2	1
2. Просјечни успјешни директори се усредсређују само на рад (производњу – дјелатност).	5	4	3	2	1

<b>Обележје делотворног руковођења</b>	<b>BC</b>	<b>CL</b>	<b>UC</b>	<b>HC</b>	<b>BHC</b>
3. Директори са најслабијим резултатима су заокупљени сопственом сигурношћу, баве се првенствено собом.	5	4	3	2	1
4. Успјешни директори се према подређенима односе са оптимизмом.	5	4	3	2	1
5. Мање успјешни и неуспјешни директори изражавају сумњу у способност подређених.	5	4	3	2	1
6. Успјешни директори траже савјете од својих подређених.	5	4	3	2	1
7. Мање успјешни не прихватају никакве савјете од својих подређених.	5	4	3	2	1
8. Успјешни директори стрпљиво слушају своје подређене.	5	4	3	2	1
9. Мање успјешни директори слушају само своје надређене.	5	4	3	2	1
10. Најниже успјехе постижу они директори који избјегавају комуникације са подређенима.	5	4	3	2	1

Х В А Л А !



## СТАТИСТИКА – .....

### Pol ispitanika

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid zenski	1830	74.5	74.5	74.5
muski	626	25.5	25.5	100.0
Total	2456	100.0	100.0	

### Radno iskustvo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid do 10 godina	433	17.6	31.7	31.7
od 11 do 20 godina	388	15.8	28.4	60.1
od 20 do 30 godina	348	14.2	25.5	85.5
preko 30 godina	198	8.1	14.5	100.0
Total	1367	55.7	100.0	
Missing System	1089	44.3		
Total	2456	100.0		

### Stepen strucne spreme

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1089	44.3	44.3	44.3
visa skola	224	9.1	9.1	53.5
fakultet	1143	46.5	46.5	100.0
Total	2456	100.0	100.0	

### Godina studija

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid druga	359	14.6	33.0	33.0
treca	381	15.5	35.0	68.0
cetvrta	349	14.2	32.0	100.0
Total	1089	44.3	100.0	
Missing System	1367	55.7		
Total	2456	100.0		

### Uciteljski fakultet

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Beograd	297	12.1	12.1	12.1
Uzice	194	7.9	7.9	20.0
Jagodina	208	8.5	8.5	28.5
Sombor	162	6.6	6.6	35.1
Vranje	89	3.6	3.6	38.7
Leposavic	53	2.2	2.2	40.9
NO Vrsac	54	2.2	2.2	43.1
NO Novi Pazar	32	1.3	1.3	44.4
Total	1367	55.7	100.0	

**Status**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nastavnik razredne nastave	575	23.4	23.4	23.4
nastavnik predmetne nastave	647	26.3	26.3	49.8
direktor	80	3.3	3.3	53.0
pedagog-psiholog	65	2.6	2.6	55.7
student	1089	44.3	44.3	100.0
Total	2456	100.0	100.0	

**Pol ispitanika \* Status Crosstabulation**

Count		Status					Total
		nastavnik razredne nastave	nastavnik predmetne nastave	direktor	pedagog-psiholog	student	
Pol ispitanika	zenski	471	451	42	50	816	1830
	muski	104	196	38	15	273	626
Total		575	647	80	65	1089	2456

**Pol ispitanika \* Stepen strucne spreme Crosstabulation**

Count		Stepen strucne spreme			Total
		visa skola	fakultet		
Pol ispitanika	zenski	164	850	816	1830
	muski	60	293	273	626
Total		224	1143	1089	2456

**Radno iskustvo \* Status Crosstabulation**

Count		Status				Total
		nastavnik razredne nastave	nastavnik predmetne nastave	direktor	pedagog-psiholog	
Radno iskustvo	do 10 godina	166	220	9	38	433
	od 11 do 20 godina	145	204	39	0	388
	od 20 do 30 godina	181	133	19	15	348
	preko 30 godina	83	90	13	12	198
Total		575	647	80	65	1367

Multiple Comparisons

Dunnett T3

Dependent Variable	(I) Radno iskustvo	(J) Radno iskustvo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
16 u S ucenici samovrednuju postignuca na osnovu kriterijuma	do 10 godina	od 11 do 20 godina	-.325*	.079	.000	-.53	-.12
		od 20 do 30 godina	-.246*	.087	.030	-.48	-.02
		preko 30 godina	.027	.096	1.000	-.23	.28
	od 11 do 20 godina	do 10 godina	.325*	.079	.000	.12	.53
		od 20 do 30 godina	.078	.083	.921	-.14	.30
		preko 30 godina	.352*	.092	.001	.11	.60
	od 20 do 30 godina	do 10 godina	.246*	.087	.030	.02	.48
		od 11 do 20 godina	-.078	.083	.921	-.30	.14
		preko 30 godina	.273*	.099	.038	.01	.54
	preko 30 godina	do 10 godina	-.027	.096	1.000	-.28	.23
		od 11 do 20 godina	-.352*	.092	.001	-.60	-.11
		od 20 do 30 godina	-.273*	.099	.038	-.54	-.01
17 u vrednovanju pred nastavnikom ucenici koriste podsetnike	do 10 godina	od 11 do 20 godina	-.355*	.082	.000	-.57	-.14
		od 20 do 30 godina	-.071	.094	.973	-.32	.18
		preko 30 godina	.092	.103	.938	-.18	.37
	od 11 do 20 godina	do 10 godina	.355*	.082	.000	.14	.57
		od 20 do 30 godina	.284*	.087	.007	.05	.52
		preko 30 godina	.447*	.097	.000	.19	.70
	od 20 do 30 godina	do 10 godina	.071	.094	.973	-.18	.32
		od 11 do 20 godina	-.284*	.087	.007	-.52	-.05
		preko 30 godina	.163	.107	.566	-.12	.45
	preko 30 godina	do 10 godina	-.092	.103	.938	-.37	.18
		od 11 do 20 godina	-.447*	.097	.000	-.70	-.19
		od 20 do 30 godina	-.163	.107	.566	-.45	.12

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

Uciteljski fakultet \* Godina studija Crosstabulation

Count		Godina studija			Total
		druga	treca	cetvrta	
Uciteljski fakultet	Beograd	129	86	82	297
	Uzice	38	78	78	194
	Jagodina	66	73	69	208
	Sombor	47	60	55	162
	Vranje	32	40	17	89
	Leposavic	15	18	20	53
	NO Vrsac	20	15	19	54
	NO Novi Pazar	12	11	9	32
Total	359	381	349	1089	

