

2010 letnik 25

5 DIDACTICA SLOVENICA

pedagoška obzorja
znanstvena revija za didaktiko

VSEBINA

Dr. Grozdanka Gojkov, dr. Aleksandar Stojanović	3 KRITIČNOST NADARJENIH IN PROSOCIALNO PRESOJANJE
Dr. Radovan Grandić, dr. Jovana Milutinović, mag. Milena Stipić	15 MNENJA UČITELJEV O NADARJENIH UČENCIH IN IZOBRAŽEVALNI PODPORI
Dr. Dragana Bjekić, mag. Lidija Zlatić, mag. Milevica Bojović	29 IZOBRAŽEVANJE KOMUNIKACIJSKO KOMPETENTNEGA UČITELJA
Dr. Nada Vilotijević	44 ŠOLA ZNANJA ALI ŠOLA KOMPETENC
Dr. Milica Andevski, dr. Dušan Ristić	51 REFLEKSIVNI RAZVOJ POUKA IN VLOGA RAVNATELJA ŠOLE
Dr. Jasmina Kovačević	63 OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI IN INKLUZIVNO IZOBRAŽEVANJE
Dr. Jasmina Starc	76 NOTRANJE ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI V VISOKOŠOLSKIH INSTITUCIJAH
Dr. Vlasta Kučič	87 PREVAJALSKA SPLETNA ORODJA KOT DIDAKTIČNO SREDSTVO PRI IZOBRAŽEVANJU POKLICNIH PREVAJALCEV
Mag. Danijela Mišić	98 UČENEC MED TRADICIONALNIM IN SODOBNIM UČENJEM ANGLEŠKEGA JEZIK

CONTENTS

Grozdana Gojkov, Ph.D., Aleksandar Stojanović, Ph.D.	3 CRITICAL ATTITUDE OF THE GIFTED AND PRO-SOCIAL JUDGEMENT
Radovan Grandić, Ph.D., Jovana Milutinović, Ph.D., Milena Stipić, M.A.	15 TEACHERS' OPINION ON GIFTED STUDENTS AND THEIR ADEQUATE EDUCATIONAL SUPPORT
Dragana Bjekić, Ph.D., Lidija Zlatić, M.A., Milevica Bojović, M.A.	29 EDUCATION OF COMMUNICATION COMPETENT TEACHERS
Nada Vilotijević, Ph.D.	44 SCHOOL OF KNOWLEDGE OR SCHOOL OF COMPETENCE
Milica Andevski, Ph.D., Dušan Ristić, Ph.D.	51 REFLECTIVE TEACHING DEVELOPMENT AND THE ROLE OF HEADMASTER
Jasmina Kovačević, Ph.D.	63 CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN INCLUSIVE EDUCATION
Jasmina Starc, Ph.D.	76 INTERNAL QUALITY ASSURANCE WITHIN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
Vlasta Kučiš, Ph.D.	87 ONLINE TRANSLATION TOOLS AS DIDACTICAL MATERIAL IN THE TRAINING OF PROFESSIONAL TRANSLATORS
Danijela Mišić, M.A.	98 CAUGHT BETWEEN TRADITIONAL AND MODERN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Critical attitude of the gifted and pro-social judgement

UDK 17.022.1-056.45

KLJUČNE BESEDE: nadarjeni, kritičnost, prosocialno razsojanje

POVZETEK – Avtorja poročata o raziskavi, v kateri sta proučevala sistem vrednot nadarjenih, ki po mnenju številnih avtorjev usmerjajo njihovo delovanje, in vlogo njihove intrapersonalne inteligence kot kritične sposobnosti pri njihovem prosocialnem presojanju. V vzorec so bili zajeti člani MENSE, intelektualno nadarjene posameznike, za katere so predpostavljali, da imajo visoko stopnjo presojanja. Dobljeni rezultati kažejo na izrazito kritičnost intelektualno nadarjenih, ki imajo poleg samospoštovanja in samorazumevanja zelo poudarjen občutek za spoštovanje drugih, iskreno prijateljstvo, pravičnost, ustrezno interakcijo, socialno pravičnost, pripravljenost za pomoč itd. Ugotovili so, da imajo nadarjeni zelo razvito prosocialno presojo in sistem vrednot, na katerih se lahko gradijo uspešni socialni odnosi, ki so zelo pomembni za nadarjene posameznike in družbeno skupnost.

UDC 17.022.1-056.45

KEYWORDS: critical attitude, the gifted, pro-social judgement

ABSTRACT – The paper offers an analysis of the data from two angles according to the findings of broader studies dealing with the value system of the gifted and the role of their intrapersonal intelligence as a critical ability in the service of pro-social judgement. The subjects were MENSA members, intellectually gifted individuals supposed to have a high level of critical judgement. The obtained findings show a distinctly critical attitude of the intellectually gifted who, apart from self-respect and self-understanding, show respect for others, true friendship, righteousness, suitable interaction, social justice, willingness to help ... In other words, they exhibit highly developed pro-social judgement and a value system upon which successful social relations can be built, which are of great importance for gifted individuals and the social community.

1. Introduction

Developed critical thinking, i.e. the critical attitude of gifted individuals is logically expected and considered significant for both the individual and the broader social community within any democratic state. This is typical for postmodernism, the historic period we live in, and is characterised by the social order of pluralistic patterns of thought and action. A pluralism of life forms with disparate inner logic of action has brought about the creation of a variety of “scenarios”. Giving priority to one of them is not determined on the basis of certain universal principles or authentic testimony, but according to the limited practical and historical perspective. The reflection of postmodern condition reveals a controversial relation between the pluralism of life forms and their mutual interdependence. According to Lenzen, the acceptance of pluralism of styles in postmodernism has gone even further than the search for individuality; it has reached the acceptance of various identities in one person.

On the other hand, beyond personality, a demand for the ability to face and tolerate individuality of others is being insisted on (Gojkov, 2006). We have been witnessing the imposition of primitivism through the media, a life style in which superficiality, arrogance and greed are being promoted as normal behaviour patterns, along with a non-critical, conformist acceptance of all this by the social majority.

As a complex phenomenon, critical thinking has been defined in professional literature in various ways. Critical attitude is treated in the paper as the ability to reconsider current affairs. It is used in accordance with Sternberg's view on critical thinking, pointing to the fact that it is the type of reflective engagement of selecting ideas created in previous processes of synthetic thinking (Sternberg et al., 1997). At the same time, our research has been guided by Garrison's definition of critical thinking as a comprehensive complex cycle of the thinking process including, apart from logical reasoning and learning, the processes of problem solving and creative thinking (Garrison, 1991, according to Despotovic, 1997).

One of the reasons for undertaking a research dealing with the theme which is the title of the paper is the wish to examine on the basis of a casual sample (MENSA members) the findings of authors who have already recorded the following significant features of intellectually, academically, creatively and artistically gifted individuals: indifference towards social activities and social acceptance, inclination for confronting authority, resisting conformism and critical attitude towards others (Kitano & Kirby, 1986). We have been encouraged to investigate the relation between the critical attitude of gifted individuals and their pro-social judgement by the contradictory results of certain studies dealing with the issue. Numerous studies have namely shown that intellectually gifted individuals reach a relatively high level of pro-social and moral judgement, while, on the other hand, other results have shown that intelligence and morality are not necessarily related. Apart from this, the conclusions made by Ross and Parker are also provocative, claiming that gifted individuals have significantly higher academic self-concept in comparison to social self-concept, i.e. the gifted are more confident when their intellectual abilities are in question, rather than the social ones (Maksic, 2004).

2. Methodology

The problems were approached from two angles:

- Studying the value system of the gifted, accepting the statements of numerous authors, according to which values are the guidelines of their actions (Rokic, 1973, among others).
- Considering the role of intrapersonal intelligence of the gifted, i.e. self-understanding as a critical ability enabling greater achievements of gifted individuals, as well as their greater contribution to the society they live in.

It was possible for us to consider the topic in such a way due to the results of the research of a broader scope undertaken with the members of MENSA Serbia. First of all, we wanted to consider the value system of intellectually superior individuals and we carried out empirical research of explorative character on a casual sample of 136 MENSA members. "Schwarz Value Survey" was used (the same instrument used by the team of researchers at Warwick University in England in the research "The Core Values of Gifted and Talented Students in England", studying significant values in Great Britain) supplemented with the questions relevant for our research. The research involved members of MENSA Serbia, intellectually gifted individuals with a relatively high level of judgement. It has been assumed that because of their intellectual potential and the related judgement abilities they can critically reflect on current affairs, have highly developed pro-social judgement and are aware of their moral responsibility for society and the people they live with.

The interconnectedness of certain values was examined with the Cupra test, after which the distance factor analyses (on scalar values) was done, as well as cluster analysis. Scalar values enabled the application of the multi-variant variance analysis (MANOVA), as well as the discriminatory analysis and other parametrical procedures. Speaking of univariant procedures, Roy's test was applied, as well as Pearson's coefficient, the contingency coefficient (χ^2) and the coefficient of multiple correlation (R).

It seems important for the topic in our paper to refer to the data given by MENSA members regarding their satisfaction with what they have achieved in their lives and work. This is a self-critical review in which they also stated the possible reasons for their potential underachievement. This was interesting for us, because numerous studies confirmed the difficulties in social interaction as the most significant factors differentiating successful from unsuccessful gifted individuals.

Of course, personal experience of success and content differs in individuals so that the findings were treated in accordance to constructivist standpoints. The context of individual development is not easy to grasp due to numerous environmental factors influencing success: family influence (educational and cultural-pedagogical level, educational approach – pro-social orientation, claimed by the majority of experts to be primarily influenced by the quality of the relationship with parents), educators, pre-school and school teachers in educational institutions (personal characteristics, professional qualities, capacity for establishing good relations, etc), peers (acceptance, relations, etc). Environmental factors are at the same time also elements of pro-social network, i.e. the system representing the context of development of each individual.

3. Results and Discussion

It was confirmed that the characteristics identified as significant for the achievement of supreme developmental abilities seem to have specific ways of composing in

the case of each individual, i.e. they seem to share a similarity with the uniqueness of the person. Thus, the inner uniqueness, at a significant moment conditioned by external influence, creates a special success formula. Explication of the outcome might be in the range of the level of the acceptance of a value (seven-degree scale), as well as in the large number of values. All this provides a great number of combinations; at the same time, the differences in the value system can find full play.

One of the reasons for different explanations of dissatisfaction with one's achievement was the age of the subjects (between 17 and 55). What can be noticed is mature judgement and self-criticism. Some of the answers were: "What I did was not ambitious and enthusiastic enough", "It was late when I realized what I wanted", "I have my whole life in front of me", "A person should have higher aims". The acceptance of one's own part in life, i.e. the wish of the subjects to actively participate in life circumstances, was estimated as significant.

What can be noticed from the explications of the reasons for failure is that the issue of making a line between the struggle for survival, which indisputably has certain legitimacy, and betrayal, acceptance, and compromise can be associated with the issue of life meaning, or life purpose. The issue of the extent of the compromise is certainly one of the key issues of contemporary value system; for the majority of MENSA members this issue is taken as an issue specific of our time. It seems that moral and spiritual values of MENSA members are well synchronized, with emphasized sympathy and a value system inclined to resist meaninglessness. It is noticeable that a large percentage of the subjects consider the choice of one's own aims as significant. In other words, they estimate the determination of one's own purpose as important – 17%, very important – 71%, and 11% as most important.

The values of the subjects included in the research point to their readiness to critically view and reconsider one's own position, as well as society as a whole, emphasizing life meaning in the system of violated moral and spiritual values.

It was found that 96% of the polled MENSA members consider life meaning to be a significant value (17% important, 62% very important and 17% most important!). This value will be dealt with in more detail later in the text, within the analysis of the intrapersonal intelligence of the gifted.

MENSA members stated the following factors as limiting:

- 46% of the subjects emphasize that *social circumstances* are problematic (political situation, financial conditions, school and teachers, the lack of support to the gifted, "connections" and "strings"...). It seems that the subjects are open minded, critically thinking intellectuals who, heading towards their own accomplishment, feel the need for order in which an intellectual could freely develop in accordance with moral values, which are emphasised and officially proclaimed, providing a common milieu for the development of all capable people who want to work and develop in an honest and honourable way. What is in favour of such a statement is their understanding of righteousness and social justice.

- 24% of the subjects state *family circumstances* as limiting (family problems, the lack of support, material difficulties, the absence of parental understanding ...). Such responses are in accordance with previously confirmed findings that many gifted individuals, even as children, have certain problems in their families (possibly lack of understanding by their parents, siblings; high criticism and perfectionism can often be a burden for parents who become insecure in the fulfilment of their roles; the change of life-style of a family due to the fact that the child has been identified as gifted, the change of discipline, etc); it has been confirmed that what is most important for the adjustment of a gifted child is the quality of family interaction, which should be open and cooperative, avoiding conflicts and offering freedom for personal manifestation; what is significant for success are parental demands for mature behaviour of a child, at a high intellectual, social and emotional level (Piorkowska-Petrović, 1992).
- 30% of the subjects, MENSA members, point to *personal features and problems* as limiting factors (laziness, inefficiency, lack of a vision, enthusiasm, motivation and initiative, lack of belief in one's own powers, hedonism, lack of persistence, not being willing to take risks, unrealistic aims, lack of time, change of interests ...).

Table 1: The relation between satisfaction with achievements and value system (MENSA members)

	<i>Dissatisfied</i>	<i>Partially satisfied</i>	<i>Satisfied</i>	χ^2	<i>p</i>
<i>Social power</i>	against	very important	important	0.368	0.099
<i>Being ethical</i>	most important	important	very important	0.337	0.026
<i>Sense of belonging</i>	irrelevant	against	very important	0.327	0.240
<i>Humility</i>	against	very important	irrelevant	0.253	0.419
<i>Inner harmony</i>	very important	most important	against	0.243	0.698
<i>Respect</i>	most important	important	very important	0.231	0.291
<i>Satisfaction</i>	important	irrelevant	very important	0.220	0.607

What can be noticed from the above are emphasized self-criticism, as well as self-understanding of intellectually gifted individuals. Such answers are to be expected, having in mind that two thirds of the subjects are not satisfied (completely or to a degree) with their achievements, i.e. with their success or failure during schooling. Namely, gifted individuals who do not achieve at school have a significantly less favourable opinion of themselves than the gifted children who are successful at school (Maddux, Scheiber & Bass, 1982; according to: Maksić, 2004). One of the possible reasons for such responses is the absence of an authoritative (democratic)

educational style, which is considered to be the only right model contributing to the development of social responsibility and competence

The research also analysed the relation between the value system and the level of satisfaction of the subjects with their achievements.

The opinion of the subjects regarding the issue of Serbia becoming a member of the European Union, i.e. which significant values they consider to be preserved when entering the European Union, should provide us with a picture of critical reasoning and acceptance of the values of others, of the attitude of the subjects towards other cultures and readiness to accept them, their view of interculturalism, etc.

The critical feature of the gifted (MENSA members) is noticeable in their explanations:

- 10.37% of the subjects point out that changes in our society are necessary (system changes, improvements in education, providing for talents, changes in the mentality of people ...)
- 11.11% of the subjects consider that attention should be paid to the practical aspects (being cautious, accepting positive things, rejecting negative ones, paying attention to the experience of others who have become European Union members ...)
- 61.48% of the subjects point out that our own values should be preserved (tradition, identity, hospitality, openness, spiritual independence, self-respect, able and talented people, orthodox religion, Cyrillic alphabet, way of life, historical and cultural heritage, unity of mentality ...)

Table 2 shows the relation of the characteristics of values significant for the topic we are dealing with based on the assessments of MENSA members regarding Serbia becoming a European Union country.

We can see among other things that the subjects consider our values should be preserved. They evaluate “readiness to help” and “righteousness” as most important (confirmed as statistically relevant difference); for those who point to the need for social change “true friendship” is most important, while those MENSA members who mention that attention should be paid to practical aspects evaluate “respect for others”, “respect for tradition” and “national security” as very important.

The hypothesis about the existence of significant correlation between the value system of the subjects and their opinion about what should be done regarding EU accession was checked with the *stepwise* discriminative analysis. The results of the analysis are stated in Table 3, which shows that out of 78 values only 2 were identified where the three groups of the subjects (based on the above mentioned responses) differed significantly. These values are *national security* and *readiness to help*. The relevance of Vilx lambda at 0.01 level implies that *the hypothesis about the existence of significant correlation between the value system of the subjects and their opinion on what should be done regarding EU accession can be confirmed*.

Table 2: Value characteristics of the subjects based on their assessment of EU accession

	<i>Social changes</i>	<i>Preservation of values</i>	<i>Attention to practical aspects</i>
<i>Equality (equal opportunities for all)</i>	very important, important	most important	very important, most important
<i>Social acknowledgement (respect of others)</i>	important*, most important	irrelevant, important, very important	against, most important
<i>Righteousness</i>	irrelevant, important*	most important*, very important	very important, most important
<i>Impartiality (treating people without bias)</i>	irrelevant, important*	very important, most important	against*, very important, most important
<i>Respect for tradition (preservation of heritage)</i>	against, irrelevant*, important	most important, very important	very important*, irrelevant
<i>Social power (control of others, domination)</i>	against, very important*, most important	irrelevant, against, important	important
<i>National security (protection of the nation from the enemy)</i>	against, irrelevant, important	most important, irrelevant, important	very important*
<i>Social standards (preserving the existing rules)</i>	most important, against, very important	important*, irrelevant	very important, important
<i>Suitable interaction (fair treatment of people)</i>	most important, important	very important	important*
<i>Sense of belonging</i>	important*, against	most important, important*	very important, most important
<i>True friendship</i>	most important*, important	important	against, very important
<i>Self-respect (faith in one's own value)</i>	irrelevant, important	important, very important	most important, very important
<i>Consistent treatment (equal treatment for all)</i>	very important, most important	irrelevant, very important	important, most important, against
<i>Social justice (making injustice right, care for the weak)</i>	very important	important, most important	the most important
<i>Respect for others</i>	important*, most important	very important*	very important*
<i>Readiness to help others</i>	very important, important	most important*	against*, very important

In order to maximize the differences, the canonical discriminative analysis was performed with *national security* and *readiness to help* as independent variables and the *opinion on EU accession* as an independent variable.

Table 3: The results of the stepwise discriminative analysis of the values as independent variables and the opinion of the subjects (MENSA members) about EU accession as a dependent variable

Step	Number of involved variables	Rejected variable	Included variable	Partial R^2	F	p (F)	Vilx lambda	p (lambda)	Average squared canonical correlation	p (pkkk)
1	1		National security	0.0537	5.85	0.0034	0.94626095	0.0034	0.02686953	0.0034
2	2		Readiness to help	0.0407	4.34	0.0142	0.90778964	0.0005	0.04717895	0.0005

Table 4 shows the first canonical variable, which is defined by a high appreciation of national security and a lower appreciation of readiness to help. The second canonical variable is defined by readiness to help and to a lower degree by national security. In the case of the subjects who stress the practical aspects of EU accession the first canonical variable is slightly higher in comparison with the other two groups of subjects. In the case of those subjects who stress the preservation of our values the second canonical variable is slightly higher than in the case of the others.

Table 4: Correlations between canonical variables and values

Value	Correlation with 1 st canonical variable	Correlation with 2 nd canonical variable
National security	0.936748	0.350003
Readiness to help	-0.324748	0.945801

The theory about the existence of universal values underlying the research guided us towards the observation of this finding and the findings of other mentioned studies. In our study 10 factors were extracted which approximately, but not with great differences, contribute to the definition of the whole. It is noticeable that the values with regard to EU accession about which conflicting standpoints are expressed in public communications are associated with national security, the sense of belonging, self-

respect, respect for tradition, as well as with the respect for others, true friendship, suitable interaction, readiness to help, etc.

In the case of intellectually gifted individuals, the sense for the respect of others and readiness to make efforts for the welfare of others is highly manifested as an expression of pro-social judgement. Furthermore, the subjects also advocate true friendship and treating other people in a fair way (suitable interaction) as significant values of pro-social orientation. It can be concluded that the gifted do not only focus on themselves. It is possible to notice values (righteousness, suitable interaction, true friendship, ethical orientation, social justice, respect for others, readiness to help ...) in critically oriented gifted individuals, which can be understood as universal values upon which humane social relations and the prosperity of society and civilization can be built.

Having gained the above results, we considered it was important to analyze self-understanding as a critical ability of the gifted, representing one of the reasons for their greater achievements. This was done on the basis of their understanding of the purpose of life, which had been assessed by 96% MENSA members as a relevant value (17% important, 62% very important and 17% most important!) in the previous research.

The theoretical framework for the research refers to the standpoints on multiple intelligences (Gardner 1993; 1999), where the purpose of life, as a moral value, is explained as a special type of giftedness in intrapersonal intelligence (Seana Moran, 2009). The purpose is our inner moral compass, stable and general intention to do something considered essential for the personality and having consequences which go beyond personal context (Damon et al., 2003). Some authors also emphasize that the purpose is to get to know oneself and one's place in the world, which is very important as a regulator, i.e. it facilitates self-regulation of the way a person is engaged in cultural value activities (Zimmerman, 2008), emphasizing that the value of this feature of intellectual maturity is above personality itself (Gestottir & Lerner, 2007). This is relevant for our research, because we assume that two sides of giftedness, i.e. moral and intellectual are connected. They are, each in its own way, of great interest and are considered to interact in the gifted.

Our interests in the research were motivated, among other things, by the following question: to what extent a purpose, as a form of intrapersonal intelligence, is expressed in the case of gifted individuals. The polled MENSA members in Serbia, according to previously mentioned outcomes of S. Moran, have to a significant degree a distinct sense or purpose of life, overcoming personal values. They have dreams and visions surpassing the aims and intentions of cultural origin (job, family, easier life, achievements, orientation toward personal importance ...). It can be said that every second member of MENSA Serbia has aims surpassing personality, i.e. self, which are the products of a critical view of reality, and include a subjective evaluation of reality, perception, the sense of aim, importance, purpose, intentions they strive for, guidance of efforts, knowledge and emotions for influencing social situations, and what they as individuals can contribute to the general sense of life of others, not

only their own. Previous statements were examined with the *multiple correspondence analysis* of the purpose of life of the gifted, offering us a closer look at the distances between value categories.

A factor analysis of the values of the gifted was carried out with the method of categorical principal components analysis. Having in mind the relation between the explicated variance and the number of factors (i.e. dimensions), the optimal solution are the three factors, which together explain 43.5% of value variance. The convergence was reached after 7 iterations.

- The first factor defines not only the presence of the values of personal orientation (family, success at work, health) but the values going beyond personal orientation – to achieve something with consequences surpassing the subjects themselves, something they can achieve in the world ...).
- The second factor defines the presence of the personal development value and the absence of the values of life enjoyment and job.
- The third factor defines the following values: going beyond personal orientation, self-respect and personal development in the sense of high realization of one's own potentials. This is significant because it is an indicator of self-awareness and a further confirmation of self-understanding, which, as it was emphasized in the approach to the problem, is one of the important characteristics of intrapersonal giftedness, i.e. an indicator of self-understanding, understanding, facilitating, enabling, giving meaning to one's own future development; in other words, it is a confirmation of the existence of a purpose crystallizing and guiding the development of an individual.

The majority of the subjects have high scores in the first and the third factor. In the descriptive analysis of the explication of meaning in the case of the subjects classified in the third factor, i.e. those who have a highly distinct sense, i.e. life purpose, the following categories were identified – life meaning enables progress in the broadest sense, i.e. both personal progress and the progress of the humankind as a whole; sense of life is something infinite, eternal, significant for the progress of humanity, facilitating the lives of others ...

It can be seen from the frequency table and the percentages of previous categories, that the largest number of the gifted (43.2%) considers that certain values represent for them the purpose of life, since they provide them with a sense of happiness, fulfilment and self-contentment (pleasant experiences). A slightly lower percentage of the gifted (34.6%) states that certain values are their purpose of life because they ensure them progress both at a personal level and for the whole humankind. This is the point where the subjects with emphasized self-understanding as a significant purpose dimension were classified. According to the descriptive analysis of the fields in which they reached highest achievement, these subjects fall within the following categories: science, arts, personal education, interpersonal relations, education of others and emotional plan, which could be another indicator of a purpose, i.e. perceiving the sense of life in the activities determining the accepted definition of purpose, i.e.

life meaning; these categories are an indicator of the existence of not only pro-social thinking, but also of the engagement in the activities which can be in accordance with the operationalization of a purpose accepted in the paper; finally, they confirm the assumption about the existence of an inner moral compass. Therefore the existence of this correlation supports the thesis on the existence of highly expressed intrapersonal intelligence in the case of every subject, i.e. those subjects with a self-organized life aim going beyond one's own personality.

4. Conclusions

The findings gained from observing the phenomenon from two angles show that the gifted are characterized by high abilities and critical judgment, and possess values which could represent moral orientation points for social development. Out of the values "offered" by postmodern pluralism, the subjects construe their own systems, each of them to a degree differing from others; at the same time groupings of values are noticeable. The value system of the gifted could be characterized as an orientation defined by: respect for tradition, social standards, religiousness or certain religious tradition, respect for norms and responsibility. In the case of MENSA members, we are talking about the respect for socially determined rules of functioning and social norms, common, traditional values, with a noticeable domination of critical thinking in comparison to conformist thinking.

The results of the research about the value system of the gifted confirm the differences of value orientation with regard to sex, as well as with regard to profession which was not the case with the research about the purpose of life, which as a constant does not differ with regard to sex. The professional status is for the members of MENSA Serbia a value measure they care about. What should be mentioned in the conclusion is the angle of time we are living in and the dividing lines of a compromise related to the issue of life's meaning. It seems that the moral and spiritual values of MENSA members are well synchronized, with emphasized empathy and a set of values which will help them to fight against futility and a system offering nothing more but a mere survival in the moral environment of disputed and violated moral and spiritual values.

REFERENCES

1. Damon, W., Menon, J., Bronk, K.C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), pp. 119–128.
2. Despotović, M. (1997). *Znanje i kritičko mišljenje u odraslom dobu*. Beograd: Filozofski fakultet.
3. Fischer, K.W., Pipp, S.L. (1984). Processes of cognitive development: Optimal level and skill acquisition. In R.J. Sternberg (Ed.). *Mechanisms of cognitive development* (pp. 45–80). New York: Freeman.

4. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
5. Gestdottir, S., Lerner, R.M. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Developmental Psychology*, 43(2), pp. 508–521.
6. Gojkov, G., Stojanović, A. (2010). *Nacionalni identitet i susreti kultura iz ugla darovitih*. Novi Sad: Filozofskog fakulteta.
7. Gojkov, G. (2006). *Didaktika i postmoderna*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
8. Gojkov, G. (2007). *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
9. Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Mihailo Palov.
10. Gojkov, G. (2008). *Metodološki problemi istraživanja darovitosti*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Mihailo Palov.
11. Gojkov, G., Đorđević, B., Stojanović, A. (2009). *Sistem vrednosti potencijalne društvene elite*, Zbornik 15. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Mihailo Palov.
12. Gojkov, G., Prtljaga, J., Stojanović, A. (2010). *Proučavanje darovitosti – između nomotetskog i idiografskog*. Paris: ECHA.
13. Maksić, S. (2004). *Socijalno ponašanje darovitih učenika*. U: *Socijalno ponašanje učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
14. Moran, S. (2009). *Why MI?* In: Chen, J. et al. (Eds.). *Multiple intelligences around the world* (pp. 365–373). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
15. Sternberg, J.R. et. al. (1997). *Creativity as investment*. *California Management Review*, vol. 40, No. 1, pp. 8–21.
16. Stojanović, A. (2008). *Uticaj multikulturalnog vaspitanja na vrednosne orijentacije učenika*. Pedagogijska istraživanja, Zagreb: Školska knjiga.
17. Stojanović, A. (2008). *Metodološki pristupi moralnom vaspitanju*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
18. Stojanović, A., Kolak, A. (2009). *Metodološki koncepti u proučavanju moralnog vaspitanja darovitih učenika*. Zbornik radova sa prve internacionalne konferencije “Gifted and talented creators of progress”. Bitola: Pedagoški fakultet.
19. Zimmerman, B.J. (2008). *Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation*. In: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 267–295). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dr. Grozdanka Gojkov (1948), redna profesorica na Filozofski fakulteti v Novem Sadu, Univerza v Novem Sadu.

Naslov: Omladinski trg 1, 26300 Vršac, RS; Telefon: (+381) 013 833 420

E-mail: ggojkov@hemo.net

Dr. Aleksandar Stojanović (1970), profesor na Visoki šoli za strokove študije izobraževanja učiteljev Mihailo Pavlov Vršac.