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Interaktivni samostalni rad učenika * Godina studija	Between Groups	(Combined)	4.852	2	2.426	1.923	.147
	Within Groups		669.832	531	1.261		
	Total		674.684	533			
2 primena inovativnih modela rada * Godina studija	Between Groups	(Combined)	10.402	2	5.201	4.816	.008
	Within Groups		573.427	531	1.080		
	Total		583.830	533			
3 skola je institucija koja uci * Godina studija	Between Groups	(Combined)	15.758	2	7.879	7.034	.001
	Within Groups		594.746	531	1.120		
	Total		610.504	533			
4 skola je istrazivacka laboratorija * Godina studija	Between Groups	(Combined)	16.336	2	8.168	8.027	.000
	Within Groups		540.347	531	1.018		
	Total		556.684	533			
5 skola je institucija saradnje i poverenja * Godina studija	Between Groups	(Combined)	30.475	2	15.237	12.846	.000
	Within Groups		629.855	531	1.186		
	Total		660.330	533			
6 skola je u stalnim razvojnim promenama * Godina studija	Between Groups	(Combined)	11.351	2	5.675	4.686	.010
	Within Groups		643.086	531	1.211		
	Total		654.436	533			
7 u skoli svako ima dovoljno vremena za druge * Godina studija	Between Groups	(Combined)	13.600	2	6.800	5.450	.005
	Within Groups		662.482	531	1.248		
	Total		676.082	533			
8 predavanja su retkost... * Godina studija	Between Groups	(Combined)	5.565	2	2.782	2.371	.094
	Within Groups		623.177	531	1.174		
	Total		628.742	533			
9 nastavnici se bave detetom, a manje predmetom * Godina studija	Between Groups	(Combined)	17.144	2	8.572	7.022	.001
	Within Groups		648.169	531	1.221		
	Total		665.313	533			
10 nastavnici su prvenstveno vaspitaci (pedagozi) ... * Godina studija	Between Groups	(Combined)	20.383	2	10.191	9.906	.000
	Within Groups		546.314	531	1.029		
	Total		566.697	533			
11 skola/odeljenja su dovoljno mali i efikasni * Godina studija	Between Groups	(Combined)	7.503	2	3.752	3.235	.040
	Within Groups		615.815	531	1.160		
	Total		623.318	533			
12 skola - zajednica N i U koje povezuje poverenje i uvazavanje * Godina studija	Between Groups	(Combined)	9.527	2	4.764	4.327	.014
	Within Groups		584.602	531	1.101		
	Total		594.129	533			
13 u skoli izrazena emancipatorska uloga učenika * Godina studija	Between Groups	(Combined)	8.747	2	4.374	3.762	.024
	Within Groups		617.335	531	1.163		
	Total		626.082	533			
14 vrednovanje i povratna informacija svakodnevn * Godina studija	Between Groups	(Combined)	11.007	2	5.504	4.611	.010
	Within Groups		633.841	531	1.194		
	Total		644.848	533			
15 koriste se mocni i raznovrsni izvori znanja * Godina studija	Between Groups	(Combined)	6.488	2	3.244	3.391	.034
	Within Groups		507.971	531	.957		
	Total		514.459	533			
16 u S učenici samovrednuju postignuca na osnovu kriterijuma * Godina studija	Between Groups	(Combined)	3.801	2	1.901	1.888	.152
	Within Groups		534.573	531	1.007		
	Total		538.375	533			
17 u vrednovanju pred nastavnikom učenici koriste podsetnike * Godina studija	Between Groups	(Combined)	8.565	2	4.283	4.007	.019
	Within Groups		567.517	531	1.069		
	Total		576.082	533			
18 u S manji broj N u jednom odeljenju organizuje rad vise predmeta * Godina studija	Between Groups	(Combined)	8.205	2	4.102	3.673	.026
	Within Groups		593.003	531	1.117		
	Total		601.208	533			
19 skola radi u jednoj smeni * Godina studija	Between Groups	(Combined)	15.117	2	7.558	5.012	.007
	Within Groups		800.780	531	1.508		
	Total		815.897	533			
20 nova prostorna organizacija ... * Godina studija	Between Groups	(Combined)	4.715	2	2.358	2.237	.108
	Within Groups		559.659	531	1.054		
	Total		564.375	533			

Report

	Interaktivni projekti	2 primena	3 skola	4 skola	5 skola	7 u skoli	nastavnici	11	12 skola	14	17 u	8 u S man
	4.76	4.67	4.54	4.43	4.49	4.57	4.51	4.61	4.60	4.54	4.57	4.51
Mean	4.76	4.67	4.54	4.43	4.49	4.57	4.51	4.61	4.60	4.54	4.57	4.51
N	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Std. Devia	.462	.535	.602	.674	.602	.612	.641	.663	.608	.699	.560	.628
Mean	4.00	3.91	4.16	4.08	4.24	3.85	3.91	4.04	4.18	3.89	4.01	3.85
N	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114	114
Std. Devia	1.167	1.001	1.035	.884	1.058	1.066	1.021	.983	.888	.919	.856	1.034
Mean	3.93	3.98	4.23	4.07	4.26	3.82	3.85	3.76	4.21	4.26	4.05	3.90
N	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91	91
Std. Devia	1.209	1.085	1.096	1.093	1.063	1.347	1.299	1.241	1.048	1.042	1.116	1.074
Mean	3.43	3.60	3.74	3.65	3.86	3.65	3.69	3.64	3.77	3.69	3.81	3.65
N	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
Std. Devia	1.081	1.067	.894	1.010	1.109	.997	1.029	.887	1.134	1.195	1.236	1.046
Mean	3.74	3.77	3.49	3.45	3.96	3.38	3.11	3.47	3.83	3.57	3.34	3.43
N	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
Std. Devia	1.132	1.047	1.177	1.138	1.285	1.160	1.243	1.238	1.257	1.281	1.486	1.221
Mean	2.87	3.13	3.00	3.13	2.73	3.33	2.80	3.13	3.07	3.27	3.07	3.20
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Std. Devia	1.106	1.042	1.486	1.279	1.363	1.269	1.064	.730	1.015	.819	.868	1.143
Mean	3.80	3.67	4.33	4.00	4.13	3.80	4.20	3.47	3.67	4.07	4.13	3.80
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Std. Devia	.847	1.093	1.093	.983	1.332	.847	1.064	.973	1.422	1.202	1.028	1.102
Mean	3.56	2.89	4.33	3.78	3.89	2.78	3.78	2.67	3.67	4.33	3.78	3.44
N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Std. Devia	.856	.583	1.085	1.060	1.231	1.060	1.166	1.085	1.188	.840	.943	1.097
Mean	3.98	3.95	4.09	3.98	4.12	3.93	3.94	3.82	3.85	4.09	4.10	3.94
N	534	534	534	534	534	534	534	534	534	534	534	534
Std. Devia	1.125	1.047	1.070	1.022	1.113	1.108	1.126	1.086	1.117	1.084	1.100	1.005
Uciteljski fakultet Beograd	4.76	4.67	4.54	4.43	4.49	4.57	4.51	4.61	4.60	4.54	4.57	4.51
Uzice	4.00	3.91	4.16	4.08	4.24	3.85	3.91	4.04	4.18	3.89	4.01	3.85
Jagodina	3.93	3.98	4.23	4.07	4.26	3.82	3.85	3.76	4.21	4.26	4.05	3.90
Sombor	3.43	3.60	3.74	3.65	3.86	3.65	3.69	3.64	3.77	3.69	3.81	3.65
Vranje	3.74	3.77	3.49	3.45	3.96	3.38	3.11	3.47	3.83	3.57	3.34	3.43
Leposavic	2.87	3.13	3.00	3.13	2.73	3.33	2.80	3.13	3.07	3.27	3.07	3.20
NO Vrsac	3.80	3.67	4.33	4.00	4.13	3.80	4.20	3.47	3.67	4.07	4.13	3.80
NO Novi Pa	3.56	2.89	4.33	3.78	3.89	2.78	3.78	2.67	3.67	4.33	3.78	3.44
Total	3.98	3.95	4.09	3.98	4.12	3.93	3.94	3.82	3.85	4.09	4.10	3.94

Све су разлике значајне: УФ и обележја школе

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Interaktivni samostalni rad učenika * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		145.661	7	20.809	20.690	.000
	Within Groups		529.022	526	1.006		
	Total		674.684	533			
2 primena inovativnih modela rada * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		119.784	7	17.112	19.397	.000
	Within Groups		464.045	526	.882		
	Total		583.830	533			
3 skola je institucija koja uci * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		92.385	7	13.198	13.399	.000
	Within Groups		518.119	526	.985		
	Total		610.504	533			
4 skola je istrazivacka laboratorija * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		71.881	7	10.269	11.141	.000
	Within Groups		484.802	526	.922		
	Total		556.684	533			
5 skola je institucija saradnje i poverenja * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		85.867	7	12.267	11.232	.000
	Within Groups		574.462	526	1.092		
	Total		660.330	533			
6 skola je u stalnim razvojnim promenama * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		95.720	7	13.674	12.874	.000
	Within Groups		558.716	526	1.062		
	Total		654.436	533			
7 u skoli svako ima dovoljno vremena za druge * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		115.506	7	16.501	15.483	.000
	Within Groups		560.576	526	1.066		
	Total		676.082	533			
8 predavanja su retkost... * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		140.537	7	20.077	21.631	.000
	Within Groups		488.205	526	.928		
	Total		628.742	533			
9 nastavnici se bave detetom, a manje predmetom * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		92.553	7	13.222	12.142	.000
	Within Groups		572.760	526	1.089		
	Total		665.313	533			
10 nastavnici su prvenstveno vaspitaci (pedagozi) ... * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		67.336	7	9.619	10.133	.000
	Within Groups		499.361	526	.949		
	Total		566.697	533			
11 skola/odeljenja su dovoljno mali i efikasni * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		79.364	7	11.338	10.964	.000
	Within Groups		543.954	526	1.034		
	Total		623.318	533			
12 skola - zajednica N i U koje povezuje poverenje i uvazavanje * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		106.754	7	15.251	16.459	.000
	Within Groups		487.375	526	.927		
	Total		594.129	533			
13 u skoli izrazena emancipatorska uloga učenika * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		86.335	7	12.334	12.019	.000
	Within Groups		539.748	526	1.026		
	Total		626.082	533			
14 vrednovanje i povratna informacija svakodnevnih * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		116.349	7	16.621	16.543	.000
	Within Groups		528.499	526	1.005		
	Total		644.848	533			
15 koriste se mocni i raznovrsni izvori znanja * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		69.075	7	9.868	11.654	.000
	Within Groups		445.384	526	.847		
	Total		514.459	533			
16 u S učenici samovrednuju postignuca na osnovu kriterijuma * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		91.107	7	13.015	15.306	.000
	Within Groups		447.267	526	.850		
	Total		538.375	533			
17 u vrednovanju pred nastavnikom učenici koriste podsetnike * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		103.714	7	14.816	16.499	.000
	Within Groups		472.368	526	.898		
	Total		576.082	533			
18 u S manji broj N u jednom odeljenju organizuje rad vise predmeta * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		85.930	7	12.276	12.531	.000
	Within Groups		515.278	526	.980		
	Total		601.208	533			
19 skola radi u jednoj smeni * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		178.672	7	25.525	21.069	.000
	Within Groups		637.225	526	1.211		
	Total		815.897	533			
20 nova prostorna organizacija ... * Uciteljski fakultet	Between Groups (Combined)		78.159	7	11.166	12.079	.000
	Within Groups		486.215	526	.924		
	Total		564.375	533			