Naslov: Omladinski trg 1, 26300 Vršac, RS; Telefon: (+381) 013 831 628

E-mail: vsvaskatedrapp@hemo.net

Radovan Grandić, Ph.D., Jovana Milutinović, Ph.D., Milena Stipić, M.A.

Teachers' opinion on gifted students and their adequate educational support

UDK 37.011.3-056.45

KLJUČNE BESEDE: nadarjeni učenec, učitelj, prepoznavanje nadarjenosti, pospeševanje razvoja nadarjenosti

POVZETEK – Pomemben predpogoj za kvalitetno delo z nadarjenimi učenci predstavlja poznavanje narave nadarjenosti. V prispevku avtorji poročajo o raziskavi, ki so jo izvedli, da bi ugotovili, v koliki meri učitelji poznajo naravo nadarjenosti in lastnosti nadarjenih učencev. Cilji raziskovanja so usmerjeni tudi na spoznavanje mnenja učiteljev o ustreznih oblikah in podpori za nadarjene učence. Za izvedbo raziskave so uporabili eksplorativne in eksplikativne metode, pri čemer so uporabili tudi vprašalnik za učitelje. V vzorec so zajeli 78 učiteljev osnovnih šol na področju Vojvodine. Rezultate so analizirali za vzorec, nato pa še kontrolne variable. Raziskava je pokazala, da učitelji razumejo fenomen nadarjenosti predvsem kot manifestacijo intelektualnih sposobnosti, kar se v praksi pogosto rezultira kot nižja podpora učencem, ki so potencialno talentirani na drugih področjih. Podatki kažejo, da bi morali učitelji poglobiti svoje znanje o fenomenu nadarjenosti, da razvijejo boljše razumevanje nadarjenih učencev in njihovih osebnostnih lastnosti, in da spoznajo različne didaktične pristope dela z nadarjenimi.

UDC 37.011.3-056.45

KEYWORDS: gifted student, teacher, understanding giftedness, talent recognition, adequate educational support

ABSTRACT – In accordance with the fact that one of the important preconditions for quality educational work with gifted students is the understanding of the nature of giftedness, the undertaken research aims to investigate how familiar teachers are with the nature of giftedness and characteristics of gifted individuals. The objective of the research refers to the consideration of teachers' judgments about the appropriate forms of educational support for gifted students. Exploratory and explanatory methods were applied in the study as well as questionnaires for teachers. The sample consisted of 78 primary school teachers in the Autonomous Province of Vojvodina. The paper analyzes the entire sample with regard to certain items, and control variables (gender and length of teaching service). The research shows that teachers understand the phenomenon of giftedness primarily as a manifestation of intellectual abilities, which may in practice result in the non-provision of adequate support to students who are potentially gifted in other areas. The data indicate that it would be advisable for teachers to learn about the nature of giftedness, to develop a better understanding of a gifted child and its features, and to learn about the advantages of different forms of educational work with gifted individuals.

1. Introduction

In modern societies, economic prosperity and fairness are considered as the most common reasons for supporting the gifted. The prosperity of a country depends on its ability to recognize and support its gifted population as the bearers of social development. There is also a consensus about the basic human right of the gifted to be given the opportunity to develop their full potential to the maximum extent (George,

2005; Watters, Diezmann, 2003). The effort of providing the gifted with social justice requires their recognition and the adaptation of the curriculum to their needs. In this framework, the identification of gifted students and the development of appropriate educational support for their specific needs is one of the important tasks of any society and imperative for the survival of mankind.

Giftedness, however, is a highly vague term that is not easy to define. While previous definitions focused mainly on high intellectual potentials, the inherent idea of intelligence as an unchangeable trait and measure of talent based on the intelligence quotient has recently prevailed. Howard Gardner (2005) effectively denies the traditional concepts of general intelligence on which previous models of intelligence testing were mostly based and develops a model of multiple intelligences. This has led to the expansion of the concept of giftedness, which now includes high abilities in any field, including musical, spatial, sensual-kinaesthetic, interpersonal and intrapersonal understanding.

Pointing out that the pluralistic society cannot rely on a monolithic conception of intelligence, Robert J. Sternberg (2002) extends the traditional notion of giftedness, introducing the concept of “successful intelligence” that includes a balance between analytical, creative and practical skills enabling a successful solution of real life problems. Another well-known definition of giftedness is proposed by Joseph S. Renzulli, who states that intellectual giftedness includes above-average abilities, a high level of creativity and motivation (according to: Winner, 2000, p. 153). David George (2005, p. 14) highlights that gifted students are those who show potential for outstanding success in many different areas of activity. Such definition of gifted individuals also indicates the fact that they possess extraordinary abilities in several areas, including intellectual, academic, creative, social or leadership, and psychomotor area.

Regardless of the number of concepts and definitions of giftedness, it seems certain that high cognitive capacities and specific needs of gifted individuals impose different requirements on the educational process. Due to the belief that, instead of being fixed, intelligence develops in a favourable environment, there is a need for the development of specific methods, programmes and ways of providing assistance, which are to be implemented in the work with the gifted so as to enable them to accomplish their full potential (Watters, Diezmann, 2003, p. 47). This includes the creation of schools that will focus on the individual, his/her needs and abilities, supporting his/her development to the highest level (Milutinovic, Zuković, 2005). Thus, the teacher evidently appears as the key factor of this development (Stipić, Grandić, 2010). However, in the education of the gifted, the teachers’ degree of the awareness of the phenomenon of giftedness needs to be discussed, as well as the question of how they are trained to identify gifted students and how to provide appropriate modes of educational support.

2. The research on teachers' opinion about gifted students and their adequate educational support

The purpose of the research was to investigate how teachers comprehend the phenomenon of giftedness since understanding the nature of giftedness is one of the most important prerequisites for quality educational work with gifted students so as to provide them with adequate support and assistance. The objective was to identify how familiar teachers were with the nature of giftedness and the traits of gifted individuals. Another aim was to analyze the teachers' reflections about the appropriate modes of educational support for gifted students.

The research objectives were the following:

- to determine the traits (attributes) and modes of behaviour for identifying gifted students;
- to determine the modes of educational work with the gifted in schools;
- to review teachers' assessment regarding the status of gifted students among their not-so-gifted peers;
- to review the work and success of gifted students in school according to their teachers' view;
- to examine the teachers' opinion about the appropriate modes of gifted students' education.

Exploratory and explanatory methods were applied in the study using a questionnaire for teachers, consisting of 19 questions, 8 of which were open-ended. Due to the fact that open-ended questions provide a free expression of opinion, more realistic and authentic responses were expected from the respondents. Categories were introduced to enable the processing of their answers.

The research sample consisted of 78 primary school teachers in the territory of the Autonomous Province of Vojvodina. Thus, 50 teachers (64.1%) teach in Vrbas, 21 teachers (26.9%) in Novi Sad and 7 teachers (9%) in Ravno Selo. The sample comprises 82 percent female and 18 percent male teachers. Regarding the years of employment, 66.6 percent of the respondents have been working in school for 10 years or more. The respondents' average years of employment were 14.8 years. Research results were first analyzed for the entire sample with regard to specific items and with regard to the control variables included in the study (gender and years of employment).

3. Research results

The analysis was carried out on the findings that are presented in the same succession as the research objectives.

3.1. The teachers' understanding of the phenomenon of giftedness

Due to the possible significant impact of the understanding of giftedness on teachers' attitude towards the gifted, one of the survey questions was the following: *What do you think when you hear the word "gifted"? Provide a brief opinion.* The respondents' answers were classified into specific categories with regard to the essential features of giftedness. Seven categories were identified, which are shown in Table 1.

Table 1: Features of giftedness

Category	Description
I	Giftedness and talent as a gift of nature, innate, inherited from parents, genes, as a gift from God
II	Giftedness manifested by more general intellectual abilities (fast and easy understanding and memorizing, independent conclusions, etc.)
III	Giftedness in specific areas, subjects, skills, activities
IV	Creativity-focused giftedness (arts, music, painting, drawing, acting, various types of inventiveness)
V	Intellectual abilities and giftedness related to student's personality traits (independence, self-esteem, expressing his/her own attitude, etc.)
VI	Giftedness expressed in above-average work, learning interests and performance (acting and thinking a step or two ahead of peers)
VII	Understanding that every child (student) is capable of something, showing a talent for something which should be discovered

The classification of responses into categories allowed for some quantitative data processing of understanding giftedness based on the frequency of the given answers. The teachers' understanding of giftedness is ranked in Table 2.

The data show that most teachers understand giftedness primarily as a sign of intellectual ability (64.1%). Most of the responses (44.9%) refer to intellectual abilities in specific areas, subjects (feature group III), and the remaining responses (19.2%) refer to more general intellectual abilities (feature group II). Creativity is not considered as a feature (feature group IV) with an important role (2.6%) in the definition of giftedness.

When comparing the responses with regard to gender, the identified differences are statistically insignificant ($\chi^2 = 6.54$, $df = 6$, $p = 0.36$). The situation is similar regarding the differences in the respondents' years of employment ($\chi^2 = 9.02$, $df = 6$, $p = 0.17$).

Table 2: Ranking teachers' understanding of giftedness according to feature categories

<i>Rank</i>	<i>Category</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
1	III	35	44.9
2	II	15	19.2
3	VII	8	10.2
4	V	6	7.7
5	I	5	6.4
6	IV	2	2.6
7	VI	2	2.6
Without answer		5	6.4
Total		78	100

3.2. Recognizing students and their characteristics as well as the modes of their behaviour on the basis of which teachers assess their giftedness

Recognizing students' characteristics is the prerequisite for successful educational work. Therefore, the questionnaire included a question regarding teachers' opinion on how well they know their students.

Table 3: Evaluating students

<i>Item</i>	<i>Response</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Do you think you know the students you are teaching:	Very well	23	29.5
	Well enough	50	64.1
	Not much	4	5.1
	Many of them I do not know	1	1.3
	Total	78	100

According to Table 3 it is evident that almost 2/3 of the teachers believe that they know the students they are teaching well enough; about 30 percent of the teachers say they know their students very well.

One of the questions in the questionnaire is intended to assess whether and to what extent teachers identify gifted students. The data show that 3/4 of the teachers (59 or 75.6%) stated that they identified the gifted among their students. Nearly a

third of the teachers (18% or 23%) think that they identified only some of the gifted among their students, while only one teacher said that he did not recognize a gifted student among his students.

3.3. Modes of educational work with gifted students in school

Modes of educational work with the gifted are also a subject of interest in this study. Respondents were asked to list the modes of educational work with the gifted in their school. Data on various modes of work are shown in Table 4.

Table 4: Forms of educational work with the gifted

<i>Item</i>	<i>Response</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Does your school use some special mode of educational work with gifted students? Please list these modes.	Additional training	33	42.3
	Extra classes or free activities	17	21.8
	No	14	18.0
	Preparation for competitions	5	6.4
	Creative programmes	3	3.8
	Individual work	3	3.8
	Sports clubs	1	1.3
	Workshops	1	1.3
	Schools for the talented	1	1.3
	Total	78	100

The results show that 42.3 percent of the teachers indicated additional training as the most common mode of educational work with gifted students. This is followed by extra classes or free activities, while sports clubs, workshops and schools for highly talented are at the bottom of the list.

As the most common reason for the absence of specific modes of educational work, the teachers indicated lack of time (16.7%) and space (14.1%), followed by lack of equipment (11.5%). Some teachers (9%) believed that there was no appropriate programme for the gifted, while 5.1 percent of them indicated that this work was not rewarded separately. A number of teachers (5.1%) indicated something else, and the same percentage of the teachers did not know the answer to this question. A small percentage of the teachers (2.6%) believed that teachers were not prepared to work with the gifted. A significant finding is that 30.8 percent of the teachers failed to answer this question, which could be interpreted in many different ways.

3.4. The teachers' views on desirable features (traits) and modes of behaviour of gifted students

Features (traits) and modes of behaviour of the gifted, which teachers believe to be desirable, can be classified into five categories. The frequency of indicating these categories is shown in Table 5.

Table 5: The frequency indicating the feature categories of the gifted

<i>Features of the gifted</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Intellectual personality traits	55	70.5
Motivation and learning	13	16.7
Behavioural traits	4	5.1
More specific personality traits	4	5.1
Creative personality traits	2	2.6
Total	78	100

According to Table 5 it is evident that teachers rather agree in their understanding that intellectual traits (own opinion about everything, works and learns quickly, understands readily) are the most desirable traits of the gifted (70.5%). A much smaller number of the teachers (16.7%) identify motivation and learning (diligence in working and learning, likes learning, more active in comparison with his peers) as desirable traits. The attitude of all the teachers is similar, regardless of gender ($\chi^2 = 1.31$, $df = 4$, $p = 0.86$) and the years of employment ($\chi^2 = 2.73$, $df = 4$, $p = 0.61$).

The teachers' opinion about the less desirable traits of the gifted can also be classified into five categories, as shown in Table 6.

Table 6: Frequency of categories of less desirable traits of the gifted

<i>Less desirable traits of the gifted</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
More specific personality traits	20	25.6
Behavioural traits	20	25.6
Emotional personality traits	1	1.3
Motivation and learning	8	10.3
Intellectual personality traits	1	1.3
Without answer	28	35.9
Total	78	100

According to Table 6 it is evident that many teachers failed to answer this question (almost 36%). The teachers who noticed some less desirable traits generally stressed the qualities in the area of behaviour (impulsive, unsocial, indifferent to others) and in the more specific personality traits (rigid, conceited, arrogant). Intellectual and emotional traits of the gifted were indicated less. In assessing the less desirable traits of the gifted, there was no difference regarding the respondents' gender ($\chi^2 = 2.38$, $df = 4$, $p = 0.67$) nor the years of employment ($\chi^2 = 2.37$, $df = 4$, $p = 0.67$).

3.5. The teachers' view on the gifted students' popularity among their peers and other students

The results show that there are some differences among the teachers in their perception of the degree of the gifted students' popularity. Thus, more than half of the respondents (60.3%) believe that only a few gifted students are popular. The data also indicate that 1/5 of the respondents (20.5%) perceive the gifted as popular, while a much smaller percentage believe that the gifted are highly popular (3.8%) or that they are not popular (6.4%). The number of teachers who remained neutral and who checked the "I do not know" option (9%) is significant.

As to the answers regarding the popularity of the gifted among their peers, there are notable differences in terms of the teachers' gender ($\chi^2 = 13.54$, $df = 4$, $p < 0.01$). According to Table 7, answers of female respondents are much more balanced (67.2 percent believe that some of the gifted students are popular), while male respondents differ with regard to the popularity of the gifted.

Table 7: Popularity of the gifted – evaluation regarding teachers' gender

Responses	Teachers (male)		Teachers (female)	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Highly popular	1	7.1	2	3.1
Popular	4	28.6	12	18.8
Only some of them popular	4	28.6	43	67.2
Not popular	1	7.1	5	7.8
I do not know	4	28.6	2	3.1
Total	14	100	64	100

The years of employment fail to affect the responses and the observed differences are statistically insignificant ($\chi^2 = 6.43$, $df = 4$, $p = 0.17$).

The reasons for the gifted students' popularity or unpopularity in the opinion of the teachers are classified into six categories shown in Table 8.

Table 8: Reasons for (un)popularity of the gifted

Reasons for (un)popularity of gifted students	Popular		Unpopular	
	<i>f</i>	<i>f</i> %	<i>f</i>	<i>f</i> %
More specific personality traits	12	15.4	24	30.8
Behaviour traits	44	56.4	31	39.7
Emotional traits	–	–	1	1.3
Motivation and learning	4	5.1	2	2.6
Intellectual personality traits	10	12.8	3	3.8
Without answer	8	10.3	17	21.8
Total	78	100	78	100

The results show that the reasons for the popularity of gifted students are often their behavioural traits (sociability, willingness to help, communication skills), followed by more specific personality traits (adaptability, friendliness, generosity), intellectual personality traits (broad awareness, working and learning quickly) and traits in the area of motivation and learning (likes learning, motivates others). As the main reasons for the unpopularity of the gifted, the teachers also listed behavioural traits (unsocial, reserved, desire for power) and some more specific personality traits (conceit, selfishness, disdain).

The survey shows that neither the assessment of the reasons for popularity of the gifted ($\chi^2 = 1.20$, $df = 3$, $p = 0.75$), nor the assessment of the reasons for their unpopularity ($\chi^2 = 3$, $df = 4$, $p = 0.56$) is affected by the respondents' gender or by years of employment. As to the reasons for unpopularity, the difference is somewhat higher ($\chi^2 = 3.90$, $df = 4$, $p = 0.42$) when compared with the assessment of the reasons for popularity ($\chi^2 = 3.41$, $df = 3$, $p = 0.33$), but in both cases the difference is statistically insignificant.

3.6. The teachers' view on the academic achievements of the gifted

The research also covered the teachers' view about the achievement of the gifted in school in comparison with the success of their peers, as well as the possible reasons for not reaching the expected results.

Table 9: The teachers' view on the academic achievement of the gifted compared with their peers

<i>The degree of difference</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Only some are more successful	53	67.9
They are much more successful	16	20.5
There is no difference	6	7.7
I do not know	2	2.6
I have not paid attention	1	1.3
Total	78	100

The data in Table 9 indicate that 67.9 percent of the teachers believe that only a few gifted students are more successful than their peers, while 20.5 percent of them believe that gifted students are much more successful.

A specific question in the questionnaire was related to the teachers' view on the reasons of underachievement of the gifted. The teachers believe that the reasons are mostly lack of motivation and interest (30.8%), and insufficient work (25.6%), while adverse working conditions (15.4%), insecurity (11.5%), excessive obligations (9%) and indifference of teachers and parents (7.7%) are less important.

3.7. The teachers' view on the appropriate modes of educational support for the gifted

According to the answers regarding the appropriate modes of educational support, about 1/3 of the teachers (33.3%) believes that the best modes of work with gifted individuals are regular classes with additional activities. A smaller number of teachers prefer regular classes with improved programmes (20.5%), while special schools and special classes are less acceptable (14.1% and 15.4%, respectively). Different forms of acceleration are the choice of 7.7 percent of the teachers, and 9 percent of the teachers responded that they had not considered the issue.

The obtained data indicate that there are significant differences in the opinions about this issue in terms of the respondents' gender ($\chi^2 = 11.41$, $df = 5$, $p < 0.05$). According to Table 10, both female and male respondents equally prefer regular classes with additional activities. However, different forms of acceleration are preferred more by male respondents than by female respondents (21.4% and 3.1%, respectively). Considering the huge difference in the number of female and male respondents, it is, however, necessary to be cautious in drawing such conclusions.

Table 10: The appropriate mode of the education of the gifted – assessment in terms of the respondents' gender

<i>Responses</i>	<i>Male respondents</i>		<i>Female respondents</i>	
	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Regular classes with improved programs	3	21.4	13	20.3
Special classes	–	–	12	18.8
Special schools	3	21.4	8	12.5
Regular classes with additional activities	5	35.8	22	34.4
Acceleration	3	21.4	2	3.1
I have not considered the issue	–	–	7	10.9
Total	14	100	64	100

Significant differences in relation to the years of employment were not found ($\chi^2 = 7.44$, $df = 5$, $p = 0.19$).

4. Discussion and concluding remarks

One of the fundamental human rights in a civilized society is the right of every individual to fully develop his/her potential. Accordingly, the need for providing adequate educational support for gifted students today is clearly emphasized. Previous studies (Maxi, 1998) suggested it was important for the participants of the educational process to consider the phenomenon of giftedness in order to have the right attitude towards gifted students and their development. The purpose of this research, however, has been to find out how familiar teachers are with the phenomenon of giftedness. In the research the teachers are asked to describe giftedness on the basis of relevant features presented by the concepts of researchers and definitions of giftedness. They believe, for example, that talent finds expression in high intellectual abilities, achievements in some areas, skills and activities, learning, motivation, certain personality traits, creativity and so on. However, the data indicate that teachers understand this phenomenon primarily as the sign of intellectual abilities (64.1%), fairly neglecting the other characteristics of giftedness. Creativity (2.6% of responses), for example, is not considered to be an important feature in the definition of giftedness.

One of the reasons creativity is not valued by the respondents could be in the one-dimensional association of the phenomenon of giftedness with academic giftedness, which may in practice result in the non-provision of adequate pedagogical support to students who are potentially gifted in other areas. The obtained data mostly agree with

those from the studies by other authors (Scrota, Heifer, 2009) showing that teachers believe that both traditional and popular definitions of giftedness are valid, while they are still less willing to support definitions including giftedness in less-traditional areas.

Recognition of giftedness is the starting point for providing adequate educational support. The findings of this survey indicate that a large number of teachers (75.6%) believe they recognize gifted students. Although these results may seem optimistic, there is an obvious possibility that teachers with insufficient experience in the education of the gifted may misinterpret a student's behaviour. Moreover, many teachers tend to overestimate (Božin, 2003, p. 51) the intellectual abilities of obedient, cooperative, communicative and smart students. Some comprehensive studies (Pegnato, Birch, according to: George, 2005, p. 40) show that teachers are ineffective in identifying gifted students, identifying only 45 percent of the children whose giftedness was verified by testing. However, these authors claim that teachers' assessment can be significantly improved through professional development in the education of the gifted, which is very encouraging.

The analysis indicates that the most common modes of educational work with gifted students are additional training and extra classes or free activities. Teachers believe that lack of time, adequate space and necessary equipment are the three most common reasons for neglecting some specific modes of work. Therefore, more effort should be invested in the new modes of educational work with the gifted, especially because many of them require only minor investments.

According to the findings, teachers tend to agree that intellectual traits are the most desirable features of the gifted. Teachers who notice some less desirable traits generally emphasize the traits in the area of behaviour and more specific personality traits. Emotional traits are only rarely considered desirable. In the light of some of the findings in the area of emotional and social adjustment of gifted students (Howley, Howley, Pendarvis, according to: Rotigel, 2003, p. 210), this result can indirectly lead to the conclusion that the gifted are equally adapted and emotionally mature as their not-so-gifted peers. Hence, the explanation of the fact that a small number of the teachers pointed out the undesirable traits more than the desirable ones can be found in the teachers' experience in working with gifted individuals.

The research suggests that teachers have distinguishing attitudes regarding the popularity of the gifted. More than half of the respondents believe that only some of the gifted are popular, but not all of them. The traits in the area of behaviour (unsocial, reserved, desire for power) and more specific personality traits (conceit, selfishness, disdain) are not only the most common categories of less desirable traits of the gifted, but also the two most common categories of reasons for their unpopularity.

The results show that 67.9 percent of the teachers believe that some of the gifted students are more successful than others, indicating that they assess that some gifted students are underachieving. This result can partly be explained by the fact that gifted students learn best in a receptive, relaxed and risk-free environment, which encourages research. Peer pressure and the tendency towards conformism often suppress the

desire to learn, which results in poor performance and behavioural problems (Watters, Diezmann, 2003). Recognizing this fact and the respondents' opinion about the most common reasons for underachievement of the gifted (indifference, lack of motivation, lack of ambitions, lack of persistence, relying only on talent, lack of discipline), the conclusion can be drawn that gifted students need an environment that tolerates risk, where ideas are cherished and encouraged, and the appreciated standards are independence, creativity and autonomy.

The research shows that educational opportunities for the development of the gifted are clearly seen in regular classes intended for all students. Australian and British teachers (Larson, according to: Maksić, 1998, p. 108) also claim that favourable approach in working with the gifted implies an improved curriculum. Thus, teachers might tend to reject elitist services and accept support within regular educational practice. The teachers' reflections are consistent with the fact that today curriculum improvement is the most preferred and most widespread mode of supporting gifted students. Thus, some studies (Purdy, 1999) show that acceleration is also beneficial for the gifted, but in practice it is disproportionately poorly valued and seldom implemented.

Finally, it is necessary to note that the obtained results complement a series of previously conducted research in Serbia, Bosnia and Herzegovina (Republic of Srpska) and Rumania (see Đorđević, B. et al., *Adults on Gifted Children and Youth*, Belgrade, Faculty of Education; Vršac, College of Professional Studies, 2007). It has once again been proven that teacher training for the education of the gifted requires deep consideration. The attitude of the teachers to provide the gifted with diverse experiences in regular classes suggests that the work with these students continues to be their liability. It would be useful to continue studies in this area by applying more complex research procedures and a higher number of variables. Previous studies indicate that teachers should learn more about the nature of giftedness and develop a deeper understanding of gifted children, their characteristics and diverse needs, as well as recognize the advantages of different modes of work with gifted individuals. All of these are prerequisites for adequate educational support of the gifted, enabling them to develop their full potential for the benefit of both the individual and the society.

REFERENCES

1. Božin, A. (2003). Problemi u prilagođavanju darovitih. V: Gojkov, G. (ur.). *Daroviti i šta sa njima*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, pp. 47–56.
2. Gardner, H. (2005). *Disciplinarni um: obrazovanje kakvo zaslužuje svako dijete, s onu stranu činjenica i standardiziranih testova*. Zagreb: Educa.
3. George, D. (2005). *Obrazovanje darovitih: kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.
4. Maksić, S.B. (1998). *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
5. Milutinović, J., Zuković, S. (2005). Kakav nastavnik treba da poučava darovite? V: Gojkov, G. (ur.). *Daroviti i odrasli*. Zbornik 11. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

6. Purdy, L. (1999). Educating Gifted Children. V: Philosophy of Education Society Yearbook 1999. Urbana-Champaign: Philosophy of Education Society, University of Illinois. Pridobljeno dne 24.10. 2007 s svetovnega spleta: <http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/1999/purdy.asp>.
7. Rotigel, J.V. (2003). Understanding the Young Gifted Child: Guidelines for Parents, Families, and Educators. *Early Childhood Education Journal*, 30, št. 4, pp. 209–214.
8. Schroth, S.T., Helfer, J.A. (2009). Practitioners' Conceptions of Academic Talent and Giftedness: Essential Factors in Deciding Classroom and School Composition. *Journal of Advances Academic*, 20, št. 3, pp. 384–403.
9. Sternberg, R.J. (2002). What Does It Mean to Be Smart? *California Journal of Science Education*, 2, št. 2, pp. 99–109.
10. Stipić, M., Grandić, R. (2010). Profesionalni razvoj nastavnika – formula za uspešan rad sa darovitim učenicima. V: Potkonjak, N. (ur). *Osposobljavanje nastavnika za nove uloge. Godišnjak srpske akademije obrazovanja*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja, pp. 119–131.
11. Watters, J.J., Diezmann, C.M. (2003). The Gifted Student in Science: Fulfilling Potential. *Australian Science Teachers Journal*, 49, št. 3, pp. 46–53.
12. Winner, E. (2000). Giftedness: Current Theory and Research. *Current Directions in Psychological Science*, 9, št. 5, pp. 153–156.

Radovan Grandić, Ph.D. (1952), full professor for scientific field pedagogy at Faculty of philosophy, University of Novi Sad.

Address: Dr. Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, RS; Telephone: (+381) 063 507 398

E-mail: grandic@neobee.net

Jovana Milutinović, Ph.D. (1970), assistant professor for scientific field pedagogy at Faculty of philosophy, University of Novi Sad.

Address: Dr. Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, RS; Telephone: (+381) 064 270 58 94

E-mail: jovanam@uns.ac.rs

Milena Stipić, M.A. (1983), fellow assistant for the scientific field of pedagogy at Faculty of philosophy, University of Novi Sad.

Address: Dr. Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, RS; Telephone: (+381) 064 224 92 30

E-mail: milenaletic@gmail.com

Dr. Dragana Bjekić, mag. Lidija Zlatić, mag. Milevica Bojović

Izobraževanje komunikacijsko kompetentnoga učitelja

UDK 37.011.3-051:374

KLJUČNE BESEDE: komunikacijska kompetenca, učitelj, kurikulum

POVZETEK – Prispevek prikazuje rezultate večletnega spremljanja pristopov in programov razvoja komunikacijskih kompetenc učiteljev. Sodobni pedagoški pristopi usmerjajo razvoj in izboljševanje kurikulumov za razvoj komunikacijskih kompetenc v okviru izobraževanja učiteljev in strokovnega izpopolnjevanja. Prikazan je temeljni okvir programa razvoja komunikacijskih kompetenc učiteljev. Avtorji so analizirali različne seminarje s področja komunikologije in komunikacijske vsebine, ki so vključene v izobraževanje bodočih učiteljev in primerjali status ter vsebino teh seminarjev z izobraževalnim sistemom držav zahodnega Balkana, ki so v določenem obdobju imele enoten šolski sistem. Ta status potrjuje tudi prisotnost teh vsebin v procesu izobraževanja učiteljev v Srbiji.