**CBE Kompetencije – nastavnici Descriptive Statistics**

	N	Min	Max	M	SD
emocionalne kompetencije1	566	1	5	3.75	1.326
emocionalne kompetencije2	566	1	5	3.72	1.291
eticko-vrednosne kompetencije1	566	1	5	3.79	1.309
eticko-vrednosne kompetencije2	566	1	5	3.78	1.304
eticko-vrednosne kompetencije3	566	1	5	3.80	1.275
kurikularne kompetencije1	566	1	5	3.74	1.160
kurikularne kompetencije2	566	1	5	3.74	1.067
evaluatorske kompetencije1	564	1	5	3.82	1.105
evaluatorske kompetencije2	566	1	5	3.76	1.171
evaluatorske kompetencije3	566	1	5	3.78	1.218
kompetencije savetovanja i vodjenja1	566	1	5	3.84	1.191
kompetencije savetovanja i vodjenja2	566	1	5	3.82	1.229
kompetencije savetovanja i vodjenja3	566	1	5	3.80	1.332
kompetencije savetovanja i vodjenja4	566	1	5	3.83	1.210
kompetencije savetovanja i vodjenja5	566	1	5	3.78	1.199
teorijsko-metodoloske kompetencije1	564	1	5	3.75	1.202
teorijsko-metodoloske kompetencije2	566	1	5	3.66	1.129
teorijsko-metodoloske kompetencije3	566	1	5	3.68	1.138
teorijsko-metodoloske kompetencije4	566	1	5	3.77	1.145
psiholosko-razvojne kompetencije1	566	1	5	3.75	1.121
psiholosko-razvojne kompetencije2	566	1	5	3.71	1.128
psiholosko-razvojne kompetencije3	566	1	5	3.72	1.165
informaticko-medijske kompetencije1	564	1	5	3.70	1.208
informaticko-medijske kompetencije2	566	1	5	3.72	1.238
informaticko-medijske kompetencije3	566	1	5	3.69	1.258
informaticko-medijske kompetencije4	566	1	5	3.67	1.197
komunikativne kompetencije1	566	1	5	3.77	1.245
komunikativne kompetencije2	566	1	5	3.73	1.308
razumevanje uticaja drustvenih promena1	566	1	5	3.69	1.046
razumevanje uticaja drustvenih promena2	564	1	5	3.67	1.065
razumevanje uticaja drustvenih promena3	566	1	5	3.72	1.117
didakticko-metodicke kompetencije1	566	1	5	3.79	1.227
didakticko-metodicke kompetencije2	566	1	5	3.77	1.125
didakticko-metodicke kompetencije3	566	1	5	3.78	1.187
ekoloske kompetencije1	566	1	5	3.85	1.285
ekoloske kompetencije2	566	1	5	3.83	1.323
kompetencije N u realizaciji uloga1	566	1	5	3.82	1.321
kompetencije N u realizaciji uloga2	566	1	5	3.81	1.307
kompetencije N u realizaciji uloga3	566	1	5	3.84	1.328
kompetencije N u realizaciji uloga4	566	1	11	3.86	1.240
kompetencije N u realizaciji uloga5	566	1	5	3.80	1.179
kompetencije N u realizaciji uloga6	566	1	5	3.77	1.101
Valid N (listwise)	558				

Status	Re zort																		
	acional mpeten 1	ional mpeten 2	osn mpeten 1	osn mpeten 2	osn mpeten 3	osn mpeten 4	osn mpeten 5	osn mpeten 6	osn mpeten 7	osn mpeten 8	osn mpeten 9	osn mpeten 10							
nastavnik Mean	3.66	3.61	3.83	3.79	3.78	3.71	3.67	3.76	3.68	3.78	3.79	3.81	3.74	3.71	3.61	3.60	3.74	3.80	3.
nastave N	236	236	236	236	236	236	236	234	236	236	236	236	236	234	236	236	236	236	36
Std. Deviation	1.300	1.275	.276	.293	.288	1.149	1.089	1.128	1.195	1.263	1.248	1.299	1.363	1.258	1.243	1.178	1.190	1.110	1.1
nastavnik Mean	3.68	3.66	3.58	3.59	3.62	3.64	3.64	3.71	3.67	3.64	3.72	3.72	3.70	3.67	3.63	3.55	3.65	3.59	3.
predmet N	269	269	269	269	269	269	269	269	269	269	269	269	269	269	269	269	269	269	69
Std. Deviation	1.362	1.311	.343	.317	.286	1.139	1.011	1.096	1.152	1.201	1.172	1.197	1.319	1.168	1.157	1.080	1.104	1.192	1.12
direktor Mean	4.76	4.76	4.76	4.88	4.94	4.48	4.76	4.79	4.82	4.79	4.70	4.55	4.45	4.76	4.85	4.76	4.64	4.76	4.67
N	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
Std. Deviation	.435	.435	.561	.331	.242	1.004	.751	.545	.528	.415	.585	.794	1.034	.502	.364	.435	.783	.435	.79
pedagog Mean	4.07	4.00	4.29	4.21	4.29	4.07	4.11	4.29	4.00	4.07	4.21	4.29	4.00	4.14	4.00	3.93	4.00	4.07	3.89
N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
Std. Deviation	1.412	1.388	.243	.287	.976	1.303	1.066	.810	1.089	1.052	.957	.976	1.333	1.120	1.277	1.052	.770	.979	1.86
Total Mean	3.75	3.72	3.79	3.78	3.80	3.74	3.74	3.82	3.76	3.78	3.84	3.82	3.80	3.78	3.75	3.66	3.68	3.77	3.75
N	566	566	566	566	566	566	566	564	566	566	566	566	566	566	564	566	566	566	66
Std. Deviation	1.326	1.291	.309	.304	.275	1.160	1.067	1.105	1.171	1.218	1.191	1.229	1.332	1.210	1.202	1.129	1.138	1.145	1.21



ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
emocionalne kompetencije1 * Status	Between Groups	(Combined)	39.709	3	13.236	7.800	.000
	Within Groups		953.662	562	1.697		
	Total		993.371	565			
emocionalne kompetencije2 * Status	Between Groups	(Combined)	41.602	3	13.867	8.652	.000
	Within Groups		900.732	562	1.603		
	Total		942.334	565			
eticko-vrednosne kompetencije1 * Status	Between Groups	(Combined)	49.701	3	16.567	10.146	.000
	Within Groups		917.698	562	1.633		
	Total		967.399	565			
eticko-vrednosne kompetencije2 * Status	Between Groups	(Combined)	54.382	3	18.127	11.246	.000
	Within Groups		905.888	562	1.612		
	Total		960.270	565			
eticko-vrednosne kompetencije3 * Status	Between Groups	(Combined)	58.144	3	19.381	12.652	.000
	Within Groups		860.895	562	1.532		
	Total		919.039	565			
kurikularne kompetencije1 * Status	Between Groups	(Combined)	24.093	3	8.031	6.130	.000
	Within Groups		736.246	562	1.310		
	Total		760.339	565			
kurikularne kompetencije2 * Status	Between Groups	(Combined)	41.788	3	13.929	13.025	.000
	Within Groups		601.034	562	1.069		
	Total		642.822	565			
evaluatorne kompetencije1 * Status	Between Groups	(Combined)	41.286	3	13.762	11.937	.000
	Within Groups		645.627	560	1.153		
	Total		686.913	563			
evaluatorne kompetencije2 * Status	Between Groups	(Combined)	42.365	3	14.122	10.842	.000
	Within Groups		731.988	562	1.302		
	Total		774.353	565			
evaluatorne kompetencije3 * Status	Between Groups	(Combined)	41.503	3	13.834	9.758	.000
	Within Groups		796.767	562	1.418		
	Total		838.270	565			
kompetencije svetovanja i vodjenja1 * Status	Between Groups	(Combined)	31.371	3	10.457	7.635	.000
	Within Groups		769.675	562	1.370		
	Total		801.046	565			
kompetencije svetovanja i vodjenja2 * Status	Between Groups	(Combined)	26.449	3	8.816	5.995	.001
	Within Groups		826.528	562	1.471		
	Total		852.977	565			
kompetencije svetovanja i vodjenja3 * Status	Between Groups	(Combined)	17.823	3	5.941	3.389	.018
	Within Groups		985.216	562	1.753		
	Total		1003.039	565			
kompetencije svetovanja i vodjenja4 * Status	Between Groups	(Combined)	26.161	3	8.720	6.114	.000
	Within Groups		801.556	562	1.426		
	Total		827.717	565			
kompetencije svetovanja i vodjenja5 * Status	Between Groups	(Combined)	38.948	3	12.983	9.442	.000
	Within Groups		772.755	562	1.375		
	Total		811.703	565			
teorijsko-metodoloske kompetencije1 * Status	Between Groups	(Combined)	45.941	3	15.314	11.176	.000
	Within Groups		767.307	560	1.370		
	Total		813.248	563			
teorijsko-metodoloske kompetencije2 * Status	Between Groups	(Combined)	45.704	3	15.235	12.687	.000
	Within Groups		674.842	562	1.201		
	Total		720.546	565			
teorijsko-metodoloske kompetencije3 * Status	Between Groups	(Combined)	36.605	3	12.202	9.863	.000
	Within Groups		695.228	562	1.237		
	Total		731.832	565			
teorijsko-metodoloske kompetencije4 * Status	Between Groups	(Combined)	38.576	3	12.859	10.287	.000
	Within Groups		702.477	562	1.250		
	Total		741.053	565			
psiholosko-razvojne kompetencije1 * Status	Between Groups	(Combined)	35.925	3	11.975	9.993	.000
	Within Groups		673.446	562	1.198		
	Total		709.371	565			
psiholosko-razvojne kompetencije2 * Status	Between Groups	(Combined)	24.338	3	8.113	6.568	.000
	Within Groups		694.142	562	1.235		
	Total		718.481	565			
psiholosko-razvojne kompetencije3 * Status	Between Groups	(Combined)	38.727	3	12.909	9.959	.000
	Within Groups		728.476	562	1.296		
	Total		767.203	565			
informaticko-medijske kompetencije1 * Status	Between Groups	(Combined)	25.352	3	8.451	5.944	.001
	Within Groups		796.199	560	1.422		
	Total		821.551	563			
informaticko-medijske kompetencije2 * Status	Between Groups	(Combined)	40.544	3	13.515	9.207	.000
	Within Groups		824.907	562	1.468		
	Total		865.451	565			
informaticko-medijske kompetencije3 * Status	Between Groups	(Combined)	30.936	3	10.312	6.715	.000
	Within Groups		863.086	562	1.536		
	Total		894.021	565			
informaticko-medijske kompetencije4 * Status	Between Groups	(Combined)	37.490	3	12.497	9.089	.000
	Within Groups		772.694	562	1.375		
	Total		810.184	565			
komunikativne kompetencije1 * Status	Between Groups	(Combined)	29.895	3	9.965	6.621	.000
	Within Groups		845.852	562	1.505		
	Total		875.747	565			
komunikativne kompetencije2 * Status	Between Groups	(Combined)	27.037	3	9.012	5.391	.001
	Within Groups		939.516	562	1.672		
	Total		966.553	565			
razumevanje uticaja drustvenih promena1 * Status	Between Groups	(Combined)	23.583	3	7.861	7.432	.000
	Within Groups		594.438	562	1.058		
	Total		618.021	565			
razumevanje uticaja drustvenih promena2 * Status	Between Groups	(Combined)	20.848	3	6.949	6.299	.000
	Within Groups		617.812	560	1.103		
	Total		638.660	563			
razumevanje uticaja drustvenih promena3 * Status	Between Groups	(Combined)	21.590	3	7.197	5.924	.001
	Within Groups		682.744	562	1.215		
	Total		704.334	565			
didakticko-metodicke kompetencije1 * Status	Between Groups	(Combined)	31.630	3	10.543	7.236	.000
	Within Groups		818.928	562	1.457		
	Total		850.558	565			
didakticko-metodicke kompetencije2 * Status	Between Groups	(Combined)	26.350	3	8.783	7.167	.000
	Within Groups		688.703	562	1.225		
	Total		715.053	565			
didakticko-metodicke kompetencije3 * Status	Between Groups	(Combined)	34.477	3	11.492	8.476	.000
	Within Groups		796.504	565			
	Total		830.981	568			
ekoloske kompetencije1 * Status	Between Groups	(Combined)	25.265	3	8.422	5.215	.001
	Within Groups		907.667	562	1.615		
	Total		932.933	565			

ANOVA Table

kompetencije * Pol ispitanika	Mean Square	F	Sig.
emocionalne kompetencije1 * Pol ispitanika	2.049	1.166	.281
emocionalne kompetencije2 * Pol ispitanika	3.254	1.954	.163
eticko-vrednosne kompetencije1 * Pol ispitanika	2.442	1.427	.233
eticko-vrednosne kompetencije2 * Pol ispitanika	6.516	3.853	.050
eticko-vrednosne kompetencije3 * Pol ispitanika	2.745	1.689	.194
kurikularne kompetencije1 * Pol ispitanika	3.491	2.601	.107
kurikularne kompetencije2 * Pol ispitanika	.865	.760	.384
evaluatorske kompetencije1 * Pol ispitanika	1.561	1.280	.258
evaluatorske kompetencije2 * Pol ispitanika	3.841	2.811	.094
evaluatorske kompetencije3 * Pol ispitanika	.523	.352	.553
kompetencije savetovanja i vodjenja1 * Pol ispitanika	1.241	.875	.350
kompetencije savetovanja i vodjenja2 * Pol ispitanika	2.051	1.360	.244
kompetencije savetovanja i vodjenja3 * Pol ispitanika	.357	.201	.654
kompetencije savetovanja i vodjenja4 * Pol ispitanika	6.073	4.169	.042
kompetencije savetovanja i vodjenja5 * Pol ispitanika	14.287	10.105	.002
teorijsko-metodoloske kompetencije1 * Pol ispitanika	5.344	3.717	.054
teorijsko-metodoloske kompetencije2 * Pol ispitanika	2.658	2.088	.149
teorijsko-metodoloske kompetencije3 * Pol ispitanika	7.208	5.610	.018
teorijsko-metodoloske kompetencije4 * Pol ispitanika	4.008	3.067	.080
psiholosko-razvojne kompetencije1 * Pol ispitanika	.012	.009	.922
psiholosko-razvojne kompetencije2 * Pol ispitanika	1.570	1.235	.267
psiholosko-razvojne kompetencije3 * Pol ispitanika	1.173	.863	.353
informaticko-medijske kompetencije1 * Pol ispitanika	1.553	1.064	.303
informaticko-medijske kompetencije2 * Pol ispitanika	2.440	1.594	.207
informaticko-medijske kompetencije3 * Pol ispitanika	1.977	1.250	.264
informaticko-medijske kompetencije4 * Pol ispitanika	4.143	2.899	.089
komunikativne kompetencije1 * Pol ispitanika	2.106	1.360	.244