UDC 37.011.3-051:374

KEYWORDS: communication competence, teacher, curriculum

ABSTRACT – Current educational approaches have led to the development and improvement of the communication competence curricula both in the pre-service and in-service teacher education. The paper presents the results of long-term monitoring of the approaches and development of teacher communication competence and introduces the basic frame for the development of teacher communication competence programmes. We analyzed the status of communicology and communicology contents in other courses at the university level of teacher education and then compared these with the courses of different education systems of Western Balkan countries, which had, at a certain period in the past, a common school system. The importance of communication competence is confirmed by the presence of these contents in teacher education in Serbia.

1. Uvod

Posle dominacije istraživanja nastavnika u kojima su proučavane njihove osobine, potom uloge, pa koncept profesionalnog razvoja, kraj dvadesetog i početak dvadeset prvog veka obeležavaju istraživanja profesionalnih kompetencija nastavnika (Buchberger et al., 2000; Ford i Wolvin, 1993; So et al., 1996). Profesionalna kompetentnost nastavnika je sistem znanja, veština, sposobnosti i motivacionih dispozicija koji obezbeđuje uspešnu realizaciju profesionalnih nastavnih aktivnosti. Prema modelu "evropskog nastavnika", Ogienko i Roljak (Ogienko i Rolyak, 2009) izdvajaju tri nivoa nastavnikovih kompetencija: ključne, osnovne i posebne kompetencije. Pantić i Vubls (Pantić i Wubbles, 2009) identifikuju četiri komponente kompetencija: vrednosti i briga o deci; shvatanje sistema obrazovanja i doprinos njegovom razvoju; poznavanje nastavnih predmeta, pedagogije i kurikulumov; i samoevaluacija i profesionalni razvoj. Struktura nastavnikovih kompetencija postaje sve složenija, mada se

mogu diferencirati sledeća tri osnovna područja profesionalne kompetentnosti nastavnika (Bjekić i Zlatić, 2006):

- pedagoška kompetentnost – sistem znanja, veština, sposobnosti i motivacionih dispozicija koje obezbeđuju da nastavnik ostvaruje vaspitne i obrazovne uloge;
- programska kompetentnost – sistem znanja, veština i razvijanih sposobnosti koje obezbeđuju da nastavnik poučava učenika znanjima i veštinama iz određenog nastavno-naučnog područja;
- komunikaciona kompetentnost – sistem znanja, veština, sposobnosti i motivacionih dispozicija potrebnih da nastavnik realizuje ciljeve iz oblasti komunikacije i nastavne socijalne interakcije.

I u tradicionalnoj i u savremeno koncipiranoj školi, kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa i kvalitet nastavnog procesa određeni su kvalitetom komunikacije koja je najočigledniji deo socijalne interakcije nastavnik–učenik. Edukatori (nastavnici, učitelji, vaspitači) su u tom kontekstu usmereni ka višesmernoj međusobnoj komunikaciji sa učenicima (Fenton i O’Leary, 1990). Komunikacione aktivnosti nastavnika mogu da dovedu do pozitivnih motivacionih posledica i relevantne interakcije koju nastavnik uspostavlja direktno, licem u lice sa učenicima. Nastavnici su odgovorni za učenikovo učenje i postignuće, i različitim praktičnim komunikacionim aktivnostima mogu tome da doprinesu (Andersen et al., 2008; Kerssen-Griep, 2001). Komunikacija u učionici, ali i van učionice, može da bude kreativni podsticaj za učenje ili da ometa učenje. Nastavnikove komunikacione veštine se smatraju nužnim veštinama za unapređivanje učenikovog učenja (O’Hair i Wright, prema O’Hair i Kreps, 1990). Danas unapređivanje nastavnikove komunikacione kompetentnosti i komunikacija između nastavnika i učenika predstavljaju važan cilj sistema vaspitanja i obrazovanja.

Nastavnici realizuju različite profesionalne uloge: model, planer, organizator, kreator, motivator, partner, instruktor, evaluator, edukator, učenik, medijator, samoevaluator, samorealizator (Bjekić, 1999; Ivić et al., 2001; Rajović i Radulović, 2007). Za ostvarivanje svih ovih uloga i uspešnost nastavnika potrebno je razvijanje sistema nastavnikovih komunikacionih kompetencija, odnosno obrazovanje nastavnika koji će biti spremni da u učionici kontrolišu i omoguće uspešnu komunikaciju, ali i komunikaciju sa kolegama, sa roditeljima učenika, itd. Nastavnici treba da razviju odgovarajuće socijalne veštine, da se ponašaju u skladu sa širokim repertoarom komunikacionih strategija, uče i razumeju uzroke i posledice svojih komunikacionih aktivnosti, razviju sposobnosti da i sami otkrivaju i primenjuju najbolje varijante komunikacije i da budu spremni za improvizaciju i redefinisane svojih akcionih planova na osnovu novih elemenata u raznovrsnim socijalnim situacijama.

1.1. Teorijski pristupi komunikacionoj kompetentnosti

Kako proces vaspitanja u osnovi predstavlja socijalni proces, pedagoška komunikologija definiše komunikaciju u vaspitno-obrazovnom procesu i nastavi kao so-

cijalni interaktivni proces razmene poruka znakovima usmeren ka postizanju ciljeva vaspitanja i obrazovanja.

Posebne psihološke teorije izdvajaju i određuju interpersonalne komunikacione veštine, intergrupne komunikacione veštine, socijalne i veštine relevantne za rad u socijalnom okruženju, a posebno u prosocijalnim profesijama (Parks, 1995, Whalley i Samter 2007, Zlatić i Bjekić, 2005).

U konceptualizaciji komunikacione kompetentnosti izdvajaju se tri dominantna pristupa (Freidrich i VanGundy, prema O'Hair i Kreps, 1990, str. 130): pristupi koji su fokusirani na veštine, pristupi koji su fokusirani na znanja, i pristupi fokusirani na postizanje ciljeva komunikacionog procesa. Teorijski i praktični pristupi komunikacionoj kompetentnosti koji su orijentisani na komunikacione veštine identifikuju karakteristike, crte i ponašanja kompetentnog komunikatora. Koristeći tehnike analize diskursa Almeida (Almeida, 2004, prema Croghan, 2008, str. 21) navodi da je studentske percepcije komunikacione kompetentnosti moguće razvrstati u tri šire kategorije: komunikaciona kompetentnost kao izvršno ponašanje, komunikaciona kompetentnost kao intelektualna sposobnost, komunikaciona kompetentnost kao socijabilnost.

Mada su definicije komunikacione kompetencije veoma široke, a zadatak definisanja veoma težak, pojedina određenja podrazumevaju kontrolu okruženja pomoću efikasne interakcije (O'Hair i Wright, u: O'Hair i Kreps, 1990). "Komunikaciona kompetentnost predstavlja sposobnost osobe da izabere komunikaciono ponašanje koje je pogodno za postizanje ciljeva socijalnih odnosa" (Spitzberg i Cupach, 1989). Komunikaciona kompetentnost integriše dve dimenzije: kognitivnu i bihevioralnu (Weimann i Backlund, 1980, prema Croghan, 2008, Reardon, 1998), i bazične komunikacione veštine (kognitivne veštine i bihevioralne veštine). Ketlin Rirdon (Keatlen Reardon, 1998, str. 76) razmatra kognitivne dimenzije komunikacione kompetentnosti kao širok koncept. Kognitivne dimenzije obuhvataju procese svesnosti i kognitivne obrade informacija, ako što su: interpersonalna svesnost, socijalna perspektiva, kognitivni konstrukti, empatija, itd. Bihevioralne dimenzije obuhvataju različite manifestacije komunikacione kompetentnosti, kao što su: interakciona uključenost, fleksibilnost ponašanja, slušanje, komunikacioni stil i druge bihevioralne komponente.

Parksova hijerarhijska teorija komunikacione kompetentnosti (Parks, 1985) posmatra postizanje komunikacione kompetentnosti kao postizanje hijerarhijski uređene interpersonalne kontrole na devet nivoa. Prema Parksovoj teoriji i određenjima komunikaciono kompetentne osobe, komunikaciono kompetentan nastavnik se može opisati na sledeći način (Zlatić i Bjekić, 2005):

- pravilno kodira i dekodira informacije iz razrednog okruženja koje dobija senzornim putevima;
- koristi različite neverbalne muskularne komunikacione znakove u komunikaciji sa učenicima i školskim okruženjem;
- pravilno prepoznaje (čita) neverbalne, emocionalne znakove drugih učesnika komunikacije;
- uređuje nizove komunikacionih znakova i stvara složena značenja;

- procenjuje adekvatnost ili neadekvatnost razgovora, otkriva greške u porukama učenika ili drugih učesnika u komunikaciji;
- procenjuje socijalne odnose između učenika, svoje odnose sa njima i odnose drugih socijalnih partnera;
- planira, kontroliše i hijerarhijski uređuje svoja složena ponašanja, ali i ponašanja socijalnih grupa kakva su odeljenja;
- primenjuje određene principe ponašanja u aktivnostima u drugim specifičnim kontekstima i pri saradnji sa drugim učesnicima;
- ostvaruje lične ciljeve u određenom kontekstu, gradi i kontroliše sliku o sebi u školskom odeljenju, i obezbeđuje socijalnu interakciju pogodnu za ostvarivanje ciljeva svih učesnika.

Zbog kompleksnosti komunikacione kompetentnosti i zahtevanog ponašanja nastavnika, komunikaciono kompetentan nastavnik se može opisati na sledeći način (Bjekić i Zlatić, 2006):

- prilagodljiv je i fleksibilan;
- uključen je u razgovor – u toku razgovora ispoljava uključenost spolja vidljivim ponašanjem (gestovima, usmerenošću pogleda), ali i saznajnim aktivnostima (zaključivanjem, ponavljanjem ključnih iskaza sagovornika, parafraziranjem);
- ume da upravlja razgovorom – reguliše svoju interakciju i kontroliše socijalnu situaciju, postavlja i menja ciljeve razgovora;
- sagledava socijalne odnose i planira svoje angažovanje;
- ima razvijenu empatiju;
- uspešan je u komunikaciji – postiže ciljeve razgovora i lične ciljeve;
- ima očekivanja usklađena sa datom situacijom;
- spreman je da radi timski;
- kontinuirano stiče znanja koja olakšavaju uvide u komunikacione situacije, svestan je sopstvenog ponašanja;
- kontinuirano razvija komunikacione veštine, uvežbava i proverava razmenu poruka;
- kontinuirano ovladava korišćenjem raznovrsnih sredstava komunikacionog procesa (u nastavi postaju sve značajnija sredstva zasnovana na dostignućima informaciono-komunikacione tehnologije, što uslovljava povećanje informatičke pismenosti i e-nastavne kompetentnosti, Bjekić et al., 2010).

1.2. Obrazovanje komunikaciono kompetentnih nastavnika

Rad u nastavi ne obezbeđuje sam po sebi spontanu socijalizaciju komunikacione kompetentnosti do nivoa koji bi bio formativan za uspešniju nastavnu interakciju

(Bjekic i Zlatić, 2006). Neophodno je da nastavnici uče komunikacione vještine i u toku inicijalnog obrazovanja za nastavničku profesiju, ali i u toku profesionalnog delovanja. Analizirano je kako je program obučavanja nastavnika u komunikacionim vještinama uticao na unapređenje nastavnog i akademskog postignuća (Fenton i O'Leary, 1990) i utvrđeno je da sprovedeni program nije pokazao značajne efekte kod nastavnika nižeg postignuća, ali jeste kod nastavnika koji su na startu imali bolje rezultate i skoro kod polovine prijavljenih direktora jer su promenili nastavno ponašanje i osnažili stavove i postignuće. Protivrečni rezultati su pokazali da je osnovni koncept programa razvoja nastavne komunikacije problematičan jer je nedostajala orijetnacija ka odnosima u interakciji. Istraživanje interakcije različitih komunikacionih ponašanja uticalo je na razvoj relacionog modela nastavne komunikacije koji povezuje karakteristike i ponašanja studenata-budućih nastavnika sa pedagoškim kontekstom, ciljevima i ishodima.

U istraživanju obrazovanja nastavnika u zemljama jugoistočne Europe (Zgaga, 2005), nastavnici su procenili da je razvoj komunikacionih vještina veoma važan (od deset grupa vještina koje nastavnici smatraju relevantnim, komunikacione zauzimaju četvrto mesto po važnosti). Na osnovu odgovora fakulteta i visokih škola za obrazovanje nastavnika, ove kompetencije i vještine veoma su retko deo programa profesionalnog osposobljavanja nastavnika (na poslednjem mestu od 10 tema u studijskim programima); istovremeno, institucije ukazuju da kursevi profesionalnog osposobljavanja nastavnika obuhvataju sadržaje kao što su: nastavne metode, učenje i ocenjivanje, sadržaj akademskih disciplina i slično, mnogo češće nego sadržaje iz oblasti komunikacije. Nastavnici razvijenijih komunikacionih kompetencija su efikasniji u svim segmentima nastave, imaju razvijene vještine oblikovanja i upravljanja nastavnom komunikacijom (uspešnije regulišu interakciju i kontrolišu socijalne situacije, definišu i menjaju ciljeve komunikacije i nastavne konverzacije, itd.).

Pripremanje kurikluma, studijskih programa i kurseva iz oblasti nastave komunikacije zasniva se na (Vangelisti et al., 1999; Bjekic et al., 2007; Zlatić i Bjekic, 2007):

- opštim didaktičko-metodičkim postulatima na kojima se zasniva formulisane nastavnih disciplina na visokoškolskim institucijama i programima profesionalnog obrazovanja;
- specifičnostima sadržaja, različitim teorijskim pristupima, naglašenoj interaktivnosti metoda u nastavnom procesu, teškoćama u merenju rezultata učenja komunikacione kompetencije, itd.

Kortagen (Korthagen, 2001) se zalaže za holistički pristup profesionalnom razvoju nastavnika po kome pojedinačne kompetencije ne mogu da se izjednače sa generalnom kompetentnošću, kao i za holistički pristup obrazovanju nastavnika zasnovan na novoj paradigmi između humanističkih i biheviorističkih koncepcija. Smatramo da savremeno obrazovanje komunikaciono kompetentnog nastavnika integriše ove različite perspektive.

2. Metode istraživanja i izvori

U ovom radu su izloženi rezultati komparativnog longitudinalnog projekta razvoja nastavnikove komunikacione kompetentnosti u oblasti socijalne interakcije. Istraživanje je zasnovano na analizi sadržaja kurikulumu/studijskih programa i kurseva (Zlatić, 2010).

Ispitivane su sledeće varijable:

- sadržaj kurikulumu i kurseva komunikološkog obrazovanja (komunikaciona znanja i veštine);
- nivo nastavnikovog obrazovanja: inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika;
- sistemi i institucije za obrazovanje nastavnika u proširenom regionu Zapadnog Balkana.

Za analizu podataka primenjena je metodologija analize sadržaja: listanje tema, frekvencijska analiza, kompariranje tema u kurikulumima i kursovima. Analiza sadržaja je izvršena na tri nivoa: 1. generalna analiza sadržaja komunikacionih kurikulumu i kurseva; 2. analiza sadržaja komunikacionih kurikulumu i kurseva iz 6 zemalja; 3. studija slučaja, odnosno analiza programa komunikacionih kurseva u sistemu obrazovanja nastavnika u Srbiji.

Korišćeni su sledeći izvori podataka:

- izveštaji državnih institucija (minsitarstva za obrazovanje) o univerzitetskom obrazovanju i strukturi tercijalnog nivoa obrazovanja;
- kursevi komunikacionog područja u okviru inicijalnog obrazovanja na univerzitetskim departmanima i fakultetima za obrazovanje nastavnika;
- univerzitetski udžbenici za kurseve iz oblasti komunikacija;
- sadržaji komunikacionih kurseva u okviru stručnog usavršavanja nastavnika.

Uzorak: analizirani su kurikulumi i kursevi za komunikacionu kompetentost u toku inicijalnog obrazovanja u zemljama šireg zapadnobalkanskog područja koje su u jednom istorijskom periodu (do 1991. godine) imale isti obrazovni i školski sistem. Uzorak fakulteta i odeljenja, departmana za obrazovanje nastavnika na tercijalnom nivou obrazovanja obuhvata institucije iz sledećih zemalja: Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Hrvatske, Makedonije, Slovenije i Srbije (Kuzmanoska et al. 2008; web stanice ministarstva obrazovanja; web stranice visokoškolskih institucija; Zlatić i Bjekić, 2006). U proučavanim sistemima obrazovanja nastavnika u 2009. godini na 44 od 68 univerziteta studijske programe za obrazovanje nastavnika (učitelji, nastavnici) i školskih saradnika realizovalo je 89 fakulteta, a u istom periodu delovalo je i 28 visokih stručnih škola specijalizovanih za obrazovanje vaspitača (za rad u predškolskim ustanovama). Međutim, samo 19 fakulteta je specijalizovano isključivo za obrazovanje nastavnika. Na svim visokoškolskim institucijama iz navedenih zemalja postoji oko 250 departmana, odeljenja i/ili studijskih programa za obrazovanje nastavnika i školskog osoblja.

3. Rezultati analize sadržaja

Studije iz oblasti komunikologije danas su veoma razvijene i rasprostranjene (Ford i Wolvin, 1993; Hunt et al., 2002; Morreale i Backlund, 2002; Rubin et al., 2004). O rasprostranjenosti programa, sadržaja i aktivnosti usmerenih ka unapređenju komunikacionih znanja i veština govori i brojnost web stranica sa relevantnim sadržajima o nastavnikovoj komunikaciji i za nastavnikovu komunikaciju, mada je zastupljenost relevantnih web stranica na pouzdanim stranicama na edu domenu značajno manja. Za pojam “teacher communication” (s obzirom na dominaciju web tehnologije i online resursa na engleskom jeziku) na opštem pretraživaču kakav je Google dobija se 215.000 rezultata, u okviru Google Scholar 4.830, a sa ograničenjem (filterom) izbora na edu domen dobija se 9.860 stranica.

Studijski programi, kurikulumi i kursevi iz oblasti komunikologije pre svega su praktično orijentisani ka razvoju veština. Međutim, kurikulumi i posebni kursevi, kao i obrazovni programi namenjeni osposobljavanju profesionalaca koji rade u školama obuhvataju i teorijske i praktične sadržaje i ishode (Barton i Beck, 2005).

3.1. Sadržaj kurikuluma komunikacione kompetentnosti – generalna analiza

Analizirani su studijski programi, kurikulumi i kursevi iz oblasti komunikologije na različitim univerzitetima širom sveta (Barton i Beck, 2005; Brajša, 1994; Communication Curriculum eLibrary, 2005; Nicholson i Duck, prema Vangelisti et al., 1999; Rubin et al., 2005). Na osnovu analiza sistematizovanih u navedenim radovima, kao i neposrednih podataka sa web stranica studijskih programa, izdvajaju se sledeći okviri komunikoloških kurseva:

- Većina kurseva obuhvata širok opseg komunikoloških sadržaja eklektički uređenih: informacije o komunikologiji i komunikološkim disciplinama, teorijski pristupi komunikaciji, pisana komunikacija, stilovi diskutovanja – grupne diskusije – debate, grupne prezentacije, javni govor, kritičko slušanje, veštine rešavanja problema, strategije rešavanja konflikata i nenasilno rešavanje konflikata, komunikacija u školskom timu, stilovi nastavnikove komunikacije i upravljanja, nenasilne verbalne poruke, korespondencija, masovna i medijska komunikacija, itd;
- U pojedinim kursovima naglasak je na usvajanju komunikacionih veština, ali u većini je primenjen kompleksan pristup razvoju komunikacionih kompetencija;
- Pojedini kursevi naglašavaju razvoj govorne kompetencije studenata-budućih nastavnika određujući je kao bazičnu kompetenciju za razvoja profesionalne komunikacije nastavnika (govorna kompetencija uključuje i druge komunikacione procese i znakove);
- Deo kurseva namenjenih razvoju nastavnikove komunikacione kompetentnosti obuhvata specijalizovane sadržaje određene različitim vaspitno-obrazovnim

i školskim kontekstima i njihovim komunikacionim specifičnostima (na primer: komunikacija sa roditeljima, upravljanje razredom);

- Nazivi kurseva o komunikaciji pratili su razvoj nauke koja je tek početkom dvadesetog veka utemeljena kao posebna nauka o procesu komunikacija – Komunikologija, tako da se prvi kursevi razvijaju najčešće pod nazivima Komunikacije, Komunikacione veštine, a sada je sve rasprostranjeniji naziv Komunikologija ili Komunikacione nauke.

Proceni komunikacije u nastavnom procesu može da se pristupi i analitički (atomistički), zasnivajući procenu na pojedinačnim ponašanjima, ili holistički zasnivajući procenu na impresijama, što pre svega zavisi od funkcije procenjivanja. Stoga i evaluacija programa za usvajanje/razvoj komunikacionih veština i znanja može da se odvija po analitičkom ili holističkom modelu, kao i da bude fokusirana na sam proces ili na krajnje rezultate programa.

3.2. Komunikološki kursevi u visokoškolskim institucijama zemalja Zapadnog Balkana

Status komunikoloških kurseva i komunikoloških sadržaja u drugim kursevima u okviru univerzitetskog inicijalnog obrazovanja nastavnika je analiziran na visokoškolskim institucijama u proširenom regionu Zapadnog Balkana (koji obuhvata države sa oznakom bivših republika SFRJ). Upoređen je status ovih kurseva i sadržaja između različitih država u različitim školskim sistemima, ali razlike nisu utvrđene, tako da nadalje opisujemo stanje komunikoloških kurseva i sadržaja u regionu kao celini. Na visokoškolskim institucijama u ovim zemljama status komunikacionih sadržaja i veština u obrazovanju nastavnika sličan je sa statusom koji imaju u drugim evropskim zemljama i reflektuje heterogenost obrazovanja (Zlatić, 2010).

U okviru visokoškolskog, pre svega univerzitetskog obrazovanja nastavnika i školskog osoblja u ovim zemljama, komunikološki sadržaji koji su relevantni za nastavnikovo profesionalno delovanje se proučavaju na sledeći način:

- kao samostalni kursevi: Komunikologija, Komunikacije, Komunikacione veštine, Pedagoška komunikologija, Nastavna komunikologija, Pedagoške komunikacije, Kultura komuniciranja, Praktikum iz komunikacija, Trening socijalnih veština, Komunikologija za školsko osoblje, Vršnjačka nenasilna komunikacija, Medijacija, Neverbalna komunikacija itd;
- kao delovi pojedinih psiholoških disciplina: Psihologija učenja i nastave, Pedagoška psihologija, Socijalna psihologija, Socijalna interakcija, Interpersonalna psihologija, Psihologija samopouzdanosti i pozitivnog mišljenja, Psihologija rešavanja konflikata, Psihologija komunikacije, Psihologija interpersonalnog ponašanja itd;

- kao deo pedagoških disciplina (kurseva iz oblasti nauka o obrazovanju): Pedagogija – teorija i praksa obrazovanja, Didaktika, Metodika nastave, Poučavanje i nastava, Porodična pedagogija, Školska pedagogija, itd;
- kao deo drugih naučnih sistema i disciplina: Retorika, Sociologija obrazovanja, Mediji itd.

Za ove kurseve na visokoškolskim institucijama i univerzitetima najčešće su korišćeni sledeći udžbenici i knjige: “Pedagoška komunikologija” čiji je autor Pavao Brajša (1994), prevedena verzija knjige “Interpersonalna komunikacija – gdje se misli susreću” (Keatlen Reardon, 1998) i “Komunikologija – psihologija komunikacije” Tijane Mandić (1993, 1998, 2003).

3.3. Studija slučaja: obrazovanje komunikaciono kompetentnih nastavnika u Srbiji

Obrazovanje nastavnika je važna komponenta obrazovnog sistema u Srbiji, a uslovljeno je i procesom rekonstrukcije srpskog društva. Srpski obrazovni sistem pod uticajem je sledećih trendova (Kovacs-Cerovic, 2006, str. 487): u osnovi strukturnih karakteristika još uvek se prepoznaju karakteristike obrazovnog sistema osamdesetih i devedesetih godina iz SFRJ; istovremeno odražava i složene procese promena posle 2000. godine kada je obrazovna reforma započinjala, zaustavljana, pa ponovo započinjala više puta.

S ciljem decentralizacije, demokratizacije i profesionalizacije obrazovnog sistema, u Srbiji su razvijene nove institucionalne strukture, postavljeni novi profesionalni zahtevi pred nastavnike, uspostavljena nova regulativa za kurikulume usmerene ka ishodima, uspostavljen sistem evaluacije, okvir decenarlizovanog upravljanja, itd.

Početkom 21. veka, u periodu sprovođenja ovog istraživanja i praćenja i analize kurseva iz oblasti komunikologije za studente-buduće nastavnike, u Srbiji se školovalo oko 930.000 učenika i sa njima radilo oko 74.000 nastavnika na nivou primarnog i sekundarnog obrazovanja (osnovne i srednje škole), a studiralo je oko 239.000 studenata i sa njima radilo oko 13000 nastavnika na tercijalnom–visokoškolskom nivou obrazovanja (univerziteti, fakulteti, visoke škole). Sada (školska 2010/2011. godina) u Srbiji deluje 17 univerziteta – 7 državnih i 10 privatnih, ali se obrazovanje nastavnika organizuje u okviru 7 državnih univerziteta na 31 fakultetu, i samo u okviru jednog nedržavnog univerziteta, a 7 fakulteta je specijalizovano samo za obrazovanje učitelja i pedagoškog kadra za prvi nivo osnovnog obrazovanja (prva četiri razreda) i vaspitače predškolskih ustanova; 10 visokih strukovnih škola specijalizovano je za obrazovanje vaspitača predškolskih ustanova.

Na samo 4 fakulteta (13% od 31 fakulteta) na kojima se školuju nastavnici u okviru nekog od studijskih programa postoje autonomni kursevi iz oblasti nastavne i pedagoške komunikacije, ali su sadržaji o komunikaciji i aktivnosti usmerene razvoju komunikacione kompetentnosti uključeni u kurikulume obrazovanja nastavnika na

svim odeljenjima/departmanima nastavničkih fakulteta. Učitelji (učitelji koji rade u prva četiri razreda osnovne škole) pohađaju kurseve: Komunikacije, Masovne komunikacije, Komunikologija. Predmetni nastavnici pohađaju kurseve: Komunikologija, Komunikacione veštine, Socijalne interpersonalne veštine, Psihologija komunikacije, Mikropedagogija, a iste ili slične kurseve pohađaju i studenti koji se pripremaju za školske psihologe i školske pedagoge.

Sistem obrazovanja nastavnika u Srbiji počeo se značajno menjati početkom 21. veka. U prethodnom periodu, u drugoj polovini dvadesetog veka, naglasak je bio na inicijalnom obrazovanju nastavnika, a sada je dominantan koncept profesionalnog razvoja. Danas sistem obrazovanja nastavnika u Srbiji postaje deo sistema profesionalnog razvoja nastavnika. Obuhvata tri nivoa: inicijalno obrazovanje, pripravnništvo kao period uvođenja u posao i stručno usavršavanje. Prekretnica u formiranju sistema stručnog usavršavanja nastavnika i zaposlenih u obrazovanju je 2002. godina kada su prvi put akreditovani programi stručnog usavršavanja u čijem kreiranju i realizaciji učestvuje veliki broj institucija. Razvijanje sistema stručnog usavršavanja nastavnika prati brojnost licenciranih, akreditovanih programa, među kojima su i programi razvoja komunikacione kompetentnosti nastavnika (Bjekic et al., 2008).

Razvoj komunikacione kompetentnosti aktivnih nastavnika važan je deo njihovog stručnog usavršavanja (in-servis obrazovanja). Programi koji unapređuju komunikacionu kompetentnost nastavnika u Srbiji, a odobrava ih Ministarstvo prosvete, publikovani su u katalozima (Katalog 2002, Katalog 2010/2011). Prve godine (2002) odobravanja kurseva stručnog usavršavanja nastavnika od strane Ministarstva prosvete, bilo je odobreno 129 kurseva, od čega je 25% kurseva iz oblasti komunikacione kompetentnosti: u 12% kurseva razvoj određenih aspekata komunikacione kompetentnosti je glavni cilj programa, a u 13% kurseva je jedan od ciljeva. Osam godina kasnije (2010), status kurseva fokusiranih na razvoj komunikacione kompetentnosti je sličan – 23% kurseva se odnosi na razvoj komunikacione kompetentnosti, ali je odnos kurseva u kojima su komunikacione kompetencije centralne u odnosu na kurseve u kojima su samo jedan od ciljeva promenjen. Danas je oko 4% akreditovanih programa usmereno na razvoj osnovnih komunikacionih veština, a oko 19% na komunikacione veštine integrisane u nastavni i vaspitno-obrazovni proces, dakle integrisane sa drugim nastavnikovim kompetencijama.

Sistematska evaluacija ovih kurseva tokom osnovnih studija, inicijalnog obrazovanja i perioda stručnog usavršavanja nije do sada još uvek sprovedena, ali o tome postoje značajna pojedinačna istraživanja.

4. Diskusija i pedagoške implikacije

U prvoj deceniji dvadeset prvog veka proširuje se interesovanje visokoškolske zajednice za redefinisane kurikuluma za obrazovanje, trening, osposobljavanje na-

stavnika i implementaciju novih komunikacionih veština i kompetencija (Zgaga, 2005). Jedan od kriterijuma za redefinisavanje obrazovanja nastavnika na nastavničkim fakultetima jeste opredeljenje da nastavnik treba da ima visokorazvijene komunikacione veštine, komunikaciona znanja, komunikacionu svesnost, veštine timskog rada.

Sličnosti i razlike između studenata-budućih nastavnika i aktivnih nastavnika prepoznaju se i u distanci koju imaju prema nastavnoj praksi, a što se odražava i na efekte programa razvoja komunikacione kompetentnosti. Studenti-budući nastavnici su fleksibilniji i spremniji da menjaju svoje ponašanje jer su u periodu formativnom za strukturiranje čitavog sistema profesionalnog ponašanja. Za njih programi razvoja komunikacione kompetentnosti primarno treba da budu usmereni ka uspostavljanju, a ne ka korekciji ponašanja. Efekti usvajanja komunikoloških znanja i veština su značajno veći na početku profesionalnog razvoja. S druge strane, aktivni nastavnici bolje sagledavaju svoje profesionalne potrebe, svesniji su teškoća u komunikaciji, tako da sadržaje i veštine koje usvajaju u okviru različitih programa stručnog usavršavanja mogu neposredno da proveravaju i direktno primenjuju u realnim situacijama. Međutim, što duže rade u nastavi, njihova fleksibilnost i spremnost za inoviranje se smanjuju (kao uzrasna karakteristika), što održava stare uspostavljene repertoare ponašanja i čini ih otpornijim na promene. Zato je u radu sa aktivnim nastavnicima u programima stručnog usavršavanja i razvoja komunikacione kompetentnosti potrebno uvesti i elemente korekcije ponašanja, ali iskoristiti i njihovu prednost bržeg povezivanja sa praksom. Kursevi za unapređenje komunikacione kompetentnosti aktivnih nastavnika i kursevi za studente-buduće nastavnike imaju svoje specifičnosti. U inicijalnom obrazovanju nastavnika (obrazovanje studenata, univerzitetski kursevi, kurikulumi inicijalnog obrazovanja), važan segment je razvoj opštih komunikacionih znanja, veština i stavova. U okviru stručnog usavršavanja aktivnih nastavnika važno je razvijati posebne komunikacione veštine, znanja i stavove prilagođene posebnim školskim situacijama i situacijama učenja.

Mada ne postoji intersubjektivna saglasnost oko sadržaja komunikacionih kurseva u obrazovanju nastavnika, ipak postoje slični pristupi i postavljaju se slični ciljevi (Sprague, prema Vangelisti et al. 1999). Na osnovu komunikacionih programa (Morreale i Backlund, 2002: str. 9, Vangelisti et al., 1999), teorijskih pristupa (Whalley i Samter, 2007), i ovog komparativnog pregleda, sugerišemo sledeću strukturu kurseva za obrazovanje komunikaciono kompetentnog nastavnika:

- teorijski aspekti: osnovni pojmovi o komunikologiji, modeli komunikacionog procesa, teorije komunikacije, vrste komunikacionih znakova, vrste komunikacije (verbalna i neverbalna komunikacija, druge osnovne klasifikacije), kanali komunikacije, psihosocijalni kontekst, struktura komunikacionih kompetencija, opšta komunikaciona pravila;
- praktični aspekti komunikacije: razvoj komunikacionih veština kao što su govorne veštine, veštine slušanja, refleksivne veštine, veštine pisanja, osnovne veštine konverzacije u okviru konverzacijske kompetentnosti;
- socijalno-interpersonalni aspekti komunikacije (ili razvoj širih socijalnih kompetencija koje se manifestuju u komunikacionom procesu):

analiza socijalnih situacija i grupne i timske komunikacije, prepoznavanje nastavnih poruka, upravljanje međusobnim odnosima i rešavanjem konflikata, razvoj strategija konverzacije i upravljanje diskusijama, razvoj veština predstavljanja grupe, prepoznavanje i prevazilaženje prepreka u školskoj komunikaciji, persuazija, asertivnost, empatija, nastavni komunikacioni stil;

- evaluativni aspekt (razvoj kompetencija za evaluaciju komunikacije): evaluacija različitih komunikacionih procesa, posebno školskih komunikacionih procesa.

Usvajanje ili razvoj opštih komunikacionih veština (učenje relevantnih modela komuniciranja, organizacija, ponavljanje i fokusiranost na verbalne poruke) jeste proces koji obezbeđuje značajan transfer. Stoga sugerišemo sekvencijalni razvoj komunikacione kompetentnosti nastavnika od opštih ka posebnim i pojedinačnim komunikacionim ponašanjima i aktivnostima.

Budući nastavnici i učitelji danas se mogu formalno obrazovati na svim univerzitetskim nivoima – osnovnim, master i doktorskim studijama, što omogućava i definisanje univerzitetskih kurseva prilagođenih ciljevima na svakom nivou obrazovanja, a koji treba da obezbede razvojni put od opštih komunikoloških znanja šire transferne vrednosti, preko usvajanja komunikacionih veština, do mogućnosti teorijske interpretacije i istraživanja komunikacionog procesa (Bjekić i Zlatić, 2010).

Razvoj kurikuluma za razvoj komunikacione kompetentnosti nastavnika ima kausalni odnos sa evaluacijom procedura komunikacione kompetentnosti nastavnika i evaluacijom kurikuluma (primenjive brojne procedure i instrumenti, Bjekić et al., 2008, Rubin et al. 2004).

S obzirom na strukturu komunikacione kompetentnosti koju treba razviti kod studenata-budućih učitelja, za praćenje i merenje efekata programa komunikacione kompetentnosti mogu se koristiti (Bjekić et al., 2008):

- opserviranje ponašanja i registrovanje promena (sistematsko posmatranje realnih situacija ili posmatranje ponašanja u simuliranim situacijama u fazi učenja u nastavi);
- samoprocene osobina, veština i ponašanja (Ćorović, 2009);
- horizontalno procenjivanje (procene od strane komunikacionih partnera) koje značajno korelira sa važnim socijalnim ishodima učenja komunikacionih veština i ponašanja.

Značajna je transferna vrednost programa razvoja nastavnikove komunikacione kompetentnosti na razvoj komunikacione kompetentnosti njihovih učenika. Zato je važno unaprediti komunikaciju nastavnika u ovom širem kontekstu, ali i ispratiti novi tehnološki okvir nastavne komunikacije uslovljen brzim razvojem informaciono-komunikacione tehnologije i širenjem e-nastave (Benson i Brack, 2009, Bjekić et al., 2010).

7. Zaključci

Komunikaciona kompetentnost je neizbežan aspekt profesionalne kompetentnosti nastavnika. Pod uticajem pragmatične poslovne komunikologije, komunikološki sadržaji zauzimaju sve više prostora i u obrazovanju nastavnika. Na početku primene treninga komunikacione kompetentnosti nastavnika postojala su dva modela – neki su programi slični sa treninzima u oblasti poslovnih komunikacija, a drugi su zasnovani na direktnom transferu iz područja socijalno-psiholoških znanja na nastavničke profesionalne akcije. Noviji sistematski kurikulumi za razvoj komunikacione kompetentnosti zasnivani su na analizi nastavnikovog posla, analizi potreba, analizi nastavne socijalne interakcije, kao i ciljeva i ishoda nastave. Ipak se i dalje različita pažnja posvećuje obrazovanju komunikaciono kompetentnog nastavnika u različitim kontekstima i na različitim nivoima obrazovanja.

Kurikulumi za razvoj komunikaciono kompetentnih nastavnika realizuju se u zemljama Zapadnog Balkana (region bivše SFRJ) i kao deo univerzitetskog obrazovanja nastavnika, i kao deo stručnog usavršavanja. Zajednička ranija iskustva, a posebno aktuelna međusobna razmena iskustava u sferi obrazovanja nastavnika između zemalja u regionu, postavila su okvir sličnom obrazovanju komunikaciono kompetentnog nastavnika. Integracija programa iz oblasti komunikacija u obrazovanje nastavnika postaje mogući uticaj na unapređenje komunikacije u čitavoj socijalnoj sredini.

LITERATURA

1. Anderson, J.F., Norton, R.W., Nussbaum, J.F. (1981). Three investigations exploring relationships between perceived teacher communication behaviours and student learning. *Communication Education*, 30, No 4, str. 377–392.
2. Barton, W., Beck, A. (2005). *Get Set for Communication Studies*. Edinburgh: University press.
3. Bjekić, D. (1999). Profesionalni razvoj nastavnika. Užice: Učiteljski fakultet.
4. Bjekić, D., Krneta, R., Milošević, D. (2010). Teacher Education from E-Learner to E-Teacher: Master Curriculum. *TOJET-Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9, No 1, str. 202–212.
5. Bjekić, D., Zlatić, L. (2006). Effects of professional activities on the teachers' communication competence development. In: M. Brejc (Ed). *Cooperative Partnership in Teacher Education – Proceeding of the 31st Annual ATEE Conference*, Ljubljana: Faculty of education, str. 163–172.
6. Bjekić, D., Zlatić, L. (2010). Didaktičko oblikovanje komunikologije u obrazovanju učitelja. U: Špijunović, K. (ur.). *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – didaktičko-metodički pristup*. Užice: Učiteljski fakultet, str. 157–176.
7. Bjekić, D., Zlatić, L., Bojović, M. (2007). Education of communication competent teachers, *WCCES XIII World Congress of Comparative Education Societies*. Sarajevo: Faculty of Philosophy.
8. Bjekić, D., Zlatić, L., Čaprić, G. (2008). Research procedure of the pre-service and in-service education of communication competent teachers. In: Hudson, B., Zgaga, P. (eds.). *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*, Monograph of Journal of Research in Teacher Education. Umea: Faculty of Teacher Education – University of Umea, str. 245–264.
9. Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija: razgovor, problemi i konflikti u školi*. Zagreb: Školske novine.

10. Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., Stephenson, J. (2007). Green paper of Teacher Education in Europe, 2000. Pridobljeno dne 13.10.2009 s svetovnega spleta: <http://www.ibe.unesco.org/Regional/SEE/SEEpdf/Buchberger.pdf>.
11. Croghan, T.L. (2008). When Shakespeare Meets Al Gore: Imagined Interactions, Communication Competence and Immediacy in Traditional and Online Based Distance Education (disertation), Graduate Faculty of the Louisiana State University, 2008. Pridobljeno dne 20.10.2009 s svetovnega spleta: <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-05042008-181650/unrestricted/TammyDiss7.pdf>.
12. Fenton, R., O'Leary, N. (1990). Improving Student Achievement through Enhancing the Instructional Communication Competence of Teachers, Annual Meeting of the Communication and Instruction Division of the Western States Communication Association. Phoenix: Ariz.
13. Ford, Z.S., Wolvin, D. (1993). The Differential Impact of a Basic Communication Course on Perceived Communication Competencies in Class, Work and Social Context. *Communication Education*, 42, no 2, str. 215–223.
14. Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). Aktivno učenje nastava. Beograd: Filozofski fakultet.
15. Katalog programa usavršavanja zaposlenih u obrazovanju 2002–2010. Beograd: Ministarstvo prosvete.
16. Kerssen-Griep, J. (2001). Teacher Communication Activities Relevant to Student Motivation: Classroom Facework and Instructional Communication Competence. *Communication Education*, 50, No 3, str. 256–273.
17. Korthagen, F.A.J. (2001). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 1, str. 77–97.
18. Kovacs-Cerovic, T. (2006). The Prospects of Teacher Education – National Report Serbia. In: P. Zgaga (Ed). *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana – Faculty of Education, str. 487–526.
19. Kuzmanoska, I., Janevski, V., Gulev, G. (2008). Consolidating the European dimension – teacher education, dissent and reinstatement, Conference Teacher Education Policy in Europe. Ljubljana.
20. Mandić, T. (2003). *Komunikologija – psihologija komunikacija*. Beograd: Clío.
21. Morreale, P.S., Backlund, M.P. (2002). Communication Curricula: History, Recommendations, Resources. *Communication education*, 51, No 1, str. 2–18.
22. Ogienko, O., Rolyak, A. (2009). Model of professional teachers Competences Formation: European Dimension. Umea: University. Pridobljeno dne 25.10.2009 s svetovnega spleta: <http://tepe.wordpress.com/proceedings/tepe-2009-proceedings/>.
23. O'Hair, D., Kreps, G.L. (1990). *Applied Communication Theory and Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
24. Pantić, N., Wubbels, T. (2009). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, No 3, str. 694–703.
25. Parks, R.M. (1994). Communicative Competence and Interpersonal Control. In: Knapp, M.L., Miller, G.R. (Eds). *Handbook of Interpersonal Communication*. London-New Delhi: Sage Publications, str. 589–621.
26. Rajović, V., Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 57, br. 4, str. 414–434.
27. Reardon, K.K. (1998). Interpersonalna komunikacija: Gdje se misli susreću. Zagreb: Alinea.
28. Rubin, R.B., Palmgreen, P., Sypher, H. E. (2004). *Communication Research Measures – a sourcebook*. Mahwah – New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates.
29. Rubin, R.B., Rubin, A.M., Piele, L.J. (2005). *Communication research: Strategies and Source*. Belmont: Wadsworth.
30. So, W., Cheng, M., Tsang, C. (1996). An Impact of Teaching Practice: Perceptions of Teacher Competence among Student-teachers. *Journal of Primary Education*, 6, No 1-2.
31. Spitzberg, B., Cupach, W.R. (1989). *Handbook of Interpersonal Competence Research. Recent Research in Psychology*. Springer-Verlag.

32. Vangelisti, A.L., Daly, J.A., Friedrich, G.W. (1999). *Teaching Communication: Theory, Research, and Methods*. New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates.
33. Whaley, B.B., Samter, W. (2007). *Explaining Communication – Contemporary Theories and Exemplars*, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates.
34. Zgaga, P. (2005). *Obrazovanje nastavnika u zemljama jugoistočne Europe – trenutno stanje i pogled u budućnost, regionalni pregled*. Pridobljeno dne 10.12.2009 s svetovnega spleta: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/RegionalPrijevodHrv.pdf.
35. Zlatić, L. (2010). *Efekti programa razvoja komunikacione kompetentnosti studenata-budućih učitelja*, doktorska disertacija, Beograd: Filozofski fakultet, 2010/2011.
36. Zlatić, L., Bjekić, D. (2005). *Komunikaciona kompetencija kao interpersonalna kontrola*. Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Užice, 6, str. 111–125.
37. Zlatić, L., Bjekić, D. (2006). *Interakciona uključenost studenata tehnike i uspešnost u nastavi komunikologije*. In: *Empirijska istraživanja u psihologiji – zbornik radova*. Beograd: Institut za psihologiju, str. 87–97.
38. Zlatić, L., Bjekić, D. (2007). *Nastava komunikacije u obrazovanju nastavnika*. *Inovacije u nastavi*, 30, 4, str. 14–27.

Dr. Dragana Bjekić (1965), redna profesorica za područje psihologije in pedagogike na Tehnični fakulteti v Čačku, Univerza v Kragujevcu.

Naslov: Svetog Save 65, 32000 Čačak, RS; Telefon: (+381) 032 302 713

E-mail: dbjekic@tfc.kg.ac.rs

Mag. Lidija Zlatić (1965), asistentka za psihologiju na Tehnični fakulteti v Čačku, Univerza v Kragujevcu.

Naslov: Trg Svetog Save 36, 31000 Užice, RS; Telefon: (+381) 031 500 015

E-mail: lzlatiac@ptt.rs

Mag. Milevica Bojović (1970), predavateljica za angleški jezik stroke na Agronomski fakulteti v Čačku, Univerza v Kragujevcu.

Naslov: Cara Dušana 34, 32000 Čačak, RS; Telefon: (+381) 032 303 400

E-mail: milevicabojevic@gmail.com

Dr. Nada Vilotijević

Šola znanja ali šola kompetenc

UDK 373/378-048.32

KLJUČNE BESEDE: kompetence, šola znanja, šola kompetenc, socialne izkušnje

POVZETEK – Povečanje kvalitete izobraževanja je najaktualnija naloga v vseh izobraževalnih sistemih. Iščejo se modeli in oblike, ki bi to omogočale, nakazuje se potreba po posodabljanju in integraciji vsebin ter uvedbi učinkovitejših učnih metod in izobraževalne tehnologije. Splošno mnenje je, da je največja hiba današnjega izobraževalnega sistema, da diplomanti različnih šol niso usposobljeni za praktično delo. V zadnjih nekaj desetletjih so prizadevanja usmerjena v uporabo kompetenčnega pristopa, s katerim bi se presegel tradicionalni kognitivni koncept in sicer tako, da bi bilo več pozornosti usmerjene k socialnim izkušnjam in usposabljanju za konkretno delo v poklicu. Pri tem se postavlja vprašanje vloge znanja in s tem dilema, ali razvijati šolo znanja ali šolo kompetenc. Avtorica meni, da se ta problem po nepotrebnem radikalizira, da dileme ne more biti, ker je znanje osnova za pridobivanje kompetenc. Enako napačen bi bil sprejem tehnološko-ekonomskih zahtev, ki poudarjajo, da mora šola izobraževati za poklic, saj se v današnjem času hitrih sprememb najbolj znajdejo osebe z dobro splošno izobrazbo.

UDC 373/378-048.32

KEYWORDS: competence, school of knowledge, school of competence

ABSTRACT – Increasing the quality of education is the most important issue of all education systems. We are looking for models and forms that will enable quality in education. What is required is the need for modernization and integration of content, as well as the introduction of more efficient methods and educational technology. The biggest drawback of the current education system is believed to be the fact that an individual who leaves school or university is not sufficiently prepared for practical work. In the last few decades special emphasis has been put on the competence approach which is expected to replace the traditional cognitive concept. A lot more attention should be paid to social experience and preparation for a specific job in the chosen profession. In connection with this, the question of the role of knowledge in the competence approach has been raised. A dilemma has ensued – school of knowledge or school of competence. We believe that the problem has been unnecessarily radicalized and that such a dilemma is unfounded because knowledge is the only true basis of competence.

Temeljne društvene promene u poslednjih nekoliko decenija, integrativna kretanja u Evropi, uticaji globalizacije u svetskim razmerama, kretanja u ekonomiji i na tržištu rada, harmonizacija obrazovnih sistema postavili su nove zahteve pred obrazovanje. Traži se modernizacija obrazovnih sadržaja, unapređenje tehnologije obrazovnog procesa, postavljaju se drugačiji ciljevi, menjaju se težišta u rezultatima obrazovanja. U obrazovnim sistemima evropskih zemalja insistira se na obrazovnom modelu zasnovanom na kompetencijskom pristupu koji treba da doprinese da se prevladaju tradicionalna kognitivna usmerenja i da se na novi način gleda na sadržaje, metode i tehnologiju obrazovanja.

Reforme obrazovanja, kako piše Zimnjaja, u uslovima globalizacije svetske ekonomije premeštaju akcenat sa principa adaptivnosti na princip kompetentnosti svršenih učenika. Ona ističe da se u koncepciji ruskog opšteg obrazovanja naglašava da

je opšteobrazovna škola dužna da formira novi sistem univerzalnih znanja, umenja, navika, a takođe iskustvo samostalnog delovanja i lične odgovornosti učenika, tj. savremene *ključne kompetencije* (Zimnjaja, 2004).

Iz ovog navoda teško je razabrati šta se smatra kompetencijama i da li je u njima naglasak na univerzalnim znanjima ili pak na umenjima, navikama i ličnom iskustvu učenika ili se, pak, sve te kategorije smatraju jednako važnim. Ako su sve jednako važne, onda se kompetencije shvataju previše široko, tj. nisu dovoljno usmerene na određeni cilj. Ukoliko se pretpostavi, što neki autori i čine, da pedagoška kompetentnost obuhvata znanja, umenja, navike, sposobnosti da se one praktično realizuju u razvoj ličnosti, onda je umesno postaviti pitanje u čemu se to kompetencijski pristup razlikuje od onoga klasičnoga u kome su postavljani isti ciljevi.

U programu Saveta Evrope iz 1996. godine o kompetencijama se mnogo određuje i jasnije govori. Tu se kaže da u reformama obrazovanja kompetencije treba da budu ključno opredeljenje, a pod njima se podrazumeva osposobljenost učenika da uspešno rade i da se dalje obrazuju (Hutmaher, 1997). Mnogi autori su još konkretniji. Suhorukov kaže da se smatra da svršeni učenici tradicionalne ruske škole uopšte nisu pripremljeni za tržište rada. Zato, umesto scijentističkog pristupa, treba uvesti metodologiju koja obezbeđuje da se učenicima predaje pre svega socijalno iskustvo. To znači da tradicionalna obrazovna ideologija ZUN (znanja, umenja, navike) treba da ustupi mesto filozofiji NUZ (navike, umenja, znanja). Drugim rečima, nacionalni sistem obrazovanja usmerava se od "škole znanja" ka "školi kompetencija" (Suhorukov, 2009). Isti autor ističe da u "školi znanja" učenici dobijaju fundamentalnu teorijsku pripremu, nivo koji se kasnije proverava na sveobimnim ispitima. "Škola kompetencija" usmerava na izbor socijalnih pretpostavki još u toku učenja koje postaje profilisano.

Očigledno je da kompetencijski pristup ima prevenstveno pragmatični karakter i da favorizuje praktičnu, delatnu stranu pa se zato navike stavljaju u prvi plan, a znanja na marginu. Pošto je navika naučeni, kroz razvoj stečeni oblik ponašanja koji se odlikuje lakoćom i samopodešavanjem izvođenja (Krstić, 1996), postavlja se pitanje šta je sadržina toga ponašanja, šta je to što je pojedinac naučio pa mu je to prešlo u ustaljeno ponašanje. Uzmimo za primer voćara koji hemikalijama štiti voćke od najrazličitijih štetočina. On prvo mora da nauči kakve su odlike hemikalije koju će upotrebiti, koji je odnos vode i hemikalije za svaku vrstu voćaka, kako zaštititi pčele, živinu i stoku, koliko je karenca, kako zaštititi sebe, kako čuvati hemikaliju. Dakle, on prvo mora da stekne određena znanja, da ta znanja više puta primeni da bi mu ona prešla u naviku koja se odvija po automatizmu. Znači, znanje je osnova naviknutog ponašanja.

Istraživači su uglavnom saglasni u tome da kompetencije treba shvatiti prvenstveno kao *znati kako*, a manje kao *znati šta*. Takvo shvatanje kompetencija nameću poslodavci kojima je u interesu da zaposleni navežbano obavljaju one radnje i operacije koje diktira radni proces, a fundamentalna znanja ih ne zanimaju. Zaboravljaju da brza izmena tehnologija, što je karakteristika vremena sadašnjeg, upravo zahteva ta fundamentalna znanja koja omogućuju svakom pojedincu da se lakše snađe u ovom veoma promenljivom vremenu. Usko shvatanje kompetencija potpuno odudara od Uneskovo

izveštaja o obrazovanju za 21. vek u kome se kaže da je svrha obrazovanja učiti da se zna (saznavanje sveta), učiti da se radi (proizvoditi ono što je potrebno za život), učiti da se živi (čuvati zdravo životno okruženje) i učiti da se bude (ostvariti se kao ličnost) (Delor, 1996). Nije slučajno Unesko na prvo mesto stavio zadatak *učiti da se zna* pa tek onda zahtev *učiti da se radi*, jer prvo treba zanti *šta* raditi pa onda raditi i *kako* raditi.

Koliko pragmatično se shvataju kompetencije može se zaključiti i na osnovu Rečnika termina tržišta rada Evropskog fonda obrazovanja (2010) u kome se navode sledeće četiri vrste parametara za određivanje kompetencija:

- parametri ličnosti;
- parametri za ispunjavanje zadataka i delatnosti;
- parametri za uspešne proizvodne delatnosti;
- parametri za upravljanje rezultatima delatnosti.

Pod parametrima ličnosti podrazumevaju se lične odlike i iskustvo – znanje, obrazovanje, priprema i druge lične karakteristike koje pojedincu omogućavaju da *efikasno ispunjava svoju delatnost*. Dakle reč je o delatnosnim znanjima, a kad se tome dodaju ostala tri parametra još više delatnosno usmerena, jasno se vidi da je reč o pragmatičnim ekonomskim opredeljenjima koja se žele nametnuti obrazovanju putem raznih uputstava i preporuka za pripremu nastavnih planova i programa. Opravdano je upitati se kakva je suštinska razlika između navedenih stavova i koncepcije G. Keršenštajnera koji je obrazovanje smatrao pre svega kao radno-pozivni fenomen, kao spremanje za poziv jer za građansko vaspitanje i potrebe industrije treba formirati “upotrebljivog građanina”. Deci trudbenika u narodnoj školi je preporučivao “minimum znanja i maksimum veština” (Pedagoška enciklopedija, 1989).

Nije reč samo o pritiscima tržišta rada na obrazovne sisteme nego i zvaničnih evropskih foruma koji dnevni i politički praktikizam serviraju obrazovanju. Tako se u pomenutom izveštaju Evropskog saveta navode četiri sledeće kompetencije na kojima treba da se oblikuje “evropski duh” kod mladih:

- političke i socijalne kompetencije pod kojima se podrazumeva sposobnost prihvatanja odgovornosti, učešće u prihvatanju grupnih rešenja, u nenasilnom rešavanju konflikata, u podršci i poboljšanju demokratskih institucija;
- kompetencije povezane sa životom u multikulturalnom društvu. Svrha je da se sprečavaju pojave rasizma i ksenofobije i klima netolerantnosti. Obrazovanje je dužno da mlade ljude osnaži međukulturnim kompetencijama tako da prihvataju razlike, uvažavaju druge i osposobe ih da žive sa ljudima drugih kultura, jezika i religija;
- kompetencije vladanja usmenom i pismenom komunikacijom što je naročito važno za rad i socijani život s akcentom na to da ljudima koji ne vladaju njima preti socijalna izolacija;
- kompetencije povezane sa povećanom informatizacijom društva. Vladanje tim tehnologijama, njihovo razumevanje i primena, sagledavanje

slabih i jačih strana i kritičko suđenje i odnos prema informacijama raširenih u masmedijima i reklamama su veoma značajni;

- sposobnost da se neprekidno uči tokom čitavog života u kontekstu ličnog socijalnog i profesionalnog života (Hutmaher, 1997).

Dakle, reč je o nenasilnom rešavanju konflikata, demokratizaciji, multikulturalizmu, komunikacijama, informatizaciji – sve u službi profesije i socijalnog života u današnjem društvu. To su aktuelni problemi sa kojima se suočavaju savremena društva a proces njihovog rešavanja je dug i težak pa se to breme velikim delom prenosi na škole. To je i razumljivo jer škola kao društvena institucija i treba da rešava društvene probleme. Teško je, međutim, razumeti zašto svet ekonomije, tržišta rada i politički organi i institucije ovom pitanju prilaze jednostrano i sagledavaju samo socijalno-ekonomsku stranu, insistiraju na navikama i praktikizmu, a ne i humanističku ulogu obrazovanja. Opravdano se postavlja pitanje zašto ta tržišno-practicističko-politička strana ne traži od škola pa pomognu formiranje ličnog identiteta učenika, autonomiju ličnosti, samoaktuelizaciju, kritički odnos prema društvu. Protagonisti kritičko-emancipatorske pedagogije su prihvatili ulogu škole u osposobljavanju učenika za kvalifikaciju jer je to važno za ekonomski razvoj, ali nisu prihvatili kvalifikacije i kompetencije bez autonomije i samoodređenja što predstavnički organi ekonomskog i političkog života prećutkuju.