komunikativne kompetencije2 * Pol ispitanika	1.063	.621	.431
razumevanje uticaja drustvenih promena1 * Pol ispitanika	2.257	2.067	.151
razumevanje uticaja drustvenih promena2 * Pol ispitanika	.895	.789	.375
razumevanje uticaja drustvenih promena3 * Pol ispitanika	2.295	1.844	.175
didakticko-metodicke kompetencije1 * Pol ispitanika	3.614	2.406	.121
didakticko-metodicke kompetencije2 * Pol ispitanika	4.403	3.494	.062
didakticko-metodicke kompetencije3 * Pol ispitanika	5.136	3.660	.056
ekoloske kompetencije1 * Pol ispitanika	.756	.458	.499
ekoloske kompetencije2 * Pol ispitanika	.040	.023	.880
kompetencije N u realizaciji uloga1 * Pol ispitanika	.773	.443	.506
kompetencije N u realizaciji uloga2 * Pol ispitanika	1.488	.871	.351
kompetencije N u realizaciji uloga3 * Pol ispitanika	2.038	1.157	.283
kompetencije N u realizaciji uloga4 * Pol ispitanika	.304	.197	.657
kompetencije N u realizaciji uloga5 * Pol ispitanika	1.213	.872	.351
kompetencije N u realizaciji uloga6 * Pol ispitanika	2.035	1.680	.195

**rang kurikularne kompetencije \* Status Crosstabulation**

Ранг	Положај у школи				Total
	НРН	НПН	Д	СС	
1	49	38	4	5	96
2	23	54	7	0	84
3	33	26	8	6	73
4	6	7	5	0	18
5	22	24	0	0	46
6	2	9	0	2	13
7	26	15	2	0	43
8	12	26	3	2	43
9	7	23	0	9	39
10	25	25	4	2	56
11	17	9	0	2	28
12	14	13	0	0	27
	236	269	33	28	566

НРН – наставник разредне наставе  
Д - директор

НПН – наставник предметне наставе  
СС – стручни сарадници

**rang emocionalne kompetencije \* Status Crosstabulation**

		Положај у школи				Total
		НРН	НПН	Д	СС	
rang emocionalne kompetencije	1	15	35	2	4	56
	2	35	32	4	2	73
	3	32	48	4	2	86
	4	21	33	0	2	56
	5	27	18	5	2	52
	6	37	19	5	4	65
	7	18	18	0	2	38
	8	17	2	0	10	29
	9	11	25	9	0	45
	10	9	13	2	0	24
	11	14	19	2	0	35
	12	0	7	0	0	7
Total		236	269	33	28	566

**rang eticko-vrednosne kompetencije \* Status Crosstabulation**

		Положај у школи				Total
		НРН	НПН	Д	СС	
rang eticko-vrednosne kompetencije	1	20	27	5	8	60
	2	13	26	0	2	41
	3	28	50	1	4	83
	4	39	28	4	2	73
	5	24	28	3	1	56
	6	33	30	2	2	67
	7	17	17	4	5	43
	8	15	14	8	0	37
	9	23	6	2	2	33
	10	19	16	2	0	37
	11	1	18	2	2	23
	12	4	9	0	0	13
Total		236	269	33	28	566

**rang evaluatorske kompetencije \* Status Crosstabulation**

		Положај у школи				Total
		НРН	НПН	Д	СС	
rang evaluatorske kompetencije	1	9	13	0	0	22
	2	11	2	4	4	21
	3	9	19	5	2	35
	4	42	45	8	0	95
	5	26	34	6	3	69
	6	20	10	2	8	40
	7	26	31	0	2	59
	8	21	41	1	1	64
	9	33	39	2	4	78
	10	13	11	3	2	29
	11	10	9	0	2	21
	12	16	15	2	0	33
Total		236	269	33	28	566

**rang savetodavno-instruktivne komp. \* Status Crosstabulation**

		Положај у школи				Total
		НРН	НПН	Д	СС	
rang savetodavno- instruktivne komp.	1	20	16	4	4	44
	2	12	31	0	4	47
	3	19	11	0	2	32
	4	25	28	5	4	62
	5	32	58	10	10	110
	6	38	25	5	0	68
	7	20	24	1	2	47
	8	35	29	0	0	64
	9	9	17	0	2	28
	10	8	14	2	0	24
	11	9	5	4	0	18
	12	9	11	2	0	22
Total		236	269	33	28	566

**rang teorijsko-metodoloske komp. \* Status Crosstabulation**

		Положај у школи				Total
		НРН	НПН	Д	СС	
rang teorijsko- metodoloske komp.	1	17	28	6	2	53
	2	23	20	3	8	54
	3	19	24	4	2	49
	4	20	14	2	8	44
	5	40	23	0	0	63
	6	22	44	4	2	72
	7	27	59	5	2	93
	8	18	12	0	2	32
	9	18	15	0	0	33
	10	13	10	3	2	28
	11	10	12	4	0	26
	12	9	8	2	0	19
Total		236	269	33	28	566

**rang psiholosko-razvojne kompet. \* Status Crosstabulation**

		Положај у школи				Total
		НРН	НПН	Д	СС	
rang psiholosko- razvojne kompet.	1	14	10	3	0	27
	2	24	24	2	1	51
	3	37	30	5	6	78
	4	18	28	2	2	50
	5	12	23	0	6	41
	6	24	41	6	4	75
	7	31	38	2	6	77
	8	26	27	8	1	62
	9	24	21	0	2	47
	10	12	9	0	0	21
	11	6	10	3	0	19
	12	8	8	2	0	18
Total		236	269	33	28	566