Zbog toga je sasvim razumljivo što neki stručnjaci upozoravaju da profesionalno obrazovanje koje je orijentisano samo na posao ne može biti dovoljno u stalno promenljivom svetu. Mnogi istraživači poistovećuju pojmove *ključne kvalifikacije* i *ključne kompetencije*. U tome poistovećivanju krije se principijelni problem uzajamnog odnosa između obrazovanja (cilj – razvoj ličnosti) i ekonomskog napretka (cilj – rast proizvodnje). Ova dilema podseća na diskusiju Pijažea sa Vigotskim o odnosu učenja i razvoja... Kompetentnost je, pre svega, pedagoška kategorija, a kompetentan čovek je razvijena ličnost, individualnost. Ako bi se, zbog praktičnih navika i socijalnog iskustva, na čemu insistiraju neki pobornici kompetencijskog pristupa, zapostavila kognitivnost, onda bi kompetencije ostale bez sazajne podloge.

Sažimajući rasprave između pobornika *škole znanja* i pobornika *škole kompetencija* u Rusiji, ističe se da pristalice *škole znanja* smatraju da upravo znanja vaspitavaju i spremaju za život. Nova ekonomska struktura koja zapostavlja znanja čini to zbog krize, a kad se prebrodi kriza treba spremati poslekrizno pokoljenje. Od ekonomije ne treba očekivati da vuče obrazovanje, nego obratno – obrazovanje ekonomiju. Podatak o masovnoj emigraciji umova koji su se uspešno uklopili u naučnu i univerzitetsku elitu Zapada svedoči o tome da su sovjetski i ruski standardi obrazovanja jedni od boljih u svetu.

Pristalice *škole kompetencija* smatraju da svršeni učenici ruskih škola nisu osposobljeni za izmenjenu socijalnu i ekonomsku strukturu ruskog društva zato što zanačajnu ulogu u ekonomiji igraju grane koje ne traže toliki obim znanja kakvo je davao sovjetski sistem obrazovanja. Zbog povišenih zahteva vodećih fakulteta učenici srednjih škola su suviše opterećeni, a neopravdano se podstiče reproduktivnost. Sovjetsko

obrazovanje je bila zasnovano na znanjima radi znanja pa je zato sada nastava u školama dužna da se preorijentiše sa znanja na kompetencije i umenja.

U polemici između pristalica jedne ili druge koncepcije se ističe:

- da ključne kompetencije kojima treba da ovladati u školi omogućuju učenicima da rešavaju životno važna pitanja u konkretnim situacijama pa znanja u tom slučaju nemaju samostalnu ulogu nego se uključuju u sadržaje učenja samo kao jedna od komponenata (pristalice *kompetencijskog pristupa*) i
- da su znanja potrebna čoveku ne radi znanja nego da bi bolje živio, da je ne samo u nauci nego i u proizvodnji potreban čovek koji se može lako preorijentisati sa jedne tehnologije na drugu, da za to treba razvijati mozak koji se razvija ako se mnogo uči, da je samo čovek koji mnogo zna slobodan a u suprotnom je rob manipulacija (pristalice *škole znanja*).

Lako se primećuje da ortodoksne pristalice i jednog i drugoga pristupa svode njihovu suštinu na uzak isečak, gotovo na jednu dimenziju. Šire posmatran kompetencijski pristup polazi od ideje opšteg razvoja ličnosti i posebno naglašava one vrste učenja koje tome najviše doprinose. Kompetencije su nadpredmetno usmerene i integrišu znanje i različite intelektualne, kreativne, komunikativne, metodološke navike i umenja, kao i pogled na svet. Po toj logici, kompetencijski pristup treba posmatrati kao protivtežu mnogopredmetnosti, *predmetnom feudalizmu*, a kao praktično orijentisanu verziju ličnosnog obrazovanja (Grigorevič, 2005).

Kategorijalna baza kompetencijskog pristupa, kako ističu pojedini autori (Grigorevič, 2005) polazi od ideje ciljne usmerenosti obrazovnog procesa pri čemu kompetencije traže viši, uopšteni nivo učenčkih umenja i navika, a sadržaje obrazovanja čine znanja, umenja, iskustvo stvaralačkog rada, vrednosni stavovi. Tako posmatrajući kompetencije su i u službi razvoja kulture. Kompetencijski pristup treba posmatrati kao alternativu tradicionalnoj koncepciji usmerenoj na normiranje sadržajnih jedinica i usvajanje obimnog materijala, a kompetentnost kao osposobljenost za rešavanje zadataka i pripremljenost za ostvarivanje profesionalne uloge u određenoj delatnosti. U američkom iskustvu kompetencijski model je podređen konkretnim radnjama, oprecijama i to ne sa predmetima realnim ili idealnim, nego se učenici susreću sa problemskim situacijama. Objekti dobijaju sasvim drugi status; to nisu prirodni fenomeni koje treba upoznati, opisati, klasifikovati nego dokazi da je učenik ovladao određenom kompetencijom.

Savremena etapa obrazovanja karakteriše se kompetencijskim pristupom u kome se osobita pažnja posvećuje samoj ličnosti, njenoj obrazovanosti, inteligenciji i formiranosti ključnih kompetencija. Cilj je razvoj svakoga učenika, a da bi se on postigao u masovnoj školi, neophodno je polaziti od sledećih principa na koje ukazuje Vladimirovna (2010):

- Cilj obrazovanja je razvoj sposobnosti za rešavanje problema u različitim sferama i oblicima delatnosti korišćenjem socijalnog iskustva koje se javlja kao vlastito iskustvo učenika.

- Sadržaje obrazovanja čini didaktički prilagođeno socijalno iskustvo u rešavanju sazajnih, moralnih, problema pogleda na svet i drugih.
- Smisao organizacije obrazovnog procesa sastoji se u stvaranju uslova da se kod učenika formira iskustvo u samostalnom rešavanju sazajnih, komunikacionih, organizacionih i drugih problema koji čine sadržaj obrazovanja.
- Ocena obrazovnih rezultata zasniva se na analizi nivoa obrazovanosti, tj. dostignuća učenika na određenoj etapi obrazovanja.

Iz navedenog se vidi da kompetencijski pristup, ako se široko shvati neje neka gola prakticistička koncepcija nego je to model u kome se puna pažnja posvećuje razvoju ličnosti, sticanju znanja i iskustva u rešavanju problema. A šta se podrazumeva pod ključnim kompetencijama može se zaključiti iz evropskog TUNING projekta u kome se kaže da kompetencije i navike uključuju znanja i shvatanja (teoretska znanja akademske oblasti, sposobnost znati i razumeti), znanja kao delovanje (praktična i operativna primena znanja u konkretnim situacijama), znanje kao vrednost (vrednosti kao sastavni deo shvatanja načina i života sa drugima u socijalnom kontekstu). Kompetencije same sobom znače karakteristike (odnose se na znanje i njegovu primenu, položaj, navike i odgovornosti) kojima se opisuje nivo do kojega je neki pojedinac osposobljen da ih realizuje.

TUNING (usaglašavanje) projekat koji je u Evropi pokrenut 2000. godine radi usaglašavanja razvoja obrazovanja na evropskom prostoru, kao što se iz navedenog vidi, kaže da kompetencije uključuju znanja, sposobnost da se zna i razume i da se pod njima ne podrazumeva samo operativni praktikizam. Da na kompetencije ne treba gledati usko prakticistički upozorava Jermakov pozivajući se na Vajnerta koji ističe da o kompetentnosti treba govoriti kada se radi o složenim problemima čije rešavanje zahteva kompleksne kognitivne, kao i kompleksne motivacione, etičke, voljne ili socijalne pretpostavke. Psiholozi izdvajaju tri osnovna pristupa učenju i razvoju: didaktički – produbljivanje predmetnog učenja, širenje obima proučavanih znanja; didaktičko-psihološki – kombinovanje predmetnog učenja sa psihološkom podrškom, razvojnim psihološkim vežbama; psihodidaktički – prioritarno korišćenje metoda razvojnog obrazovanja kao polazne osnove za konstruisanje obrazovne tehnologije.

Da bi se u nastavu uveo kompetencijski pristup, neophodno je drugačije formulisati programske zahteve. Bajdenko (2005) predlaže da se koriste nesvršeni glagoli u infinitivu – *razumeti*, *imati* (naučna predstava), *vladati*, *umeti*, *ovladati* (sposobnošću), *biti* (spreman), *znati* (težiti), *koristiti*, *uzimati u obzir*, *zasnivati*, *težiti* (usavršavanju), *izražavati*, a takođe i imenice *sposobnost*, *navike*, *spremnost*, *privrženost*, *razumevanje*, *odgovornost* i sl.

Navedeni izrazi su višeznačni i sadrže u sebi kognitivnu, afektivnu, konativnu, praktičnu, moralnu i socijalnu komponentu iz čega izlazi da i kompetencije ne treba shvatati usko nego višeznačno. Polemiku *škola znanja* ili *škola kompetencija* treba, velikom delom shvatiti kao nastavak rasprava o dve kulture gde se na jednom polu nalazi kultura zasnovana na prirodnim, a na drugom kultura zasnovana na humanističkim naukama i umetničkom stvaralaštvu. Jaz između te dve kulture nastao je kao posle-

dica asimetričnosti obrazovanja “prirodnjaka” i “humanitaraca” što je predodređeno ranom profesionalizacijom. U toku svoga obrazovanja “prirodnjak” ili tehničar stiče vrlo skromna humanistička znanja, sem ako ih ne stiče samostalno van škole, a oni koji su opredeljeni za humanističko obrazovanje ne stiču gotovo nikakva znanja iz prirodnih nauka. Zato prvi ne čitaju Šekspira, a drugi ne znaju zakone termodinamike.

U pedagoškoj nauci odavno je dominantan stav da je učenicima potrebno i prirodno-naučno i humanističko obrazovanje, a opštim obrazovanjem se smatraju i jedna i druga znanja. Alternativno pitanje iz naslova ovog teksta je namerno pogrešno postavljeno kao refleks rasprave u kojoj su polarizovana mišljenja – jedni su za *školu znanja*, a drugi za *školu kompetencija*. A mladima i društvu su potrebna i znanja i kompetencije, znanja da znaju, a kompetencije da to što znaju i primene.

LITERATURA

1. Bajdenko, V.I. (2005). Kompetentnostij podhod k proektirovaniju gosudarstvennih obrazovatel-nih standartov viššego professionalnogo obrazovanija (metodologičeskie I metodičeskie voprosi): Metodičeskoe posobie. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kačestva podgotovki specialistov.
2. Delor, Ž. (1996). Obrazovanje – skrivena riznica (Izveštaj Međunarodne komisije o obrazovanju za 21. vek). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
3. Grigorevič, A. (2005). Problemi i perspektivi realizaciji kompetenstonogo podhoda v obrazovanii. Pridobljeno dne 12.12.2009 s svetovnega spleta: www.endos.ru/journal/2005/0910-12.html.
4. Hutmacher, W. (1997). Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasburg.
5. Krstić, D. (1996). Psihološki rečnik. Beograd: Savremena administracija.
6. Pedagoška enciklopedija (1989). Zagreb: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
7. Suhorukov, V.D. (2009). Kompetencijski pristup u kontekstu didaktičkih tradicija i inovacija. U: Formiranje osnovnih profesionalnih kompetencija budućih pedagoga u uslovima realizacije novih obrazovnih standarda i univerzitetski udžbenik. Moskva: BALSS.
8. Tapio, S. (2004). Implementation of “education and training 2010” work programme, Key competences for lifelong learning. A european reference framework. Pridobljeno dne 12.12.2009 s svetovnega spleta: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.
9. Zimnjaja, I.A. (2004). Ključevie kompetentnosti kao rezultativno-celevaja osnova kompetenostogo podhoda v obrazovanii. Pridobljeno dne 12.12.2009 s svetovnega spleta: http://old.vvsu.ru/dap/development_program/files/zimnyaya.pdf.

Dr. Nada Vilotijević, izredna profesorica na Učiteljski fakulteti v Beogradu, Univerza v Beogradu.

Naslov: Kraljice Natalije 43, 11000 Beograd, RS; Telefon. (+381) 011 361 52 25

E-mail: nada.vilotijevic@uf.bg.ac.rs

Dr. Milica Andevski, dr. Dušan Ristić

Refleksivni razvoj pouka in vloga ravnatelja šole

UDK 37.091.113

KLJUČNE BESEDE: refleksija, razvoj pouka, efektivno učenje, ravnatelj šole

POVZETEK – Razvoj pouka zajema celovitost sistematičnih teženj, ki so usmerjene v to, da se praksa pri pouku optimizira na področju smiselnega in efektivnega učenja. Tako pojmovano učenje, pri katerem se menjavata vodeno in samostojno delo, se pogosto ukvarja z odprtimi in avtentičnimi problemi. Razvojno delo pri optimizaciji učne prakse omogoča prepletanje individualnega in organizacijskega učenja, nanaša pa se tudi na pedagoške vsebine in šolske strukture. Z optimizacijo se sinhronizirajo državne dajatve in lokalne namere za razvoj šol. S tem so enako obremenjeni kot "refleksivni praktiki" direktorji šol in pedagoško vodstvo. Najpomembnejše vprašanje je, kako praktično realizirati in pospeševati razvoj pouka. Pri tem razlikujemo pet osnovnih procesov, in sicer: zbiranje podatkov, pojasnjevanje in določanje ciljev, preverjanje in prilagajanje obstoječih sredstev, planiranje in realizacija razvojnih nalog ter evalvacija razvojnega procesa in njegovih rezultatov.

UDC 37.091.113

KEYWORDS: reflective practitioner, teaching development, meaningful learning, headmaster

ABSTRACT – The development of teaching includes the totality of systematic efforts, directed to the optimisation of teaching practice in the sense of meaningful and efficient learning. In the exchange of directed and independent work such learning often deals with open and authentic problems. Developing the optimization of teaching practice enables the intertwining of individual and organizational learning, and refers to the same extent to the pedagogical contents and school structures. Optimization enables the synchronization of allocated resources and local plans for the development of schools. In that way, the load of both the school administration and the school board is equal, both being "reflective practitioners". The main question is how to practically realize the development of teaching, distinguishing five different processes: collecting data, clarifying objectives, examining and adjusting existing resources, planning and realization of developmental tasks, evaluating the development process and its results.

1. Uvod

Ideju i koncept "refleksivnog praktičara" utemeljio je Donald Schön (1987). Njegovo polazno pitanje glasi: kako treba da se povežu delovanje i znanje, da bi profesionalni praktičari mogli savladati kompleksne situacije u praksi? Schön razlikuje svoj model profesionalne prakse od "modela tehničke racionalnosti" koji ističe jasne, nedvosmislene ciljeve i čvrste uslove rada. Te težnje su date samo kod jednostavnih zadataka i zadataka koji se ponavljaju. Većina situacija u profesionalnoj praksi je suprotna od ovoga, odnosno, ove situacije su kompleksne, nesigurne, višeznačne, unikatne i pod uticajem konflikata vrednosti i interesa.

Schön je došao do odgovora na svoje pitanje o karakteristici kompleksnog delovanja iz analiza studije slučaja visokokvalifikovanog praktičnog rada (npr. arhitekta, psihoterapeuti, industrijski razvoj), i došao je do sledećih rezultata (Altrichter, 2001, str. 57):

- *Definicija problema*: Schön prvo naglašava značaj definicije problema u radu eksperata. Praktičari ne primenjuju jednostavno utvrđeno znanje za rešavanje problema, jer se kompleksne situacije upravo time mogu definisati, da “problem” zapravo uopšte nije jasan. Oni moraju, tekoreći, da pronađu i definišu problem – a da bi to na ekonomski način mogli učiniti, specifični kvaliteti delovanja određuju kompetentne praktičare.
- *Privremenost, procesualnost i evaluacija*: ova prva definicija problema još uvek nije savršeno rešenje. Uspešni praktičari posmatraju svoje delovanje koje vodi ka rešavanju problema. Oni pokušavaju, da ocene iskustva u radu, da bi svoju definiciju problema dalje razvili. Time se znanju praktičara dodaje tipična privremenost i procesualnost.
- *Local knowledge*: upravo uspešni praktičari imaju po Schönovim istraživanjima sposobnost, da iz svojih iskustava u radu izbace “lokalno znanje”, i tako izgrađuju specijalno blago iskustava, koje im pomaže, da kompetentno i shodno situaciji priđu problemima u poslovnom svetu. To znanje praktičara je u suštini znanje *koje je specifično za neku oblast* ili *local knowledge* i nije identično sa strukturom naučnih teorija, koja daje iskaze za oblast prakse. Ono se ne sastoji samo iz formalnih kompetencija, niti samo iz kognitivnih alata, kojima bi se mogli rešiti problemi nezavisno od polja realnosti. Stoga se ono ne može tako lako ili bez kognitivnih napora preneti na druge oblasti. Dok novajlije koje dolaze sa univerziteta često imaju dobro znanje koje se odnosi na naučne discipline, kategorizacija praktičara nije usmerena ka strukturi discipline, nego ka praktičnim zahtevima njihovog posla.

Ovde treba pojasniti, da praktičari, da bi savladali kompleksne situacije u poslovnoj praksi, moraju da poseduju sposobnost za refleksiju u delovanju (*reflection in action*) – to znači sposobnost, da mogu na specifičnostima situacija koje sami razvijaju, reflektovati vlastito delovanje, a da ne izađu iz toka dešavanja. Oni to čine uz pomoć repertoara primera, slika, analogija, interpretacija i delovanja, često tako da ne moraju svoje interaktivne rezultate refleksija naknadno sa mukom da verbalizuju.

Za pune profesionalne kompetencije su, prema Schönu potrebna dva tipa delovanja: u centru stoji kompetencija za *refleksiju u delovanju*. Ona je uključena u rutine, koje su uobičajeno neprateće i nereflektujuće, te zbog toga mora da se dopune sa *reflection on action* (odgovara našem svakodnevnom pojmu distancirane, iz delovanja izvedene refleksije), kada treba da se reši neki veći problem ili kada treba da se formuliše lično znanje u razgovoru sa kolegama i kolegamicama. Stoga je posebno korisna, čak i neophodna, kolekcija podataka o delovanju, koja stvara objektinu, tj. izazovnu bazu za refleksije vlastitih rutina.

I već zbog toga se pretpostavlja kratki spoj, koji poslednjih godina popularnog širenja znanja o novim metodama nastave, predstavlja kraljevski put razvoja nastave. Ponekad, sa pogledom na sistemski orijentisane koncepte razvoja škola, posredova-

nje novih metoda nastave se slavi kao kraći, mnogo jednostavniji put, koji obećava uspeh. Tako Klippert (1997, str. 3), naočigled apstraktnih, dugotrajnih, kao i onih zahtevnih razvoja organizacija, koji opterećuju “normalne” nastavnike, zahteva “redukovanje polja inovacija na ključnu oblast delovanja nastavnika, koja se može sagledati, na nastavi”. Odavde on obećava efekat, da “i prosečni učitelji dobiju osećaj: to ćemo uspeti!”. U istom smislu Korte (1998, str. 15) se stara, “da pazi na pojedinačnog učitelja, koji u svom razredu i sa svojim razredom želi jednoj stvari (od početka) dati određen pravac”. Poruka treba da glasi: dugotrajni procesi raspravljanja i pojašnjavanja, koji uključuju ceo kolegijum, samo zatvaraju snage nastavnog kadra. Svaki pojedinac može da krene, iz istih stopa, sada i ovde; u tom smislu ponuđeni su im najrazličitiji “metodski priručnici” koje mogu da kopiraju.

Prisvajanje što većeg repertoara metoda sigurno spada u osnovne preduslove nastavničkog zanimanja. Redukcija zaklanja refleksiju i sprečava time izraženu profesionalnost. Pri tome, iz empirijskih istraživanja škole znamo da su “dobre škole” označene:

- jakim konsenzusom koji se odnosi na didaktičko-metodička pitanja;
- čvrstim određivanjem nastave, pre svega u pogledu pitanja Curriculumuma;
- stalnom zajedničkom diskusijom i utvrđivanjem pravila ponašanja (Hansen, 1986).

Iza ovakvih empirijski utvrđenih pogleda ponovo nastaju pristupi, koji praksu ne reflektuju sistematski i ne razvijaju dalje.

2. Razvoj nastave kao proces učenja

Samo onaj ko kontinuirano proverava, gde se nalazi, šta je dostigao, a šta nije, može sam da upravlja svojim učenjem i da dugoročno ostane sposoban da uči. Nije lako reflektovati vlastitu praksu. To pretpostavlja volju, da se bude otvoren, iskren i spreman za samokritiku. Refleksiju ne treba ograničavati na tehničku sferu – na to, šta funkcioniše, a šta ne. Ta pitanja su bitna, ali ne čine sve. Refleksija prakse treba da pita o onome šta se radi, o sadržaju i kako to interpretirati. Nastavnici/ce mogu svoju vlastitu praksu često da procene samo na osnovu ličnih utisaka u učionici. Za refleksiju rada ipak su potrebni verodostojni podaci, i za to je potrebno npr. da se od učenika zatraži pažljivi feedback i da se iskoristi. Mogu se uključiti i druge perspektive npr. kolegijalno savetovanje u vezi nekog slučaja ili uzajamno hospitovanje.

Refleksija nije laka, jer pretpostavlja sposobnosti i stavove, koji se obično ne zahtevaju od nastavnika. Držanje nastave zahteva brzo delovanje, ekstravertnost – moramo imati samopouzdanja, biti sigurni u sebe i u ono što radimo. Refleksija zahteva nasuprot tome, da budemo intravertni, da se preispitujemo, da priznamo i dopustimo nesigurnost. Stoga se moraju stvoriti zaštićeni prostori i etika evaluacije. To je zadatak direktora škole – čemu ćemo se još u ovom prilogu posvetiti. Evaluacija pre svega, mora da se

odnosi na stanja učenja kod učenika, i nju je moguće lakše sprovesti, što je nastavni kadar spremniji, da sam sebe evaluiira, odnosno da dopusti evaluaciju (Andevski, 2007).

Poboljšanje kvaliteta nastave se ne može jednostavno propisati niti ad hoc stvoriti; ono je više rezultat razvoja, u kome se ukršta individualno i organizaciono učenje pri čemu nije zanemarljiv uticaj najrazličitijih biografija učenja osoba koje u procesu učestvuju. Razvoj nastave bazira se i na organizacionom učenju: nastavnici jedne škole moraju da usaglase svoje predstave u vezi nastave, da ugovore potrebne korake za njenu realizaciju i da definišu kriterijume, na osnovu kojih žele da izmere uspeh zajedničkih napora. Organizaciono učenje je u pogledu na nastavu tek tada uspešno, kada u okviru kolegijuma postoje zajedničke predstave o tome, kako nastava treba da se odvija, kada su forme nastave koje nastavnici praktikuju usaglašene sa zajedničkim predstavama i kada postoje regulativi za produktivnu obradu odstupanja od zajedničkih predstava.

Koncepti, koji polaze od toga, da se već samim širenjem *znanja* o novim ili drugačijim metodama nastave održivo može promeniti nastavna *praksa*, nisu dovoljno obuhvatni. Da povećanje znanja ne vodi nužno promeni prakse, može se potvrditi jednostavnim posmatranjem same obuke nastavnika: u jednoj grupi kandidatkinja i kandidata za rad u nastavi, kojima se predstavljaju različite metode nastave, neće sve osobe preuzeti u istoj meri sve predstavljene metode kao svoj lični repertoar delovanja u nastavi, nego će individualno izabrati samo neke od tih metoda. Izbor je određen odgovarajućom biografijom učenja. Možemo poći od toga, da svaka osoba poseduje individualnu sliku nastave, čije su osnove postavljene još u školskom dobu pojedinca. Ta slika o nastavi ima implicitno normativni karakter i upravlja izborom metoda i nacrtom aranžmana učenja, u smislu davanja prednosti onim metodama i aranžmanima učenja, koji se uklapaju u tu sliku.

Tako okvirni koncept neke škole može da zahteva, npr. "razvoj kvaliteta i osiguranje kvaliteta školskog rada", dakle, jednu formu razvoja nastave, koja povezuje individualno i organizaciono učenje u smislu *razvoja kulture zajedničkog rada*. To znači da se individualni razvoj i poboljšanje vlastitog delovanja u učenju mora povezati sa razvojem timskog rada i školske kooperacije. To se konkretizuje u zajedničkom razvoju promenjenih koncepata nastave, uzajamnom hospitalizacijom, redovnim obostranim povratnim informacijama, zajedničkim pripremama nastave i refleksijama nastave, radom odeljenskog i razrednog ocenjivačkog tima, putem stručnih i naučnih konferencija, profesionalnog, ličnog (samo)usavršavanja i razvoja.

Omogućavanje smisaonog učenja

Razvoj nastave postavlja pitanja posredovanja znanja, razumevanja i kompetencija (Horster i Rolff, 2001, str. 18) i to treba da važi za svaki oblik razvoja nastave. Kod refleksivnog razvoja nastave ipak dolazi do toga, da učenicima treba omogućiti ne samo efikasno, već i smisaono učenje i da nastavnici o tome moraju već unapred misliti pri planiranju i razvijanju nastave.

Tako je, u svom nastojanju za razvojem nastave matematike i prirodnih nauka, švajcarski fizičar i didaktičar Labudde (1998) postavio katalog zahteva, iz koga predstavljamo ovde pet zahteva, za koje se smatra, da su delotvorni u nastavi matematike i prirodnih nauka i da omogućavaju razjašnjenja, šta obeležava smislaono i efikasno učenje. Labudde između ostalog zahteva: integraciju predznanja učenika, orijentacija prema životu u sistematičnoj izgradnji znanja, rad na autentičnim i otvorenim problemima, samoodgovornost onih koji uče, kooperaciju, komunikaciju i raspravu onih koji uče.

Labudde u svom katalogu, postavlja *zahtev za radom na autentičnim i otvorenim problemima* – koji se u svakodnevnoj nastavnoj praksi najteže realizuje – uslovno kao centralni zahtev, ostali zahtevi vode ka tom centru i mogu iz njega da se izvedu. Ovi zahtevi pojedinačno, ne predstavljaju temeljno ništa novo, svaki taj element se pojavljuje u svakodnevnoj nastavi. Izazov za nastavnike je zahtev, da se ti elementi, koji se uzajamno uslovljavaju, reflektuju i da postanu što je češće moguće, sistematični princip nastave.

Pojam, koji je Labudde uveo, “autentični i otvoreni problemi” označava situaciju u učenju, u kojoj se učenici konfrontuju sa nečim, što nije odmah prepoznatljivo kao primenljivo (upotrebljivo) u strategiji rešenja; umesto toga učenici se susreću sa otvorenom situacijom, u kojoj su moguća različita pitanja, u kojoj se traže moguća rešenja i u kojoj nije od samog početka jasno, da postoji *jedno* ispravno rešenje, za koga svako očekuje, da ga nastavnik već unapred zna.

“Autentične i otvorene” situacije treba da budu upotrebljene i za učenje drugih predmeta. Ovde se ne može posegnuti za gotovim konceptima, kao što su oni koje su razvili istraživači školske pedagogije i didaktike univerziteta u Bernu za nastavni predmet matematiku. Ali se ovi principi mogu preneti na druge predmete, tako što se promisli, kako sadržaje predmeta rekontekstualizovati, da bi učenici u raspravljanju sa njima mogli da:

- dobiju pregled u kompleksnim situacijama;
- formulišu pitanja i pretpostavke koje se odnose na situaciju;
- traže stručna sredstva i puteve, da bi odgovorili na pitanja ili da bi svoje pretpostavke odbranili ili opovrgnuli;
- međusobno razmene rezultate i saznanja.

Ovde se postavlja pitanje o fantaziji u vezi stručnih predmeta; radi se o tome, da se raznovrsne školske “kao-da-situacije”, koje učenje ograničavaju na već unapred vidljive rezultate, zamene što manje tendenciozno, realnim situacijama, u kojima će učenici dobiti priliku, da diskutuju o pitanjima, koja ih – povezano sa strukom – zaista zanimaju.

Ako sažmemo dosadašnja razmišljanja, onda postaje jasno, da napore oko daljeg razvoja nastave, treba sprovesti u tri pravca:

- Nastavnici moraju prisvojiti nove metode, koje omogućavaju kooperativno i samoodređujuće učenje.
- Svoj tradicionalni repertoar metoda moraju obogatiti većom interaktivnošću.

- Ovo oboje se, pre svega, mora povezati sa promenom sadržaja nastave, tako da se učenicima omogući smislaono i efikasno učenje radom na autentičnim i otvorenim problemima.

Ovako kompleksno postavljanje cilja može se realizovati samo putem kontinuiranog procesa razvoja, u koji treba da se uključi ceo kolegijum.

3. Razvoj nastave kao sastavni deo programa škole

Direktori se sve češće žale na mnoštvo dodatnih zadataka, koje školi dodeljuju Ministarstvo i školska uprava. Gotovo redovno radi se o temama: “Rad na programu škole” i “Osiguravanje i razvoj kvaliteta”. Stiče se utisak, da naredni zadatak stiže, pre nego što se i prethodni završi. Ovde se postavlja pitanje o odnosu rada na programu škole i razvoju nastave. Za pojašnjavanje ovog pitanje može da posluži model koji prikazuje *školu kao pedagošku i socijalnu organizaciju*. Ovde nije data obuhvatna slika škole, nego su prikazane namere razvoja relevantnih veličina, koje se odnose na organizaciju i nastavu u njihovom uzajamnom dejstvu. U smislu ovog modela, škola se tumači kao socijalna i pedagoška organizacija, u kojoj se odvija uzajamni razvoj i prilagođavanje šest dimenzija: okolina, ciljevi/vrednosti, struktura, međuljudski odnosi, strategije/metode i nastava.

Ovde razlikujemo školski makro i mikro nivo (ravan). Dimenzije okolina, vrednosti/ciljevi, struktura, odnosi, strategije/metode, koje karakterišu školu zajedno sa centralnom dimenzijom “Nastava” na makro nivou, ponovo se pronalaze na mikro nivou u okviru dimenzije “Nastava” na svakom pojedinačnom nastavnom času, bez potrebe da budu identični na oba nivoa.

Tako možemo ustanoviti, da npr. ciljevi i vrednosti unutar škole imaju ulogu u različitim međusobnim povezanostima. Pojedinačnoj školi, kao predstavniku određenog školskog oblika, dati su specifični ciljevi. Različite škole ovog školskog oblika realizuju svoje ciljeve na različite načine i sa drugačijim akcentom, zavisno npr. od postojeće okoline i individualnih predstava cilja zaposlenih u školi. Poučavanje (nastava) u školi, opet, usmereno je ka ciljevima, koji su pod uticajem određenih stručnih i individualnih predstava nastavnika o cilju, postavljenih ciljeva škole, školske okoline i mnogih drugih. U tom klupku uzajamnih uticaja razvoj škole može početi iz različitih nivoa (ravni).

Škola može početi na makro nivou i u smislu rada na programu škole, da razmišlja o tome kakve predstave cilja imaju nastavnici, da bi se u okviru kolegijuma dogovorili o zajedničkim vodećim pedagoškim predstavama. Takav rad ima smisla kada se promišlja o tome kako se zajedničke vodeće predstave mogu realizovati i proveriti u svakodnevnoj nastavi. U tom smislu će se pitanja o razvoju nastave u okviru rada na programu škole neosporno naći na dnevnom redu. Obrnuto, stručni kadar može početi sa dogovaranjem oko novog oblikovanja sadržaja i metoda nastave, jer su se prome-

nuli zahtevi školskog okruženja prema nastavi. Ovakve promene ne ostaju bez posledica na druge unutar-školske dimenzije. Ako se npr. predmet matematike promeni u smislu pojačane orijentacije prema životu, moraće nastava matematike, zbog tradicionalne relacije prema prirodno-naučnim predmetima ući u proces sporazumevanja sa njima, zbog mogućnosti da će njihova očekivanja uticati na nastavu matematike. Kao posledica, može doći do preorijentacije u oblasti matematike i prirodnih nauka u školama, koje bi mogle pogoditi i dosadašnje strukture unutar škole. U svakom slučaju, promeniće se slika škole u njenoj okolini, pri čemu se, u početku ne mora odmah računati sa pozitivnim prihvatanjem. Dobar savet svakoj školi može biti, da razvoj nastave, koji vodi značajnim promenama, poveže sa radom na programu škole, kako bi se obezbedili stabilni okvirni uslovi koji bi davali inovaciju (Andevski, 2008).

Tako postaje jasno, da se razvoj nastave i rad na programu škole, međusobno uslovljavaju kao mogući pristupi razvoju škole, bez prisiljavanja na određeni redosled. To što u javnosti, ipak može da nastane utisak da se radi o dva različita i odvojena zadatka, ima verovatno veze sa načinom administrativnog sprovođenja.

Ako se razvoj nastave i škole shvati na ovde skicirani način, dobijamo razumevanje vođenja i upravljanja, koje se opira sa predstavama, da se internim školskim razvojem može detaljno i tačno upravljati spolja.

Pri razvoju škole i nastave se centralni zahtevi sa ravni Ministarstva i lokalnog internog školskog razvoja tako sinhronizuju, da se u kontinuiranom procesu razvoja škole ostvare zadati centralni zahtevi unutar konkretnih uslova mesta, odnosno škole. To pretpostavlja da u centralnim zahtevima postoji individualni slobodni prostor delovanja, kao i osvešćenost pojedinačne škole, da tu slobodu može iskoristi kao vlastitu mogućnost za akciju, a ne kao prazninu u zahtevima koju treba da ispuni.

Interesantno je pitanje, koje će uloge dobiti školski nadzor u ovoj povezanosti (na nivou školskih uprava i opštinske/lokalne vlasti). Tu se manje radi o intervencijama za pojedinačno sprovođenje glavnih pravaca, planova učenja i okvirnih koncepata, nego više o tome, da se posmatra i kontroliše kontinuirano i cirkularno osmišljeni proces razmene između centralnih zahteva i školskog unutrašnjeg razvoja.

Za međusobnu komparaciju školskih unutrašnjih zahteva razvoja jednog regiona, školska uprava može da iskoristi razgovore sa upravama škola ili konferenciju sa direktorima u okrugu. Na tom forumu se može organizovati kolegijalna razmena između osoba u upravi, koja će upoređivati individualne zahteve razvoja i njihovu primerenost centralnim zahtevima. Mogu se analizirati sledeća pitanja: Koje zahteve razvoja su naše škole dogovorile? Koje faze rada smo prošli? Gde se naše škole trenutno nalaze? Koje teškoće su se pojavile i gde? U kom odnosu su različite namere internog školskog razvoja sa centralnim zahtevima? Kako se može ići dalje?

Prednost ovakvog postupka je u tome, da se kreira izjednačavanje različitih namera školskog razvoja sa centralnim zahtevima kao jedan proces razumevanja unutar učesnika.

Pet osnovnih procesa razvoja nastave

Pitanje, kako i kojim koracima se može praktično realizovati razvoj nastave, je vodeće za organizaciju rada i to posebno u onim školama, koje žele da konkretizuju relativno globalne zahteve u vezi plana učenja, pravila i okvirnih koncepata. Razlikujemo pet osnovnih procesa u razvoju nastave koji važe kako za namere u školskom razvoju, tako i za razvoj nastave: sakupljanje podataka, pojašnjavanje i ugovaranje ciljeva, preispitivanje i prilagođavanje sredstavima koja stoje na raspolaganju, planiranje i sprovođenje namera za razvoj i evaluacija procesa razvoja i njegovih rezultata.

Ako ove osnovne procese konkretizujemo u odnosu na razvoj nastave, onda se radi o tome:

- Da se u osnovnom procesu “sakupljanje podataka” podignu mentalni modeli kolegijuma, da bi se spoznao utisak o tome, koje različite slike o nastavi postoje u kolegijumu i da bi se u svakodnevnoj praksi upravljalo pedagoškim radom.
- Da se u osnovnom procesu “pojašnjavanje i ugovaranje ciljeva”, iz različitih slika o nastavi razvije jedinstvena slika i da se ugovore indikatori, koji bi mogli prepoznati realizaciju te slike.
- Da se u osnovnom procesu “preispitivanje i prilagođavanje sredstavima koja stoje na raspolaganju”, odabere repertoar metoda etabliran u kolegijumu, i proširi prema dogovorenoj slici o nastavi, kao i da se preispita, pripremanje sadržaja predmeta sa njihovim usklađivanjem prema ugovorenoj slici nastave.
- Da se u osnovnom procesu “planiranje i sprovođenje namera za razvoj” zajedno planiraju i sprovedu namere za nastavu, koje odgovaraju dogovorenoj slici o nastavi u kolegijumu i koje se orijentišu za ovo posebno prikladnim sadržajima i metodama.
- Da se u osnovnom procesu “evaluacija razvojnog procesa i njegovih rezultata” preispita zajednički rad na novim namerama u nastavi i njihovim rezultatima, sa pogledom na dalje zahteve revizije.

Poslednji pomenuti aspekt pojašnjava, da se razvoj nastave ne realizuje u linearnom toku sa definisanom tačkom početka i kraja, nego u procesu koji je sličan spirali, koji kontinuirano prati školsku praksu.

U suštini, rad na ovih pet osnovnih procesa treba što više da bude orijentisan ka praksi i da se pojasni konkretnim primerima. Iz sistematičnih razloga počecemo sa osnovnim procesom “podići mentalne modele kolegijuma” i nastaviti sa “razvijanje zajedničkog razumevanja” preko “preispitati i proširiti repertoar sadržaja i metoda”, “zajedno planirati i sporovoditi nastavu” sve do “evaluacije procesa nastave i njegovih rezultata”.

Ovakav poredak nipošto nije obavezan za proces razvoja nastave. U principu, može se početi sa bilo kojim od ovih pet osnovnih procesa. Kolegijum može da startuje, tako što će prvo početi sa formulisanjem zadataka za komparaciju koji se zahtevaju u okviru osiguravanja i razvoja kvaliteta, da bi se omogućila unakrsna (prosečna) provera rezultata jedne generacije. U tom slučaju osnovni proces predstavlja polazište za “evaluaciju nastavnog procesa i njegovih rezultata”. Ukoliko neki kolegi-

jum odluči, da upozna nove metode nastave, to može da bude uvod u osnovni proces "preispitivanja i proširavanja repertoara metoda i sadržaja".

Svejedno na kom mestu počinje proces razvoja nastave, kod nastavnika koji učestvuju vremenom će se pojaviti težnja, da prođu i kroz ostale osnovne procese, da bi mogli ostvariti uspešnu i održivu promenu pedagoške prakse. Na početku kolegijum, ipak, ne treba da se preoptereti zahtevima za razvoj nastave, nego da postavi ostvarive ciljeve pod realnim uslovima i da krene postepeno. Neuspeh na početku procesa razvoja mogao bi da zastraši dalje pokušaje.

Koraci i sadržaji, koji su predstavljeni u sklopu pet osnovnih procesa, su tako kreirani, da se mogu iskoristiti na različitim nivoima i raznim u oblastima. Tako se smatra:

- Da različite metode interesuju pojedine nastavnike, da bi svoju nastavu individualno osmislili raznim varijantama.
- Da se dva ili tri nastavnika ujedinjuju u grupu za hospitovanje, da bi davali međusobni feedback o održanoj nastavi.
- Da članovi kolegijuma donose pet odluka o sprovođenju strategija učenja za različite predmete za tu generaciju.
- Da se članovi aktiva nastavnika dogovore oko sadržaja svog predmeta u smislu "autentičnih i otvorenih problema" ili da preispitaju potrebu za modernizacijom sadržaja svog internog školskog Curriculuma.
- Da članovi kolegijuma nastavnika sprovedu zajedničko planiranje nastave u smislu projekta koji povezuje predmete, da bi se zatim, na temelju tih iskustava odlučilo, da li će se, i kako u procesu razvoja nastave dalje raditi.

4. Zadaci direktora

Ne samo kod refleksivnog, već kod svakog oblika razvoja nastave, direktor pre svega ima tri zadatka: da razvoj nastave prvo inicira, zatim da postojeće radne strukture iskoristi za sprovođenje i institucionalizaciju i konačno da se pobrine za kulturu evaluacije i refleksije.

Iniciranje razvoja nastave

Iz istraživanja i iskustva već znamo, da direktor ne može tek tako da naredi nove razvoje ili usavršavanje. Kada nastavnici takve razvoje svojevoljno ne žele ili ne mogu da realizuju, oni "pređu preko toga" ili ih tako konstruišu, da ih jednostavno ugrade u rutinu svakodnevnice, a da se pri tome ništa ne promeni. Stoga se direktor današnje, savremene škole mora, u prvom planu, orijentisati ka drugim oblicima delovanja, naime da: informiše, interpretira, interesuje, inspiriše, integriše, ali i da interveniše.

Ti oblici delovanja polaze od identifikacije potreba, koje proizilaze iz vodećih smernica i planova za učenje, kao i iz školskih programa i otkrivaju povode za razvoj nastave ili ih sami stvaraju.

Šta znači iniciranje razvoja nastave, biće možda jasnije, kada se nabroje prikladne aktivnosti za to, kao na primer:

- Organizovanje rasprava i diskusija u kolegijumu sa materijalima nekih “okvirnih koncepata” za razvoj i osiguranje kvaliteta, koji se mogu naći u literaturi ili su već praktikovani u drugim školama, i analizirati njihove primere zadataka.
- Rad na školskom programu, uspeva samo onda, ako se postigne saglasnost da je nastava srž školskog rada.
- Sednica aktiva nastavnika iz matematike o rezultatima TIMSSa i potom namera, da se zadaci iz TIMSS-a reše u npr. 8. razredu.
- Ulazak više novih kolega/nica, koji se interesuju za koncept nastave.
- Učešće članova kolegijuma na seminarima za stručno usavršavanje (npr. o novim metodama rada).
- Ispitivanje svih učenika/ca u školi o nastavi i diskusija o tome – slično je moguće izvesti i sa roditeljima.
- Jubilej, koji škola uzima kao povod, da bi ispitala sopstveno stanje, da bi evaluirala svoj rad i planirala budućnost.

Povoda očigledno ima dosta, krajnje su varijabilni i skupa zahtevaju pažnju direktora/ki. Predlozi, koje daju nastavnici/ce i koji su usmereni ka direktorima/kama škola, često imaju bolje šanse za realizaciju od specifičnih predloga samog direktora/ke. To pojašnjava i da se funkcija iniciranja direktora/ke nipošto ne treba shvatiti paternalistički. U suštini, radi se o tome da se podupru ideje drugih ili podsticaj u smislu omogućavanja, da se organizuje razmena i stvore uslovi za aktiviranje kolegijuma.

Stvoriti odnosno iskoristiti strukture rada

Razvoj nastave je stalan zadatak škole, a da postane i održiv, leži u odgovornosti i nadležnosti direktora/ke. Razvoj nastave nailazi na opasnost, da bude pogrešno protumačen, kada trajanje i karakter procesa nemaju organizacionu osnovu. Na tom mestu pogotovo postaje jasno, da razvoj nastave zahteva i razvoj organizacije: postojeće strukture rada za razvoj nastave moraju se iskoristiti i iz njih se moraju stvoriti nove. Oboje je u domenu razvoja organizacije i traži, pre svega, funkciju menadžmenta direktora/ke. U pogledu na razvoj nastave to se realizuje, između ostalog u: aktiviranju stručnih aktiva nastavnika, orijentaciji timova generacije ka razvoju kvaliteta, izgradnji i podršci razrednih timova, uvođenju feedbacka koji se odnosi na nastavu, proširenju strukture upravljanja i uvođenju školskih nosioca funkcija, rad sa jednom grupom koja upravlja.

Kod svih pojedinačnih mera se radi o tome, da direktor/ka ima pregled nad celokupnim konceptom, po kome se orijentišu i mere internog usavršavanja kolegijuma, i

iz koga se mogu izvesti kriterijumi za izgradnju kulture evaluacije. Pre svega, direktor/ka mora da vodi računa o tome, da celokupni kolegijum razume, prihvati i počne sa potrebom razvoja nastave – za to ne postoje alternative.

Izgradnja kulture evaluacije i refleksije

Konačno, direktor/ka mora da brine o tome, da nastane jedna kultura evaluacije i refleksije. Samo ona škola, koja proverava osnove svoga rada i rezultate učenja, koja analizira i dijagnostikuje svoje snage i slabosti, može razvijati nastavu u smislu škole koja uči. Evaluacija je temelj profesionalne refleksije.

Ali evaluacija je i osetljiva tema i veoma delikatan posao, povezana sa različitim protivrečnostima i ambivalentnostima. Za evaluaciju je potrebno poverenje i istovremeno se stvara sumnja. Evaluacija može da bude veoma korisna i da istovremeno stvori mnoge probleme. Evaluacija ne stvara neposredno vidljive prednosti ili olakšanja, mnoge škole je na početku spontano odbacuju, te stoga školama treba dati podršku u nameri da uvedu evaluaciju. Takođe, evaluacija nije zadatak koji treba da bude usput obavljen. Procesi moraju da se pripreme, učešća da se pojasne i odluke i posledice da se iznesu. To je pre svega zadatak direktora/ki škole, ali ne samo njih, i to ne samo zbog opterećenja, već i zbog pogođenosti kolegijuma i pojedinačnih saradnika. Direktor/ka mora da zagaranjuje i organizuje evaluaciju i mora da se pobrine o tome, da se evaluacija tako organizuje, da i neprijatne činjenice dođu na svetlo, a da ne dođe do ličnih prebacivanja krivice i vređanja. Mora da stvori klimu otvorenosti i istovremeno da ukloni strahove koji mogu da se pojave. Ako se to ne učini, škole će pokušati, da stvore takozvanu “fasadu evaluacije”, pri kojoj bitni problemi i često stvarne snage škole neće doći do izražaja.

Verovatno ne postoji ni jedna evaluacija, pogotovo eksterna, koja ne bi mogla “promaći”. Ako se evaluacija “nametne” eksterno, ako nema zajedničkih dogovaranja, onda nastaju fasade. Stoga je evaluacija samo ili pre svega tada uspešna, kada se razvije kultura *autentične* evaluacije.

Pod pojmom kultura evaluacije smatramo u prvom planu nastajanje transparentnosti i prihvatanja. Mora da postoji osnovna pouzdanost, postupci moraju biti transparentni, moraju uspostaviti poverenje koje ne sme da zavisi samo od poverenja u jednu osobu. To pretpostavlja sledeće principe i načine postupanja: *predviđanje koristi, izgraditi odabir evaluacije, početi od malog, napraviti interne izveštaje, iskoristiti postojeće podatke, preuzeti i modifikovati postojeće instrumente, vežbati feedback i povući konsekvence iz evaluacije*.

Evaluacija je neophodan, sastavni deo oblikovanja i pravog ostvarenja razvoja nastave. Ona treba, ako želi da služi razvoju škole i osiguranju kvaliteta, u prvom planu da bude *samoevaluacija*. Iniciranje procesa evaluacije mora, dakle, poteći od same škole. Ali, samoevaluacija nije dovoljna, i stoga postoji potreba i za *eksternim evaluacijama*. Ona ne sme da se “nametne” školama, već se mora dogovoriti sa školama. Da

se sve ovo organizuje i izvede, u prvoj liniji je zadatak direktora/ke. Pri tome, evaluacija se ne može naredi; niti se njome može izgraditi poverenje. Radi se o tome, da se postigne prihvatanje kroz transparentne i dijaloške postupke. Vodeći principi ovde su:

- da se podnošenjem realističnih izveštaja i autentične analize izbegne “fasadna evaluacija”;
- da se ide vlastitim, autentičnim putem škole;
- da se iskustva zajedno procene.

Pred direktore i direktorke se pri izgradnji kulture evaluacije postavljaju trostruki zahtevi – oni moraju da vode, upravljaju i moderiraju. Nešto slobodnije, ali svakako naglašeno, možemo formulisati, da se razvoj nastave odvija kroz *pomeranje, procenjivanje i čuvanje*.

LITERATURA

1. Altrichter, H. (2001). The Reflective Practitioner. U: Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung, H. 2, str. 56–60.
2. Andevski, M. (2007). Evaluacija i razvoj nastave, Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, Zbornik radova, Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 87–104;
3. Andevski, M. (2008). Evaluacija škole, Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, Od društva znanja ka društvu obrazovanja – Evropski okviri kompatibilnosti obrazovnih standarda, Zbornik radova, Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 173–195.
4. Haenisch, H. (1986). Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Schulforschung. U: Westermanns Pädagogische Beiträge, H. 7/8, str. 87–99.
5. Horster, L., Rolff, H.G. (2001). Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim, Basel.
6. Klippert, H. (1997). Schule entwickeln – Unterricht neu gestalten. U: Pädagogik, 49, H. 2. str. 13.
7. Klippert, H. (2005). Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel.
8. Korte, J. (1998). Schulreform im Klassenzimmer. Weinheim, Basel.
9. Labudde, P. (1998) Thesen zur steigerung der effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Veröffentlicht als Thesenpapier im rahmen der fachtagung des MSWWF “Sicherung und Entwicklung der Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts an allgemein-bildenden Schulen”. 10. November. Dortmund.
10. Ristić, D. et al. (2005). Osnovi menadžmenta, Novi Sad: Fakultet za menadžment, Cekom Books.
11. Schön, D.A. (1987). Education the Reflective Practitioner. San Francisco.

Dr. Milica Andevski (1959), redna profesorica za područje pedagogike na Filozofski fakulteti v Novem Sadu, Univerza v Novem Sadu.

Naslov: Augusta Cesarca 3, 21000 Novi Sad, SR; Telefon (+381) 021 613 119

E-mail: andevski@ff.uns.ac.rs

Dr. Dušan Ristić (1942), redni profesor za menadžment v izobraževanju na Fakulteti za menadžment v Novem Sadu, Univerza v Novem Sadu.

Naslov: Petra Drapšina 14, 21000 Novi Sad, SR; Telefon (+381) 021 423 528

E-mail: ristic@famns.edu.rs

Children with special needs in inclusive education

UDK 373.3:159.922.76

KLJUČNE BESEDE: otroci s posebnimi potrebami, inkluzivno izobraževanje, redna šola, učitelji, izobraževalni problemi

POVZETEK – V raziskavi smo želeli ugotoviti, s katerimi problemi se najpogostejše srečujejo otroci s posebnimi potrebami v rednih šolah, kakšen je njihov odnos do šole in šolskih obveznosti, kakšni so njihovi odnosi z vrstniki in učitelji in kakšno pomoč ter podporo potrebujejo, da se lahko uspešno soočajo z izobraževalnimi problemi. Zanimal nas je tudi odnos rednih učiteljev do inkluzivnega izobraževanja. V vzorec je bilo vključenih 240 učiteljev 14 rednih osnovnih šol v Srbiji. Otroci s posebnimi potrebami so v času, ki ga preživijo v šoli, veseli in večina jih dosega dobre ali zelo dobre rezultate; večino problemov imajo v matematiki in materinščini; kar se tiče discipline v razredu, so večinoma mirni in le redko pride do kakšnega incidenta. Večji del težav predstavljajo odnosi in sporazumevanja z vrstniki brez posebnih potreb, upoštevanje pravil v skupinskih dejavnostih, nato ohranjanje pozornosti in koncentracije, branje in bralno razumevanje ter samostojno delo. Kar pa se tiče odnosa učiteljev na rednih šolah do inkluzivnega izobraževanja, le-ti menijo, da so v redni pouk lahko vključeni le učenci z lažjimi okvarami. Pripravljene so podpreti inkluzivno izobraževanje pod pogojem, da se pedagoško/psihološke službe na rednih šolah okrepijo s strokovnjaki za posebno izobraževanje in rehabilitacijo.

UDC 373.3:159.922.76

KEYWORDS: children with special needs, inclusive education, regular school, mainstream teachers, educational problems

ABSTRACT – The purpose of the study was to find out the problems most frequently facing children with special needs integrated in regular schooling, their attitude toward school and school obligations, relations with their peers and teachers, types of assistance and support, and also the attitude of regular school teachers toward inclusive education. The sample included 240 teachers in 14 regular elementary schools located in the territory of the Republic of Serbia. During the time spent in school, these children display a cheerful mood and most of them achieve good or very good results. Most of their problems are in mastering the teaching contents of Mathematics and Serbian language, and as to class discipline, they are largely quiet with occasional incidents. Most of their problems are establishing relationships and communication with their unimpaired peers as well as respecting the rules of group activities, maintaining attention and concentration, reading, reading comprehension and working independently. As to the attitude of mainstream teachers toward inclusive education, they believe that only students with mild impairments could attend regular classes. They are willing to support inclusive education provided that the offices of the pedagogue/psychologist in regular schools are expanded by experts in special education and rehabilitation.

1. Introduction

The issue of possibilities for educating children with special needs, and the exploration of new models which would adequately initiate and steer their compensatory abilities have in the last twenty years attracted the interest of many scholars studying human development mechanisms. In the spirit of contemporary concepts, various

approaches have been developed away from segregation and separation toward the acceptance of new trends for improving the social integration of children with special needs. From the medical model approach to disability and special needs, which was current in the 1980's, developed the deficit model, and within it the social integration initiative with a special place given to educational integration. Educational integration was originally meant to include children with mild developmental disabilities into the mainstream educational system, but with time it included even children with more severe forms of disability. The advocates of this movement claimed that the integration of children and youth with mental disability into regular schools would enable easier, faster, more thorough and better social integration, which is indeed the ultimate goal of education. (Kovačević, Stančić & Mejovšek, 1988). Integration, i.e. the openness of mainstream schools for children with developmental disorders contributes to the social wellbeing of both integrated children and their parents, in view of the fact that social wellbeing is the decisive factor of success in the educational process. According to Bach (2005, p. 133), however, the social and educational task set in such a way may be achieved only under integrated living and working conditions coupled with the knowledge and respect of differences. Nakken and Pijl (according to Mešalić et al., 2004) also suggest that the inclusion of children with special needs facilitates the work for all children, who can in this way help each other, resulting in a positive impact on their development. Children with special needs become accepted in the class and are included in activities similar to the rest of the class. As a two-way adaptation, integration becomes an open process, enabling the recognition and acceptance of the child's identity (Canevaro, 1983). According to Soder (1986), distinction should be made between physical, functional and social integration. Physical integration means the placement of children into regular schools but without the necessary communication and without common activities. Functional integration means the least possible distance between groups, while social integration means carrying out some activities jointly, using common equipment, space, etc. at the same time.

Integration was supposed to bring about changes in the organization of teaching, where the dominant frontal type of work would be replaced with differentiated forms of work introducing different models of individualization, as well as eliminating the existing barriers in the external and internal organization of schools. It would mean better equipment with technical devices and teaching aids, and teachers who are better prepared for following and supporting the specific development paths of children with developmental disabilities (Kovačević & Radovanović, 2006). Instead, integration usually meant adding a child with special needs to an already existing class. In such integrated education the child became a problem. This required changing the child with special needs to fit into the system. In the integrated education system, the child was included in regular teaching, but was not capable of adequately participating in the activities of its peers. Such mechanical integration of children with special needs, irrespective of the type and degree of disability, without adequate preparation of schools and all actors of the regular education process, without assistance and support of special educators and rehabilitators cannot produce good results. That is why

in recent years the idea of educational inclusion has been developing intensively both in the direction of identification and elimination of difficulties and barriers in the implementation of the educational process, and also with the greatest possible participation of all stakeholders who have a direct or indirect impact on the implementation of the educational process (Kovačević, 2007, p. 193). Participation, in the narrow sense, means increased participation of all children, including those with developmental disabilities, while in the broader sense it includes educational institutions, the local community and society as a whole. Inclusive education defined in such a manner aims to create an integrated educational system ready to respond to students' differences. Creating a more flexible educational system implies a transformation of the existing system, both in terms of the internal organization of teaching and external organization of education institutions. Inclusive education requires the implementation of flexible curricula, maximum individualization in creating teaching contents and the application of different methods of work, the elimination of architectural and other barriers, better preparation of teachers, and equipment of schools with varied teaching materials and teaching aids, but also changing the views about the needs, abilities and capacity of children with developmental disabilities.

2. Methodological framework of the study

Study objectives

The objective of the study was to find out the problems most often encountered by the children with special needs in the course of education in regular schools, the attitude of the children with special needs toward school and school obligations, relations with their peers and teachers, and the attitude of teachers toward inclusive education.

Methods, tools and techniques

A specially designed questionnaire was used for the study. The questionnaire consisted of 7 groups of questions about the preparedness of regular schools for inclusive education. The paper presents part of the results relating to the attitude of the students with special needs to school obligations, unimpaired peers and teachers; educational problems encountered in their work; and the attitude of teachers toward inclusive education.