**rang informativno-medijske kompetencije \* Status Crosstabulation**

		Положај у школи				Total
		НРН	НПН	Д	СС	
rang informativno- medijske kompetencije	1	6	6	0	0	12
	2	8	5	3	0	16
	3	14	7	4	0	25
	4	11	21	0	0	32
	5	13	19	0	2	34
	6	4	9	4	0	17
	7	19	15	6	0	40
	8	21	60	7	6	94
	9	47	33	4	2	86
	10	41	41	2	8	92
	11	36	25	3	10	74
	12	16	28	0	0	44
Total		236	269	33	28	566

**rang komp. rayumevanja uticaja drustv. promena na obrazovanje \* Status Crosstabulation**

		Положај у школи				Total
		НРН	НПН	Д	СС	
rang komp. rayumevanja uticaja drustv. promena na obrazovanje	1	6	15	0	2	23
	2	19	2	2	2	25
	3	4	11	0	0	15
	4	17	22	1	0	40
	5	3	8	2	0	13
	6	9	11	0	2	22
	7	17	9	6	0	32
	8	24	20	4	0	48
	9	18	35	6	3	62
	10	40	45	2	10	97
	11	45	45	5	3	98
	12	34	46	5	6	91
Total		236	269	33	28	566

**rang didakticko-metodicke kompetencije \* Status Crosstabulation**

Count

		Положај у школи				Total
		НРН	НПН	Д	СС	
rang didakticko-metodicke kompetencije	1	66	51	9	3	129
	2	36	34	4	5	79
	3	13	18	2	2	35
	4	17	9	6	8	40
	5	11	19	5	0	35
	6	17	21	0	0	38
	7	8	16	0	0	24
	8	13	15	0	2	30
	9	4	26	0	2	32
	10	16	32	2	0	50
	11	25	16	4	4	49
	12	10	12	1	2	25
Total		236	269	33	28	566

**rang ekoloske kompetencije \* Status Crosstabulation**

Count

		Положај у школи				Total
		НРН	НПН	Д	СС	
rang ekoloske kompetencije	1	2	8	0	0	10
	2	12	9	2	0	23
	3	6	10	0	0	16
	4	8	20	0	0	28
	5	10	10	2	0	22
	6	9	14	0	4	27
	7	8	17	7	2	34
	8	16	6	0	4	26
	9	17	18	3	0	38
	10	32	27	4	0	63
	11	36	60	2	3	101
	12	80	70	13	15	178
Total		236	269	33	28	566



**rang komunikativne kompetencije \* Status Crosstabulation**

Count

		Положај у школи				Total
		HPH	HPH	Д	CC	
rang	1	12	22	0	0	34
komunikativn	2	23	32	2	4	61
e	3	22	14	0	0	36
kompetencije	4	12	16	0	0	28
	5	18	7	0	4	29
	6	19	36	5	0	60
	7	19	10	0	7	36
	8	18	15	2	0	35
	9	24	13	7	2	46
	10	8	26	7	4	45
	11	27	40	4	2	73
	12	34	38	6	5	83
Total		236	269	33	28	566

Report

13 u skoli izrazena emancipatorska uloga ucenika

Radno iskustvo	Mean	N	Std. Deviation
do 10 godina	3.89	247	1.055
od 11 do 20 godina	4.12	231	.871
od 20 do 30 godina	3.78	208	1.123
preko 30 godina	3.70	115	.957
Total	3.90	801	1.021

**ANOVA Table**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
13 u skoli izrazena emancipatorska uloga ucenika * Radno iskustvo	Between Group (Combined)	18.942	3	6.314	6.180	.000
	Within Groups	814.267	797	1.022		
	Total	833.208	800			

### Descriptives

13 u skoli izrazena emancipatorska uloga ucenika

	N	Mean	SD	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
do 10 godina	247	3.89	1.055	.067	3.76	4.02	1	5
od 11 do 20 godina	231	4.12	.871	.057	4.01	4.23	2	5
od 20 do 30 godina	208	3.78	1.123	.078	3.63	3.94	1	5
preko 30 godina	115	3.70	.957	.089	3.52	3.87	1	5
Total	801	3.90	1.021	.036	3.83	3.97	1	5

### ANOVA

13 u skoli izrazena emancipatorska uloga ucenika

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	18.942	3	6.314	6.180	.000
Within Groups	814.267	797	1.022		
Total	833.208	800			

### Multiple Comparisons

Dependent Variable: 13 u skoli izrazena emancipatorska uloga ucenika  
Dunnnett T3

(I) Radno iskustvo	(J) Radno iskustvo	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
do 10 godina	od 11 do 20 godina	-.231	.088	.055	-.46	.00
	od 20 do 30 godina	.107	.103	.880	-.16	.38
	preko 30 godina	.195	.112	.399	-.10	.49
od 11 do 20 godina	do 10 godina	.231	.088	.055	.00	.46
	od 20 do 30 godina	.338*	.097	.003	.08	.59
	preko 30 godina	.426*	.106	.001	.14	.71
od 20 do 30 godina	do 10 godina	-.107	.103	.880	-.38	.16
	od 11 do 20 godina	-.338*	.097	.003	-.59	-.08
	preko 30 godina	.088	.118	.974	-.23	.40
preko 30 godina	do 10 godina	-.195	.112	.399	-.49	.10
	od 11 do 20 godina	-.426*	.106	.001	-.71	-.14
	od 20 do 30 godina	-.088	.118	.974	-.40	.23

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

У школи изражена еманципаторска улога ученика	До 10 година	Од 11 до 20 г	Од 20 до 30 г	Преко 30 г		
Веома се не слажем						
Не слажем се						
Углавном се слажем						
Слажем се						
Веома се слажем						

ИВКО ЈА БИХ ОВДЕ УБАЦИЛА ЈОШ НЕКЕ ЗАДАТКЕ, ЈЕР ТО МОЖЕ ИЗ РЕЗУЛТАТА...

- (1) утврдити да ли постоји корелација између ....
- (2) утврдити да ли постоји и каква је природа повезаности између .....
- (3) утврдити да ли постоји статистички значајна повезаност између

Utvrđene frekvencije bitnih elemenata efikasne (uspesne) škole koje su ispitanici birali (I grafici).

Utvrđene frekvencije kompetencija i uloga nastavnika u efikasnoj školi

Ukrštanje varijabli. Korišćen Hi-kvadrat I C-koeficijent (mere korelacije u tabelama kontingencije).

Korelacije

U ANOVA table date su mere značajnosti razlika između ispitivanih grupa – osnovni pokazatelj je F-odnos (Fiserov koeficijent) I mera njegove značajnosti (u tabeli Sig).

**Ako je Sig manje od 0,05 ili 0,01 (dogovorno izabranih nivoa značajnosti statisticki dobijenih podataka) onda zaključujemo o postojanju razlike između grupa.**

Повезаност ставова према обележјима ефикасније школе и радног искуства просветних радника

У намери да детаљније анализирамо однос ставова према обележјима ефикасније школе и радног искуства запослених просветних радника, израчунати су коефицијенти корелације између тврдњи које описују обележја ефикасније школе и радног искуства запослених просветних радника.





\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Табела : повезаност обележја ефикасније школе и радно искуство просветних радника

		Радно искуство	У школи је изражена еманципаторска улога ученика	Вредновање и прибављање повратне информације је свакодневно	У школи ученици самовреднују постигнућа на основу договорених критеријума
<b>Радно искуство</b>	Pearson Correlation	1	<b>-.081(*)</b>	-.027	.021
	Sig. (2-tailed)		.021	.443	.551
	N	1367	801	801	801
<b>У школи је изражена еманципаторска улога ученика</b>	Pearson Correlation	-.081(*)	1	<b>.723(**)</b>	<b>.635(**)</b>
	Sig. (2-tailed)	.021		.000	.000
	N	801	801	801	801
<b>Вредновање и прибављање повратне информације је свакодневно</b>	Pearson Correlation	-.027	.723(**)	1	.635(**)
	Sig. (2-tailed)	.443	.000		.000
	N	801	801	801	801
<b>У школи ученици самовреднују своја постигнућа на основу договорених критеријума</b>	Pearson Correlation	.021	.635(**)	.635(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.551	.000	.000	
	N	801	801	801	801

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
emocionalne kompetencije1	3.75	1.326	566
emocionalne kompetencije2	3.72	1.291	566
eticko-vrednosne kompetencije1	3.79	1.309	566
eticko-vrednosne kompetencije2	3.78	1.304	566
eticko-vrednosne kompetencije3	3.80	1.275	566

Correlations

		emocionalne kompetencije 1	emocionalne kompetencije 2	eticko-vrednosne kompetencije1	eticko-vrednosne kompetencije2	eticko-vrednosne kompetencije3
emocionalne kompetencije1	Pearson Correlation	1	.923(**)	.873(**)	.851(**)	.852(**)
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	566	566	566	566	566
emocionalne kompetencije2	Pearson Correlation	.923(**)	1	.844(**)	.838(**)	.836(**)
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	566	566	566	566	566
eticko-vrednosne kompetencije1	Pearson Correlation	.873(**)	.844(**)	1	.900(**)	.882(**)
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	566	566	566	566	566
eticko-vrednosne kompetencije2	Pearson Correlation	.851(**)	.838(**)	.900(**)	1	.883(**)
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	566	566	566	566	566
eticko-vrednosne kompetencije3	Pearson Correlation	.852(**)	.836(**)	.882(**)	.883(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	566	566	566	566	566

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Descriptive Statistics

	M	SD	N
kurikularne kompetencije1	3.74	1.160	566
kurikularne kompetencije2	3.74	1.067	566
evaluatorske kompetencije1	3.82	1.105	564
evaluatorske kompetencije2	3.76	1.171	566
evaluatorske kompetencije3	3.78	1.218	566

**Correlations**

		kurikularne kompetencije 1	kurikularne kompetencije 2	evaluatorske kompetencije 1	evaluatorske kompetencije2	evaluatorske kompetencije 3
kurikularne kompetencije1	Pearson Correlation	1	.868(**)	.812(**)	.790(**)	.789(**)
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	566	566	564	566	566
kurikularne kompetencije2	Pearson Correlation	.868(**)	1	.810(**)	.788(**)	.779(**)
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	566	566	564	566	566
evaluatorske kompetencije1	Pearson Correlation	.812(**)	.810(**)	1	.826(**)	.814(**)
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	564	564	564	564	564
evaluatorske kompetencije2	Pearson Correlation	.790(**)	.788(**)	.826(**)	1	.866(**)
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	566	566	564	566	566
evaluatorske kompetencije3	Pearson Correlation	.789(**)	.779(**)	.814(**)	.866(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	566	566	564	566	566

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Correlations**

		kompetencije savetovanja i vodjenja1	kompetencije savetovanja i vodjenja2	kompetencije savetovanja i vodjenja3	kompetencije savetovanja i vodjenja4	kompetencije savetovanja i vodjenja5
kompetencije savetovanja i vodjenja1	Pearson Correlation	1	.873**	.836**	.820**	.806**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	566	566	566	566	566
kompetencije savetovanja i vodjenja2	Pearson Correlation	.873**	1	.888**	.826**	.809**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	566	566	566	566	566
kompetencije savetovanja i vodjenja3	Pearson Correlation	.836**	.888**	1	.880**	.847**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	566	566	566	566	566
kompetencije savetovanja i vodjenja4	Pearson Correlation	.820**	.826**	.880**	1	.879**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	566	566	566	566	566
kompetencije savetovanja i vodjenja5	Pearson Correlation	.806**	.809**	.847**	.879**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	566	566	566	566	566

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



**Correlations**

		<b>TMK-1</b>	<b>TMK-</b>	<b>TMK3</b>	<b>TMK4</b>
<b>teorijsko- metodoloske kompetencije1</b>	Pearson Correlation	1	.850(**)	.806(**)	.796(**)
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	564	564	564	564
<b>teorijsko- metodoloske kompetencije2</b>	Pearson Correlation	.850(**)	1	.814(**)	.813(**)
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000
	N	564	566	566	566
<b>teorijsko- metodoloske kompetencije3</b>	Pearson Correlation	.806(**)	.814(**)	1	.788(**)
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	564	566	566	566
<b>teorijsko- metodoloske kompetencije4</b>	Pearson Correlation	.796(**)	.813(**)	.788(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	564	566	566	566

**\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**

**Correlations**

		<b>TMK-1</b>	<b>TMK-</b>	<b>TMK3</b>	<b>TMK4</b>
<b>TMK1</b>	Pearson Correlation	1	.850(**)	.806(**)	.796(**)
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000
	N	564	564	564	564
<b>TMK2</b>	Pearson Correlation	.850(**)	1	.814(**)	.813(**)
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000
	N	564	566	566	566
<b>TMK3</b>	Pearson Correlation	.806(**)	.814(**)	1	.788(**)
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	564	566	566	566
<b>TMK4</b>	Pearson Correlation	.796(**)	.813(**)	.788(**)	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	564	566	566	566

**\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).**