The sample

The sample included 240 teachers in 14 regular elementary schools located in the territory of the Republic of Serbia. In terms of gender, the sample included 81.8% female and 18.2% male respondents. In terms of years of service, 12.4% of the respondents had up to 5 years of service, 39.7% between 6 and 15 years, 31.1% of the

respondents between 16 and 24 years and 16.7% of them over 25 years. In terms of the location, 33.0% of the respondents were from regular elementary schools in the territory of Belgrade (urban community) and 67.0% of the respondents were from regular elementary schools located in the countryside (rural community).

3. Results and Discussion

Children with special needs in regular school

Special needs arise from a complex interaction of personal and environmental factors and could be viewed as a mismatch between emotional, social and learning related demands imposed on the child and the resources available to the child to respond to such demands. Special needs arise as a result of factors or conditions which prevent “normal” learning and development of children/persons.

The preventing factors can be temporary or lifelong, not allowing adequate progress of persons due to the difficulties resulting from social, emotional, economic, medical or political conditions. In the sphere of education, there are children that do not achieve like others. They encounter difficulties in mastering and producing knowledge, which would not be present or would be less pronounced if they were to receive appropriate assistance/support.

Children with special (educational) needs are a broad category including children with physical, mental and sensory disabilities, but also children with behavior disorders, children with serious chronic diseases, children hospitalized or treated at home for long periods of time, children from culturally or socially deprived environments, children without parental care, affected by war and other disasters, refugee children, displaced and abused children, as well as gifted children.

Children with developmental disability are just one category of children with special needs. Terminological equalization of a child with special needs and a child with disability is an attempt at avoiding stigmatization and any form of discrimination of this category of children. Thus the focus is on the need for functional assessment of physical and mental status of a child, determining both the impaired and preserved functional abilities of the child, but also the family situation and relationship with the broader environment. The presence of certain limitations in the functioning of a child with developmental disability suggests the need for other, special venues to compensate for the disadvantage and encourage the development of his/her personality. This is because the developmental specificity of a child with a disability is not reflected in the fact that s/he does not have many of the functions the children with regular development possess, but in the fact that the disturbed balance of adaptive functions is reorganizing the whole system of adaptive functions, striving to achieve a new balance according to new principles (Vygotsky, 1983). The limits of the new and different organization of psycho-physical development are set by the social environment, under

the powerful influence of which the person with disability develops and strives to reach the usual normality. That is why a disorder develops into a handicap when the present impairment becomes the sum of personal and social consequences of impairment, that is, when it assumes a social character. Then an imbalance appears between the achievement or status of the individual and the expectations of a particular group to which s/he belongs. A handicap thus becomes a social phenomenon suggesting social and environmental consequences for the individual stemming from the impairment.

In his/her career a teacher most often encounters students with difficulties in:

- the emotional sphere: mood swings, readiness for frequent and unprovoked rows, aggression, anxiety, restlessness, sadness, indifference, as well as serious forms of depression;
- the behavioral sphere: poor working activity, violent behavior, truancy, avoidance of joint activities, various addictions;
- the cognitive sphere: unclear expression of thoughts confused thinking, difficulty concentrating, memorizing;
- the physical sphere: various psycho-somatic reactions, frequent headaches, loss of appetite, sleep disorders, chronic illnesses and dysfunction of the body organ systems;
- speech and language development: inadequate pronunciation of sounds, vocabulary problems (impaired vocabulary reception and impoverished vocabulary, impaired understanding of words as well as difficulties in finding adequate words), comprehension disorders (limited comprehension of words, sentences, texts), difficulty following speech, impaired expression (limited ability of expression, reduced speech ability), grammar problems – agrammatism.

Table 1: Students with special needs in regular schools

<i>Students with special needs</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>
Visually impaired	29	5.24
Hearing impaired	19	3.43
Physical disability	56	10.40
Intellectual disability	79	14.31
Emotional disorders	24	4.34
Behavior disorders	94	17.02
Speech disorders	96	17.39
Reading and writing disorders	62	11.23
Chronic diseases	93	16.90

The results obtained in the presented study show (Table 1) that in regular classes the most commonly encountered students are those with speech disorders, mostly with impaired pronunciation of sounds, speech rhythm, and tempo (17.39%), followed by students with behavior disorders 17.02% (truancy, large number of missed classes, aggressive behavior), and students with chronic diseases 16.90% (asthma, leukemia, diabetes, epilepsy), while the least encountered are the students with serious emotional disorders (4.34%) and those with hearing impairment (3.43%).

Attitude of students with special needs toward school obligations

Education implies the acquisition of a wide range of skills, not only academic but also life skills enabling a person to adapt to external changes as efficiently as possible. One of the educational goals for all children in the majority of West European countries is "achievement of autonomy and functional individuality", (Brooks-Gunn, Denner & Klebanov, 1994, according to Čolin, 2005, p. 20). The most organized acquisition of knowledge, skills and habits, which are parts of education, is achieved by learning in school. School learning is a planned, systemic and organized process enabling students to acquire certain knowledge but also to build attitude, social relations and balance emotional reactions. That is why learning is viewed from a cognitive, affective, emotional, and conative standpoint. School achievement of the students with special needs who are integrated in regular classes depends on numerous factors, but their approach to school obligations, their emotional attitude and behavior in class and in extracurricular activities also have a significant impact.

With regard to the attitude of students with special needs toward school obligations, the study shows that 58.4% of the students regularly attend classes, while 8.6% of the students with special needs are often justifiably absent from school. When in school, they are mostly in good mood (42.5%), while 22% of them are indifferent. As for school achievement, most students achieved good and very good results (32.8%; 2.2%), but 12.5% of them failed. Of the teaching courses envisaged in the curriculum, they mostly have problems with mathematics and the Serbian language (only 15.5% have excellent grades in Serbian and 12.6% have excellent grades in mathematics) while their performance is best in the courses involving manual activities like physical education and drawing (85% have excellent grades). With regard to class discipline they are mostly quiet with occasional incidents like interruption of the teacher talking, interruption of other students answering a question, the need to go the toilet frequently, asking for eraser or a pencil, peeking into another student's notebook.

Relations of students with special needs to unimpaired students and teachers

An accepting, encouraging and supporting atmosphere in a group is one of the preconditions for inclusion. If children are to accept their peer with a developmental disability, they need to be prepared. They have to be told that the group will be joined by a child who will differ from them in his/her abilities, capacity, tempo and manner of work. Children can be taught to positively respond to their peers with special

needs, because their attitudes develop via a positive model. Instructors and teachers in regular education institutions should provide children with appropriate, specific and clear information on individual developmental disorders in a language they can understand, and demonstrate with their own behavior that they accept the child. The preparation should offer the children the opportunity to learn what it means to be different and have a developmental disability. It is important to introduce the student with special needs in a positive context, as a child good at many things, while needing help in others and thus encourage other children to think how they can assist their peers with special needs. The attitude of students toward their peers with special needs was studied by many authors (Guralnick, 1990; Gross, 1993; Acton & Zarbatany, 1993; Rynders et al., 1994; Grenon, 1996; Helmut, 1997; Haug, 1999). Their studies suggest that participation in a developed and integrated preschool environment for a school year positively affects the process of inclusion, raising social integration to the level comparable to the children with regular psycho-physical development. At the same time, the results of those and similar studies have influenced the design of various education models of work with children with special needs in different countries.

The relationship between teachers and students with special needs is a particularly sensitive issue. In order for a child with special needs to accept the teacher and the teacher to accept the child with special needs, many requirements should be met. In the case of teachers, these include professional competence both in pedagogy and education, a positive attitude toward a child as a human being, and love of one's vocation. In the case of a child with special needs, being ready for school not only in intellectual but also in social terms, as well as a positive initial experience in contact with school and school environment are of great importance. However, in practice most of these conditions are not met. There is often no systematic teacher training for the work with children with special needs, which causes a range of difficulties. Due to the lack of knowledge about the educational capacity of children with special needs, teachers develop a negative view and demonstrate inappropriate behavior toward children with special needs, such as ignoring them in class, frequently complaining to the professional support service at school that the child is a problem and they do not know what to do about it, saying that such a child is not fit for the regular school and should be transferred to a special one, etc. The negative approach of the teacher toward the children with special needs results in negative attitudes of their peers toward their schoolmates with special needs. The children tend to cruelly punish all who cannot adapt to their collective games, who lag behind in physical activities, who have visible traits separating them from the group of average children, and particularly at the age when their own standards of self control have not yet been set, they react by mocking such children, excluding them from play and other activities, and sometimes, although rarely, by physically fighting with them. In turn the child with special needs develops a negative attitude toward inappropriate reactions of his/her teachers and peers. S/he responds most often by withdrawal, namely silence, crying, social isolation or aggressive behavior. This is how negative classroom atmosphere

is created that is detrimental not only for the student with special needs but for other students and the teacher as well.

The results obtained in the study of peer relations reveal the highest percentage of acceptance by unimpaired peers from their own class and beyond it (37.2%). However, 33.49% of the unimpaired students accept their school friends with special needs in class but avoid them outside the classroom, while 3.35% of them show lack of acceptance of their school friends with special needs. Mutual acceptance is present in the communication with the teacher (66.51%). The results show that while there is a positive atmosphere in class, efforts need to be made toward the acceptance of children with special needs outside the classroom, in the broader social setting, primarily in other school activities that are not exclusively connected to school work. A positive attitude towards students with special needs of more than half of the surveyed teachers shows that the teachers have been relatively properly informed about the real potential and abilities of integrated students with special needs.

*Pedagogical and educational problems of students
with special needs in a regular school*

Students with special needs often have problems in the educational process. The problems are not only related with poorer academic achievement compared to regularly developed peers, but are projected onto the development and shaping of their entire personality. In addition to the problems that are particularly marked in the area of socialization and communication with peers in and outside the classroom, with teachers and other non-teaching staff in school, the children with special needs have a range of educational problems. These are particularly evident when learning is linked to graphic or abstract contents, language symbols and numbers. Difficulties also arise in the forming of notions, particularly abstract notions, which is particularly characteristic of children with intellectual disabilities and children with hearing impairment (Maćešić-Petrovic, Kovačević & Milisavljević-Japundža, 2009; Kovačević, 2007). In such circumstances the scope and duration of attention are lesser, memory limited and insufficiently reliable, speech and language insufficiently developed. Hence, children with special needs, more or less depending on the degree and type of disorder, lag behind in educational but also in social development, which often results in frustration and failure. The practice thus far has demonstrated that little effort is invested into providing assistance and support to students with special needs integrated in regular classes and that teachers rarely change their usual approach and methods of work to help children with special needs to compensate for the problems caused by primary disorders. The teaching is still lacking in terms of methods and forms of work; the prevailing approach is teacher centered and coupled with verbal dominance. The curricula are burdened with a large amount of information, while the implementation of the cooperative learning method and other types of teaching is still at the experimental stage (Kovačević, 2008). Teaching which focuses on students with equal abilities cannot yet meet the individual needs and abilities of different students.

Table 2: Pedagogical problems which teachers face when working with students with special needs

<i>Problems</i>	<i>f%</i>
Difficulties in establishing communication with other children	39.7
Non-compliance with group activity rules	30.6
Inclination to reckless incidents	22.0
Seeking unlimited attention, giving nothing in return	9.5
Lack of respect for teachers and other children	8.1
Interrupting teachers in mid-sentence	15.8
No problems	20.0

Table 3: Activities of teachers to overcome pedagogical problems

<i>Teacher activities</i>	<i>f%</i>
Encouraging all students to behave properly	48.9
Cooperation with parents	12.4
Including the child in group activities	34.8
Including the child in extracurricular activities	3.8

Study results suggest that the children with special needs in regular schools making up the sample, and included in regular classes (Table 2) mostly experience problems in establishing relations and communication with their unimpaired peers (39.7%), as well in complying with group activity rules (30.6%). Most frequent teacher methods to overcome the present educational problems of children with special needs include encouraging all students to properly behave with children with special needs (48.9%), and involving more children with special needs in group activities (34.8%). The most common educational problems of children with special needs during teaching activities are difficulties in maintaining attention and concentration (51.2%), reading and reading comprehension (39.71%), and working individually (39.71%). Teacher activities and support to students with special needs to overcome educational problems most commonly include the individualization of the curriculum, extension of time given to complete a task, and remedial work.

Table 4: Educational problems of students with special needs

<i>Areas</i>	<i>f%</i>
Insufficient motivation	20.57
Problems with attention and memory	51.20
Difficulties following and understanding teacher's presentation	26.79
Difficulties following written text	31.10
Difficulties in reading and reading comprehension	39.71
Difficulties in time management: inability to finish the task before the lesson ends	47.85
Difficulties in verbal expression	39.71
Difficulties in group work	22.97
Difficulties in independent work	39.71
Difficulties in understanding cause and effect when making conclusions	24.40

Table 5: Teacher activities in overcoming educational problems

<i>Teacher activities</i>	<i>f%</i>
Assignment of tasks appropriate to student ability	34.3
Granting additional time for the completion of the task	15.5
Encouragement and praise	16.2
Additional explanation and more exercises	13.4
More hands-on teaching aids	8.6
Reduction of the curriculum	5.6
Special approach to grading	6.3

Support to inclusive education

One of the regularly indicated difficulties of inclusion, and in a way the educators' excuse for their negative attitude to inclusion and integration of children with serious disabilities, are numerous prejudices. The main reasons for prejudices are: lack of personal contact with children with special needs, insufficient information about their needs, abilities and rights in comparison with the so-called normal population. Teachers also list a large number of students in class as a reason against inclusion. They believe that in such circumstances it is sometimes impossible to work even with

average children and that in such classes a child with special needs cannot succeed. Inflexible curricula with excessive demands even for students with regular development, inadequate equipment (teaching materials and aids), architectural and other barriers are some of the main factors slowing down the process of inclusion.

The results obtained show that 65.1% of the teachers are of the view that only children with mild disability can be included in regular classes. These are children with reading and writing difficulties, mild emotional problems, children with chronic diseases, and mild sensory impairments. 31.7% of the teachers are of the opinion that children with developmental disability, irrespective of the type and degree of disability, should be educated in special schools, while 3.2% of them are in favor of full inclusion into regular classes, irrespective of the degree of disability. They are willing to support inclusion (45.20%) in the event that the offices of the pedagogue/psychologist in regular schools are extended with an expert in special education and rehabilitation. Teachers in rural and urban areas mostly share the view that children with mild disabilities could be integrated in regular classes (64.0% of the teachers from rural and 66.6% from urban areas). However, there are differences concerning support to inclusion, both between rural and urban teachers and between teachers of junior (I-IV) and senior grades (V-VIII) of regular schools. Unlike the teachers from rural areas of whom 58.7% would not support inclusion, only 35.3% of the teachers from urban areas would not support inclusion; 33.3% of the teachers from rural areas would support inclusion provided an expert for special education and rehabilitation were to join the office of the pedagogue/psychologist in the regular school, and 62.7% of the urban teachers would support the introduction of inclusive education under the same conditions; 11.1% of senior grade teachers would fully support introduction of inclusive education, while junior grade teachers stated that they would not support inclusive education (0%); 49.2% of the teachers stated that they would support inclusion if the help and support of a special educator and rehabilitator were provided. If we look at the teachers' years of service and their position on inclusive education, we can see that the results suggest that more than half of the teachers with more than 26 years of service (68.8%) would not support inclusive education, while 31.3% would but with the assistance and support of special educator and rehabilitator as part of the school expert team. The teachers with up to 25 years of service are of the opinion that inclusive education is feasible, provided a special educator and rehabilitator is added to the school expert team.

4. Conclusion

The inclusion movement is responsible for the development of the social model, the essence of which is the view that disability, which objectively exists, should not be denied and that the persons with developmental disability are excluded from the society not only due to their impairment, but also due to the insufficient knowledge about their abilities and capacities, present prejudices and fears. Inclusion itself does

not mean equalizing all people, but rather respecting the differences of each individual. Inclusive education allows for different forms of schooling which provides for conditions where each child can feel safe, accepted and valued. Inclusion develops a new attitude toward differences, i.e. toward different abilities. The approach conceived in such a manner raises many questions, the answers to which should be thoroughly analyzed and tested in concrete and practical circumstances before any further steps are decided on. Inclusion is indeed a process consisting of many small and big steps that take time, phased introduction and, above all, careful consideration. The results of the presented study reveal that children with special needs are integrated in regular classes but, due to as yet inadequate preparation of regular schools, are faced with numerous educational problems. However, the data obtained show that the attitudes toward the abilities of children with special needs are changing and that with adequate expert support teachers are willing to support inclusive education.

REFERENCE

1. Acton, H.M., Yarbata, L. (1993). Interaction and Performance Within Cooperative Group: Effects on Nonhandicapped Students Attitudes Toward Mildly Mentally Retarded Peers. *American Journal on Mental Retardation*, 93, (1), pp.16–23.
2. Bach, H. (2005). *Osnove posebne pedagogije*. Zagreb: Educa.
3. Boot, T. (2000). Progress in inclusive education. Meeting Special and Diverse education Needs: Making Inclusive Education a Reality. Helsinki.
4. Beck, C. (2001). *Better Schools. A Values Perspective*. Bristol: The Falmer Press.
5. Vigotski, L. (1983). *Sobranie sočinenij-Tom Pjati – Osnovi Defektologii*, Moscow: Pedagogika.
6. Canevaro, A. (1983). *Handicap e scuola manual per l'Integrazione scolastica*. Roma: La nuova Italia scientifica.
7. Grenon, L. (1996). Education Characteristics and Barriers in Canada. *Entourage Inclusive Education*, 9, (4), pp. 18–20.
8. Gross, J. (1993). *Special education Needs in the Primary School*. Buckingham: Open University Press.
9. Guralnick, M.J. (1990). Social Competence and Early Intervention. *Journal of Early Intervention*, United States, 14, (1), pp. 3–4.
10. Haug, P. (1999). Formulation and realization of social justice the compulsory school for all in Sweden and Norway. *Special Needs Education*, 14, (3), pp. 231–239.
11. Helmut, C.B. (1997). Introduction to a Structure of Nord Rhine Westfallen education System. *Defektologija*, University in Tuzla, 1, (1), pp. 35–39.
12. Johnsen, H.B., Skjorten, D.M. (2001). *Education – Special Needs Education*. Oslo: Unipub forgal Johnsen.
13. Kovačević, J. (2008). *Individualizacija nastave gluve i nagluve dece*. Belgrade: Society of Special Educators of Serbia.
14. Kovačević, J. (2007). *Dete sa posebnim potrebama u redovnoj školi*, Belgrade: Faculty of Teaching.
15. Kovačević, J. (2007). *Vaspitno-obrazovni efekti kooperativnog učenja u nastavi dece oštećenog sluha*. Belgrade: CIDD, Faculty of Special Education and Rehabilitation, 3–4, pp. 129–147.
16. Kovačević, J., Radovanović, I. (2006). *Pripremljenost nastavnika redovnih škola za inkluzivno obrazovanje*. Belgrade: School of Special Education, 2, pp. 195–211.

17. Kovačević, V., Stančić, V., Mejovšek, M. (1988). Osnove teorije defektologije. Zagreb: Faculty of Special Education.
18. Mešalić, Š., Mahmutagić, A., Hadžihasanović, H. (2004). Edukacija i socijalizacija učenika usporenog kognitivnog razvoja. Tuzla: Faculty of Special Education.
19. Macesic-Petrovic, D. et al. (2009). Learning activity in retarded children: neuropsychological aspects. *Voprosy psikhologii*, 1, pp. 32–37.
20. Čolin, T. (2005). Education of atypical children in typical environment: US experience. *Bulleting for people without bias*, Belgrade, 3, p. 20.

Jasmina Kovačević, Ph.D. (1967), full professor at Faculty for special education and rehabilitation, University of Belgrade.

Address: Visokog Stevana 2, 11000 Belgrade, RS; Telephone: (+381) 064 205 27 71

E-mail: kovacjasmina@gmail.com

Notranje zagotavljanje kakovosti v visokošolskih institucijah

UDK 378:006.83

KLJUČNE BESEDE: visoko šolstvo, standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti, notranje zagotavljanje kakovosti

POVZETEK – Namen prispevka je predstaviti prvi del evropskih standardov in smernic za notranje zagotavljanje kakovosti v visokošolskih ustanovah. Standardi odražajo temeljno dobro prakso po vsej Evropi pri notranjem zagotavljanju kakovosti, smernice pa dajejo dodatne informacije in pojasnjujejo pomen in smisel standardov. Od visokošolskih zavodov se pričakuje, da bodo v svoji viziji in strategiji opredelili, vzpostavili in sistematično razvijali načine zagotavljanja in izkazovanja notranje kakovosti, s čimer se bodo približali uresničitvi resnične evropske razsežnosti za zagotavljanje kakovosti. Cilji standardov in smernic, ki temeljijo na osnovnih načelih o zagotavljanju kakovosti, so spodbujati razvoj visokošolskih institucij s podpiranjem intelektualnih in izobrazbenih dosežkov, razvijati lastno kulturo zagotavljanja kakovosti, obveščati in dvigniti pričakovanja visokošolskih institucij, študentov, delodajalcev in drugih udeležencev glede procesov in učinkov visokega šolstva ter spodbujati interese študentov in drugih udeležencev, ki bodo v ospredju procesov zunanjega zagotavljanja kakovosti.

UDC 378:006.83

KEY WORDS: higher education, standards and guidelines for quality assurance, internal quality assurance

ABSTRACT – The purpose of the article is to introduce the first part of the European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions. The standards reflect the basic good practice of internal quality assurance within Europe, while the guidelines provide additional information and explain the purpose and aim of the standards. The higher education institutions are expected to define in their strategy the ways of assuring and exhibiting internal quality, which they should then implement and systematically develop. In this way they will be realizing the true European dimension of quality assurance. The goals of the standards and guidelines which are based on the fundamental principles of quality assurance are to promote the development of higher education institutions by supporting intellectual and educational achievements, develop own culture of quality assurance, inform and raise the expectations of higher education institutions, students, employers and other stakeholders about the processes and effects of higher education. They encourage the interests of students and other stakeholders in the foreground of the processes of external quality assurance.

1. Uvod

Standardi in smernice za notranje zagotavljanje kakovosti visokošolskih institucij kot izhodišče sprejemajo duh *graške deklaracije* iz julija 2003 Evropskega združenja univerz (EUA), ki navaja, da je namen evropske dimenzije zagotavljanja kakovosti spodbujati vzajemno zaupanje in izboljšati preglednost ob spoštovanju različnosti nacionalnih kontekstov in tematskih področij. Standardi in smernice upoštevajo študijo o konvergenci kakovosti, ki jo je marca 2005 objavila ENQA (*European Network for*

Quality Assurance) in ki preučuje razloge za razlike med različnimi nacionalnimi pristopi k zunanjemu zagotavljanju kakovosti in ovire pri njihovi konvergenci. Odražajo pa tudi trditev ministrov v *berlinskem komuniqueju*, da skladno z načelom institucionalne avtonomije osnovna odgovornost za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu pripada vsaki posamezni visokošolski instituciji, to pa zagotavlja podlago za resnično odgovornost akademskega sistema znotraj nacionalnega ogrodja kakovosti.

Odgovornost za kakovost visokega šolstva prvenstveno nosijo visokošolske institucije same, zato morajo nenehno razvijati kulturo kakovosti in krepiti kulturo odgovornosti. Vsak visokošolski zavod mora v svojem strateškem načrtu opredeliti sistem zagotavljanja kakovosti. Strateški načrt mora temeljiti na naslednjih konceptualnih izhodiščih: *lizbonski strategiji, bolonjski strategiji, Standardih in smernicah za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru, Strategiji razvoja Republike Slovenije, Nacionalnem programu visokega šolstva Republike Slovenije, Zakonu o visokem šolstvu, Merilih za spremljanje, ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov, študijskih programov ter znanstvenoraziskovalnega, umetniškega in strokovnega dela.*

2. Dogajanja v evropskem visokošolskem prostoru na področju kakovosti

Leta 1999 so evropski ministri za izobraževanje podpisali bolonjsko deklaracijo, v kateri je zapisan pomen Evrope znanja ter povečevanja konkurenčnosti evropskega sistema visokega šolstva. Zavezali so se h koordiniranju politik posameznih držav podpisnic, da bi uresničili cilje (Bologna, 1999):

- sprejetje sistema zlahka prepoznavnih in primerljivih diplomskih stopenj,
- sprejetje dvostopenjskega študijskega sistema (prva stopnja vodi k diplomu po najmanj treh letih študija, druga k magisteriju ali doktoratu),
- vzpostavitev kreditnega sistema (ECTS – *European credit transfer system*) kot sredstvo za omogočanje čim širše mobilnosti, kredite lahko pridobijo zunaj visokega šolstva,
- pospeševanje mobilnosti – odpravljanje ovir pri dostopu do študija v Evropi,
- pospeševanje potrebnih evropskih razsežnosti v visokem šolstvu v zvezi s kurikularnim razvojem, medinstitucionalnim sodelovanjem, mobilnostnimi načrti ter integriranimi programi študija, usposabljanja in razvoja,
- pospeševanje evropskega sodelovanja pri zagotavljanju kakovosti, tako da razvijajo primerljiva merila in metodologije.

Leta 2001 so se srečali rektorji v Salamanci, kjer so obravnavali šest tem: svoboda z odgovornostjo, zaposljivost na evropskem trgu delovne sile, gibljivost v evropskem visokošolskem prostoru, primerljivost programov, zagotavljanje kakovosti in njeno potrjevanje, konkurenčnost doma in v svetu (Salamanca, 2001). Pri zagotavljanju kakovosti so se pogovarjali o tem, kako bodo visokošolske institucije oblikovale in uvedle standarde, postopke zagotavljanja kakovosti, ki bodo temeljili na samoevalvaciji in na neodvisnih načinih potrjevanja (akreditacije) v evropskem prostoru (Mihevc, 2001).

Maja 2001 so ministri za visoko šolstvo v Pragi podpisali *praško deklaracijo*. Izrazili so pomembnost kakovosti visokega šolstva in raziskovanja za razvoj mednarodne konkurenčnosti in privlačnosti evropskega prostora. Poudarili so potrebo po nujnosti evropske kooperacije in medsebojnega zaupanja ter sprejemanju nacionalnih sistemov zagotavljanja kakovosti (Praga, 2001).

Ministri za visoko šolstvo so leta 2003 v *berlinskem komunikeju* potrdili, da je kakovost visokega šolstva v samem jedru vzpostavljanja evropskega visokošolskega prostora. Obvezali so se, da bodo podpirali nadaljnji razvoj zagotavljanja kakovosti na institucionalni, nacionalni in evropski ravni. Poudarili so potrebo po razvoju vzajemno sprejemljivih kriterijev in metodologij za zagotavljanje kakovosti in da osnovna odgovornost za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu pripada vsaki posamezni instituciji, kar zagotavlja podlago za resnično odgovornost akademskega sistema znotraj nacionalnega ogrodja kakovosti. Obrnili so se na ENQA (*Evropska mreža zagotavljanja kakovosti*) preko njenih članic, da v sodelovanju z *Združenjem evropskih univerz* (EUA), *Evropskim združenjem visokošolskih institucij* (EURASHE) in *Zvezo nacionalnih študentskih institucij* (ESIB) razvijejo standarde, postopke in usmeritve za zagotavljanje kakovosti, raziščejo poti za vzpostavitev ustreznega sistema kolegičnega pregledovanja za agencije ali telesa, pristojna za zagotavljanje kakovosti in/ali akreditacijo (Berlin, 2003).

Berlinskemu komunikeju je sledil *bergenski komunike*, sprejet maja 2006 na srečanju evropskih ministrov. Ugotovili so, da so bili narejeni koraki za uvedbo sistema zagotavljanja kakovosti, ki temelji na kriterijih bergenskega komunikeja, in da je treba še veliko postoriti na področju večjega vključevanja študentov ter mednarodnega sodelovanja. Visokošolske institucije so pozvali k povečanju naporov za izboljševanje kakovosti skozi sistematično uvajanje internih mehanizmov ter njihovo neposredno povezanost z zunanjim zagotavljanjem kakovosti. Sprejeli so standarde in vodila za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru, ki jih je pripravila Evropska mreža zagotavljanja kakovosti (ENQA). Zavezali so se k uvajanju predlaganega modela strokovnega preverjanja agencij za zagotavljanje kakovosti na nacionalni osnovi, ob upoštevanju skupno sprejetih vodil in kriterijev (Bergen, 2005).

Zveza nacionalnih študentskih organizacij Evrope (ESIB) podpira interese študentov v Evropi na socialni, kulturni, politični in ekonomski ravni. Na področju zagotavljanja kakovosti se strinjajo z oblikovanjem skupnih evropskih vodil. Junija 2001

so se začeli ukvarjati s projektom zagotavljanja kakovosti. Zastavili so si naslednje cilje za izboljševanje procesov zagotavljanja kakovosti in študentske vpletenosti:

- zbiranje, analiziranje in razširjanje teorij, dobrih praks ter izkušenj v evropskem zagotavljanju visokošolske kakovosti,
- dvigovanje zavedanja o pomenu študentske vpletenosti v te procese,
- identificiranje in promoviranje evropskih strategij za sodelovanje študentov in študentskih organizacij v eni od ključnih tem bolonjskega procesa.

Projekt se je zaključil leta 2003 z izdajo *Evropskega študentskega priročnika o zagotavljanju kakovosti* (ESIB, 2003).

3. Vloga Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost visokega šolstva pri spodbujanju kakovosti visokega šolstva

Nacionalno agencijo za kakovost visokega šolstva (NAKVIS) je ustanovila Vlada Republike Slovenije (Uradni list RS, št. 114/09) na podlagi 51. e člena Zakona o visokem šolstvu (Uradni list RS, št. 119/06 – uradno prečiščeno besedilo, 59/07 – ZŠtip (63/07 popr.), 15/08 – Odl. US, 64/08 in 86/09). S svojim delom je NAKVIS pričela 1. marca 2010, potem ko je 28. februarja 2010 z delom prenehal Svet Republike Slovenije za visoko šolstvo.

Poslanstvo agencije je skrb za razvoj in delovanje sistema zagotavljanja kakovosti v slovenskem visokem šolstvu. Deluje vsebinsko in formalno odgovorno ter svetovalno do vseh deležnikov in udeležencev v terciarnem izobraževanju v skladu z evropskimi in svetovnimi smerni razvoja. Vizija agencije je, da bo s sistemom razvoja zagotavljanja kakovosti pripomogla k temu, da bo visoko šolstvo v Sloveniji izobraževalno in raziskovalno kakovostno, mednarodno prepoznavno, konkurenčno in enakovredno vključeno v svetovni visokošolski prostor (www.nakvis.si).

Strateški cilji NAKVIS, ki so napisani na njihovi spletni strani, so:

- razvoj in delovanje sistema zagotavljanja kakovosti,
- spremljanje napredka in utrjevanje kulture kakovosti visokega šolstva,
- umeščanje in prepoznavanje vloge, pomena in kakovosti delovanja agencije v javnosti,
- soustvarjanje in razvoj politike visokega šolstva na področju kakovosti,
- spodbujanje kakovosti transnacionalnega izobraževanja,
- vključitev agencije v mednarodno združenje (ENQA in EQAR) in
- zagotavljanje visokokakovostnih svetovalnih storitev agencije s strokovno usposobljenimi kadri.

Vrednote NAKVIS so neodvisnost, odgovornost, javnost in transparentnost, strokovnost, učinkovitost in zavezanost k napredku.

Skladno s svojim poslanstvom in strateškimi cilji je novembra 2010 Svet NA-KVIS sprejel vrsto aktov, ki postavljajo enotne mehanizme oziroma smernice za zagotavljanje kakovosti visokošolskih zavodov v slovenskem prostoru. Objavljeni so v Uradnem listu Republike Slovenije, št. 95/2010, z dne 29. novembra 2010. Veljati so začeli 2. decembra 2010:

- Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov,
- Merila za prehode med študijskimi programi,
- Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS,
- Merila za uvrstitev v register strokovnjakov,
- Minimalni standardi za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih.

Merila za akreditacijo in zunanjo evalvacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov določajo postopke in minimalne kriterije, po katerih presojujejo izpolnjevanje pogojev za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov. V merilih so upoštevani dogovorjeni standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti, ki veljajo v evropskem visokošolskem prostoru. Merila za prehode med študijskimi programi določajo merila za prehode med javnoveljavnimi višješolskimi in visokošolskimi študijskimi programi. Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS opredeljujejo merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po evropskem prenosnem kreditnem sistemu in opredeljujejo minimalni delež izbirnosti v študijskih programih. Merila za uvrstitev v register strokovnjakov urejajo uvrstitev strokovnjakov v register strokovnjakov iz 51. z člena Zakona o visokem šolstvu. Minimalni standardi za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih pa določajo minimalne pogoje za izvolitev v nazive. So podlaga za oblikovanje lastnih meril visokošolskih institucij, vendar morajo biti pogoji za izvolitev v naziv enaki ali zahtevnejši od minimalnih standardov.

Našteta merila in minimalni standardi so okvir delovanja vseh visokošolskih institucij v slovenskem prostoru in omogočajo njihovo odgovorno, transparentno in strokovno delo, predvsem pa jih usmerjajo k povečevanju naporov za izboljševanje kakovosti skozi njihovo sistematično uvajanje.

4. Standardi in smernice za notranje zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru

Standarde in smernice za notranje zagotavljanje kakovosti v visokošolskem evropskem prostoru je leta 2005 opredelilo *Evropsko združenje za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu*. Oblikovani so tako, da jih lahko uporabljajo vsi visokošolski zavodi, ne glede na njihovo strukturo, funkcijo in obseg ter nacionalni sistem, v katerem se nahajajo.

Opremljenih je *sedem standardov* in *smernic*, ki jih opisujemo v nadaljevanju prispevka (Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru, 2005, str. 12–16):

1. Politika in postopki zagotavljanja kakovosti

Standard: Visokošolska institucija naj ima načelno usmeritev in temu ustrezne postopke za zagotavljanje kakovosti in standardov svojih programov in diplom. Pri svojem delovanju se zavzema za razvoj kulture, ki priznava pomen in zagotavljanje kakovosti, razvija ter uveljavlja strategije za stalno krepitev kakovosti. Strategijo, politiko in postopke za zagotavljanje kakovosti bo formalno sprejela in javno objavila. Pri tem bodo aktivno vključeni študenti in drugi sodelujoči.

Smernice: Sprejete usmeritve in postopki naj bodo okvir, v katerem bo lahko visokošolska institucija razvijala in spremljala učinkovitost svojega sistema zagotavljanja kakovosti. Pomagale bodo pridobiti zaupanje javnosti v institucionalno avtonomijo. Usmeritve naj vsebujejo stališča glede namer in glavnih načinov za njihovo uresničevanje. Izjava o usmeritvi naj vsebuje:

- odnos med poučevanjem in raziskovanjem,
- organizacijo sistema zagotavljanja kakovosti,
- odgovornost visokošolske institucije, kateder in drugih organizacijskih enot ter posameznikov glede zagotavljanja kakovosti,
- vključevanje študentov v zagotavljanje kakovosti, načine, s katerimi kakovost uresničujejo, spremljajo in popravljajo.

2. Potrjevanje, spremljanje in redno ocenjevanje študijskih programov in diplom

Standard: Visokošolska institucija naj ima formalne mehanizme za potrjevanje, redno ocenjevanje in spremljanje programov in diplom.

Smernice: Zaupanje študentov in drugih zainteresiranih partnerjev v visoko izobraževanje se bo vzpostavilo in vzdrževalo s pomočjo učinkovitih aktivnosti v skrbi za kakovost, zagotavljanje dobro načrtovanih programov, ki jih bo visokošolska institucija redno spremljala in pregledovala, s tem pa zagotovila njihovo ustreznost in aktualnost. Pri tem mora visokošolska institucija:

- oblikovati in objaviti eksplisitne učne učinke, ki jih namerava doseči,
- pozorno načrtovati strukture in vsebine učnih načrtov in programov,
- ugotavljati posebne potrebe različnih načinov izvajanja (redni in izredni študij, študij na daljavo, e-učenje) in vrst programov (univerzitetni, strokovni),
- omogočati ustrezne kadrovske in materialne pogoje,
- voditi formalne postopke za potrjevanje programov v organih, ki niso vključeni v izvajanje teh programov,
- spremljati napredovanje in dosežke študentov,
- občasno ocenjevati študijske programe,

- redno zbirati povratne informacije od delodajalcev, predstavnikov trga dela in drugih ustreznih organizacij in sodelovati s študenti v aktivnostih za zagotavljanje kakovosti.

3. Preverjanje in ocenjevanje znanja študentov

Standard: Preverjanje in ocenjevanje znanja študentov poteka po kriterijih, praviilih in postopkih, ki so objavljeni in dosledno uporabljeni.

Smernice: Preverjanje in ocenjevanje študentov je eden najpomembnejših elementov študija. Pridobljene ocene so ključnega pomena za študentovo prihodnjo kariero, zato je pomembno, da ocenjevanje vedno izvajajo po pedagoških zakonitostih. Ocenjevanje daje dragocene informacije visokošolski instituciji o uspešnosti poučevanja in pridobljenega znanja študentov. Postopki ocenjevanja:

- merijo dosežke načrtovanih učnih izidov in drugih ciljev študijskih programov,
- primerjani naj bodo glede na namen za začetno, sprotno ali končno ocenno,
- imajo naj jasna in javno objavljena merila ocenjevanja,
- izvajajo jih visokošolski učitelji in sodelavci, ki razumejo vlogo ocenjevanja pri postopnem pridobivanju znanja in spretnosti študentov, ki so povezani z njihovo nameravano kvalifikacijo,
- če je le mogoče, naj ne bodo ocenjevalčevi postopki odvisni od presoje enega samega ocenjevalca,
- upoštevajo naj vse posledice predpisov pri preizkušanju znanja,
- imajo naj jasna pravila za študentovo odsotnost, bolezen ali druge okoliščine, ki ga ovirajo,
- zagotavljajo naj, da ocenjevanje izvajajo v skladu s postopki, ki jih določa visokošolska institucija,
- kakovostno in količinsko so opredeljeni v vsakem učnem načrtu,
- podvrženi naj bodo upravnemu preverjanju z namenom zagotavljanja natančnosti postopkov.

4. Zagotavljanje kakovosti dela pedagoškega osebja

Standard: Visokošolska institucija naj pri sklepanju pogodb o zaposlitvi dosledno upošteva Pravilnik o merilih in postopku za izvolitve v nazive visokošolskih učiteljev in visokošolskih sodelavcev, ki je nastal na osnovi Minimalnih standardov za izvolitev v nazive visokošolskih učiteljev, znanstvenih delavcev in visokošolskih sodelavcev na visokošolskih zavodih, ki jih je sprejel Svet Nacionalne agencije Republike Slovenije za kakovost v visokem šolstvu na svoji 11. seji 18. novembra 2010 in so objavljena v Uradnem listu Republike Slovenije, št. 95/2010, 29. novembra 2010. Akt je začel veljati 2. decembra 2010.

Smernice: Visokošolski učitelji in sodelavci so najpomembnejši vir prenosa znanja. Visokošolska institucija naj zagotavlja, da:

- imajo visokošolski učitelji in sodelavci obširno znanje in razumevanje predmetov, ki jih poučujejo,
- imajo visokošolski učitelji in sodelavci potrebno znanje in izkušnje za prenos svojega znanja in razumevanje za študente v več učiteljskih kontekstih,
- imajo visokošolski učitelji in sodelavci na voljo povratne informacije o izvajanju dela,
- bodo postopki za zaposlovanje in imenovanje novega kadra v skladu s svojim sprejetim Pravilnikom o merilih in postopku za izvolitve v nazive visokošolskih učiteljev in visokošolskih sodelavcev,
- bodo visokošolski učitelji in sodelavci imeli priložnost za razvoj in širjenje pedagoške usposobljenosti,
- da bo manj uspešnim visokošolskim učiteljem in sodelavcem omogočila izboljševanje njihovega znanja do sprejemljive ravni in da bo imela možnost njihove odpovedi, če so še naprej dokazljivo neuspešni.

5. Razmere za študij in pomoč študentom

Standard: Visokošolska institucija bo zagotavljala, da bodo razmere za študij, ki podpirajo učenje študentov, ustrezne in primerne v vseh študijskih programih.

Smernice: Učni viri in drugi podporni mehanizmi (visokošolski učitelji in sodelavci, knjižnica, računalniška oprema, tutorji, drugi svetovalci) naj bodo študentom dostopni, zasnovani glede na njihove potrebe in odprti za povratne informacije od tistih, ki uporabljajo ponujene storitve. Visokošolska institucija bo rutinsko spremljala, preverjala in izboljševala učinkovitost podpornih storitev, ki so na voljo študentom.

6. Informacijski sistem

Standard: Visokošolska institucija naj zagotavlja zbiranje, analizo in uporabo podatkov, ki so potrebni za učinkovito upravljanje študijskih programov in drugih dejavnosti.

Smernice: Samopoznavanje visokošolske institucije naj bo izhodišče uspešnega zagotavljanja kakovosti. Naj ima informacijski sistem za zbiranje in analizo informacij o lastni dejavnosti in tako sproti preverjala, kako deluje. Pomembno bo, da se lahko primerja z drugimi podobnimi visokošolskimi institucijami, kar ji omogoča širjenje lastnega samospoznavanja in pridobivanja mogočih načinov za izboljšanje lastnih delovnih rezultatov.

S kakovostjo povezani informacijski sistemi visokošolske institucije naj zajemajo:

- stopnjo napredka in uspeha študentov,
- zaposljivost diplomantov,
- zadovoljstvo študentov s programi,

- učinkovitost visokošolskih učiteljev in sodelavcev,
- osnovne podatke o vpisanih študentih,
- razpoložljiva učna sredstva in finančne stroške ter
- lastne ključne kazalce uspešnosti.

7. Obveščanje javnosti

Standard: Visokošolska institucija naj redno objavlja najnovejše, nepristranske in objektivne kvantitativne in kvalitativne informacije o študijskih programih, ki jih izvaja.

Smernice: Visokošolska institucija naj pri izpolnjevanju svoje javne vloge daje natančne, nepristranske, objektivne in dostopne informacije o študijskih programih, ki jih izvaja, njihovih načrtovanih učnih učinkih, kvalifikacijah, ki jih podeljuje, postopkih poučevanja, učenja in ocenjevanja ter učnih možnosti, ki so na voljo študentom.

5. Sklep

Slovenske visokošolske institucije morajo prilagajati svoje standarde in smernice za zagotavljanje kakovosti, ki veljajo v evropskem visokošolskem prostoru.

Za vzpostavitev celovitega sistema spremljanja in zagotavljanja kakovosti vsak visokošolski zavod uporablja številne instrumente za spremljanje in zagotavljanje kakovosti, ki se povezujejo v celovit sistem letnega načrtovanja dela, preverjanja doseganja rezultatov, poročanja, nagrajevanja, delitve sredstev in podobno.

Krepitev kakovosti je vse bolj poudarjena v domačem in mednarodnem prostoru zaradi zahtev po preglednosti delovanja, ki omogoča mobilnost in mednarodno priznavanje študijskih in raziskovalnih rezultatov, ter zaradi naraščajoče konkurence. Zato morajo visokošolske institucije razviti metodologijo merjenja kakovosti, oblikovati nabor reprezentativnih kazalcev za sprotno spremljanje dosežkov; izvajati samo-evalvacijo, ki bo podlaga za zunanjo evalvacijo; spodbujati usposabljanje učiteljev za sodobno pedagoško delo; izpopolnjevati posamezne instrumente za spremljanje in zagotavljanje kakovosti, kot so študentske ankete, habilitacijski postopki, usposabljanje in svetovanje učiteljem, kadrovanje, ocenjevanje delovnih dosežkov zaposlenih, z realizacijo ukrepov; vzpostaviti sistem študentskega tutorstva in kariernega svetovanja študentom; vzpostaviti spremljanje kakovosti administrativnega dela, ki bo podlaga za karierno napredovanje; vzpostaviti sistem kakovosti, ki bo jasno opredelil posamezne odgovornosti in časovni raspored aktivnosti institucije; povezati sistem kakovosti s sistemom načrtovanja, poročanja, nagrajevanja in upravljanja; okrepiti službo za kakovost in poročati o doseženih rezultatih v javnosti.

Vse to bodo dosegle, če bodo izhajale iz več predpostavk:

- Izobrazba državljanek in državljanov Republike Slovenije je pomemben dejavnik uspešnega razvoja in uveljavljanja naše države v mednarodnem prostoru.
- Za uspešnost gospodarstva je nujna tesna povezanost in obojestranska izmenjava med visokošolskim prostorom in gospodarstvom oziroma širšim okoljem.
- Visokošolska institucija mora nuditi svojim odjemalcem čim več možnosti, pri-ložnosti in pobud za njihovo dejavno vključevanje v razvojno-raziskovalno delo, sooblikovanje študijskih programov in razvoj načrtov šole.
- Prioritete raziskovanja so usmerjene v preučevanje sodobnih pojavov, ki izvirajo iz interakcije vedno spreminjajočega se okolja in človekove interakcije z okoljem.
- Sodobni študijski programi morajo poleg splošnih in predmetnospecifičnih kompetenc zagotavljati interdisciplinarnost in multidisciplinarnost ter osvojitve ključ-nih kompetenc, ki diplomantom omogočajo uspešno prilagajanje in učenje v raz-ličnih delovnih okoljih ter vertikalno, horizontalno in diagonalno gibljivost pri zaposlovanju in nadaljnjem izobraževanju.
- Visokošolska institucija mora upoštevati referenčni okvir ključnih kompetenc, ki jih je predlagala Evropska komisija v okviru koncepta vseživljenjskega učenja, potrdila pa sta ga Evropski parlament in Evropski svet, kot so: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematične in osnovne kom-petence na področju znanosti in tehnologij, digitalna pismenost, učne kompetence, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje.

Vsekakor moramo poudariti, da je vsaka visokošolska institucija sama odgovor-na za zagotavljanje kakovosti svojega delovanja, saj je od kakovosti zavoda in pro-gramov izobraževanja odvisna tudi njegova prihodnost. Menedžment visokošolske institucije je tisti, ki odloča o načinih, metodologiji, okvirih, ki jih bodo izbrali in uporabili za zagotavljanje, merjenje in izboljševanje kakovosti; visokošolski učitelji in sodelavci, študenti in drugi zaposleni pa so tisti, ki se morajo aktivno vključevati in uresničevati načrtano kakovost, ki njihovi visokošolski instituciji zagotavlja kon-kurenčnost na trgu ponudbe izobraževalnih programov in izobraževalnih institucij.

LITERATURA

1. Bergen – komunike konference ministrov, odgovornih za visoko šolstvo. (2005). The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Pridobljeno dne 10.11.2009 s svetovnega spleta: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf.
2. Berlin – komunike konference ministrov, odgovornih za visoko šolstvo. (2003). Realising the European Higher Education Area. Pridobljeno dne 15.01.2010 s svetovnega spleta: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>.
3. Bologna – srečanje ministrov, odgovornih za visoko šolstvo. (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Pridobljeno dne 20.12.2009 s svetovnega spleta: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf.

4. Bologna – srečanje rektorjev. (1988). Magna Charta Universitatum. Pridobljeno dne 25.11.2009 s svetovnega spleta: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Main_doc/880918_Magna_Charta_Universitatum.pdf.
5. ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki, Finska: ENQA.
6. ESIB – The National Unions of Students in Europe. (2003). European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education. Buckingham: SRHE and Open University Press.
7. Mihevc, B. (2001). Oblikovanje evropskega visokošolskega prostora – Bologna, Praga, Ljubljana? Pridobljeno dne 10.02.2010 s svetovnega spleta: <http://www.uni-lj.si/Kakovost/link%201/Bologna.asp>.
8. Nacionalna agencija za kakovost visokega šolstva (NAKVIS). Pridobljeno dne 10.04.2010 s svetovnega spleta: <http://www.nakvis.si>.
9. Praga – komunike srečanja evropskih ministrov, odgovornih za visoko šolstvo. (2001). Towards the European Higher Education Area. Pridobljeno dne 05.02.2010 s svetovnega spleta: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicTheta.pdf.
10. Salamanca – konvencija evropskih visokošolskih institucij in srečanje rektorjev. (2001). Shaping in European Higher Education Area. Pridobljeno dne 05.02.2010 s svetovnega spleta: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/salamanca_convention.pdf.
11. Standardi in smernice za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru (2005). Helsinki, Finska: Evropsko združenje za zagotavljanje kakovosti v visokem šolstvu.
12. Zakon o visokem šolstvu (Uradni list RS, št. 119/06 – uradno prečiščeno besedilo, Uradni list RS, št. 59/07 – ZŠtip (Uradni list RS, št. 63/07 popr.), Uradni list RS, št. 15/08 – Odl. US, Uradni list RS, št. 64/08 in 86/09).

Dr. Jasmina Starc (1968), docentka za področje ravnanja s človeškimi viri in komunikacijo na Fakulteti za poslovne in upravne vede v Novem mestu.

Naslov: Velike Brusnice 56b, 8321 Brusnice, SI; Telefon: (+386) 07 308 52 70

E-mail: jasmina.starc@guest.arnes.si

Dr. Vlasta Kučič

Prevajalska spletna orodja kot didaktično sredstvo pri izobraževanju poklicnih prevajalcev

UDK 81'25-051:004.738.5

KLJUČNE BESEDE: poklicni prevajalec, izobraževanje, didaktično sredstvo, strokovni prevod, spletna prevajalska orodja

POVZETEK – Namen prispevka je opozoriti na pomembnost prevajalskih spletnih orodj kot sodobno didaktično sredstvo v izobraževalnem procesu bodočih poklicnih prevajalcev. Prevajanje ne definiramo zgolj kot jezikovno prekodiranje, prevodoslovni proces opredelimo tudi z funkcionalno in tehnološko dimenzijo. Čedalje hitrejši razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije prevajalcem omogoča brezplačen dostop do večjezičnih terminoloških zbirk, pomnilnikov prevodov, elektronskih slovarjev, glosarjev, enciklopedij in drugih računalniško podprtih orodij, ki so danes sestavni del prevajalske stroke. Uvedba in uporaba prevajalske tehnologije ter jezikovno-tehnoloških virov je neizogibni del prevajalskega procesa pri zagotavljanju kakovosti, terminološke enotnosti in funkcionalne učinkovitosti prevoda. V prispevku preverjamo hipotezo, ali elektronska prevajalska orodja kot didaktično sredstvo pri izobraževanju bodočih poklicnih prevajalcev prispevajo h kakovosti in konsistentnosti strokovnega prevoda. Pri empirični raziskavi smo uporabili besedila zakonodaje Evropske unije, ki smo ga prevajali s pomočjo slovenske večjezične terminološke zbirke Evroterm in s klasičnimi slovarji.

UDC 81'25-051:004.738.5

KEYWORDS: professional translator, education, didactical material, technical translation, online translation tools

ABSTRACT – The aim of the paper is to draw attention to the importance of online translation tools as a contemporary didactical tool in the educational process of future professional translators. The translation process is not simply a linguistic transcoding but is defined also through its function and the technological dimension. Increasingly rapid development of information and communication technology allows translators free access to multilingual terminology databases, translation memories, electronic dictionaries, glossaries, encyclopaedias and other computerized tools that have become an integral part of translator's professional work. The use of translation technology and language technology resources is an unavoidable part of the translation process to ensure quality, consistency of terminology and functional efficiency of the translation. The paper tests a hypothesis that as a teaching aid in the training of professional translators electronic translation tools contribute to the quality and consistency of professional translation. In our empirical study we used an EU legislation text, which was translated by Slovenian multilingual terminology bank Evroterm and classic professional dictionaries.

1. Uvod

Prevajalska spletna orodja so v sodobnem izobraževanju poklicnih prevajalcev sestavni del prevodoslovnega predmetnika, ki v okviru praktičnega usposabljanja in prevajalskih vaj pomenijo kreativen in dinamičen način dela za učitelja in za študenta. Prevajanje je celovit in kompleksen proces in vsebuje različne postopke. Za

jezikovno, terminološko in vsebinsko ustrezen prevod ni dovolj obvladati materin in ciljni jezik ter stroko, treba je poznati informacijske in jezikovne tehnologije ter uporabljati spletne prevajalske vire in orodja, ki prevajalcu omogočajo hiter dostop do informacij. Alcina (2008, str. 79) navaja, da se je sprega med prevajanjem in računalništvom začela z razvojem programske opreme za strojno prevajanje. Resnični razcvet prevajalskih tehnologij so zaznamovali razvoj elektronskih slovarjev in terminoloških podatkovnih baz ter interneta – svetovnega spleta, ki ponuja neomejene možnosti za raziskovanje in komunikacijo, in razvoj računalniško podprtih prevajalskih orodij. Številna interaktivna in računalniška orodja je mogoče uporabiti tudi v procesu izobraževanja in usposabljanja bodočih poklicnih prevajalcev. Rezultat uporabe spletnih virov in prevajalskih orodij sta višja kakovost ter učinkovitejši in hitrejši prevodni proces. Pri tem gre za dejavnike, ki pomembno zaznamujejo sodobni prevod (*translat*) kot končni izdelek prevajalskega procesa. Ob koncu 20. stoletja je prevodni proces z vključitvijo novih informacijskih in komunikacijskih tehnologij, znanj ter veščin in z uvedbo sodobnih večjezičnih terminoloških slovarjev ter e-učenja doživel pravi preporod (Austermühl, 2001; Budin, 2002; Gerlič, 2010; Massey, 2002; Seljan, 2009; Vintar, 2008). Zagotavljanje kakovostnega ciljnega besedila je ena temeljnih nalog poklicnih prevajalcev. Cilj uvajanja in uporabe prevajalskih tehnologij v prevodni proces ter raziskovanje njihovega potenciala je povečati konkurenčnost in kakovost prevajalčevega dela, zato je pomembno, da jih obravnavamo kot sestavni del procesa izobraževanja prevajalcev, ki ga narekuje globalizacija in potreba po hitrem pretoku informacij.

Računalnik je že nekaj časa sestavni del opreme vsakega poklicnega prevajalca in obseg znanja ter spretnosti, povezanih z uporabo prevajalskih tehnologij, morajo obvladati tudi prihodnji prevajalci, če želijo biti konkurenčni na mednarodnem prevajalskem trgu. Inovacije na področju računalniških tehnologij in upravljanje kakovosti naj bi, po mnenju Pyma (2010), nadomestili pomanjkanje prevajalcev in povečano potrebo po strokovnih prevodih v omejenem času. Gerlič (2010) ugotavlja, da se je z uvedbo informacijsko-komunikacijske tehnologije pomembno spremenil proces izobraževanja poklicnih prevajalcev, predvsem glede kakovosti, časovne omejitve in konsistentnosti prevodov. K temu je prispevalo nekaj ključnih dejavnikov, denimo multilingvalnost in razvoj jezikovne tehnologije, spremembe na trgu prevajalskih storitev (tržno usmerjeni prevodi, spletni produkti, lokalizacija) in internet (elektronske knjige, e-portali in e-slovarji, jezikovne omejitve pri komuniciranju, večjezične storitve, spletni prevodi, spletni časopisi itd.). O pomembni vlogi prevajalskih postopkov, podprtih z informacijsko in komunikacijsko tehnologijo (ICT), ne pričajo le izkušnje individualnih prevajalcev, temveč tudi velikih nacionalnih prevajalskih družb (Beninato, DePalma, 2008), kjer so spletna prevajalska orodja obvezen del prevajalskega postopka, s katerimi se želi ovrednotiti delovno okolje prevajalcev in opozoriti na vlogo, ki jo pri tem imajo računalniške spletne storitve. Prevodna kakovost je predmet številnih strokovnih in prevodoslovnih razprav, ki narekuje spremembe v delovnem postopku prevajalca, tako na ravni individualnih procesov kot v okviru univerzitetnega izobraževanja in prevajalske prakse, ki študentom omogoča delo in

stik z resničnimi besedili. Vintarjeva (2008) ugotavlja, da se v Sloveniji že nekaj časa povečuje potreba po kakovostnih prevodnih storitvah. Ta trend je še zlasti izrazit v gospodarstvu in politiki, javni upravi in mednarodnih organizacijah in je posledica več različnih dejavnikov. Med njimi je najpomembnejši razvoj novih komunikacijskih in informacijskih tehnologij, ki se je zgodil v zadnjem desetletju: te tehnologije omogočajo hitrejše in učinkovitejše stike med različnimi jezikovnimi skupinami, ti pa so se intenzivirali tudi na gospodarskem in političnem področju združene Evrope. Povečana potreba po prevajalcih je obenem privedla do tega, da strokovnjakom za medkulturno komunikacijo ne zadostujejo več le jezikovne in kulturne kompetence, temveč si morajo pridobiti tudi aktivno znanje na različnih strokovnih področjih, skupaj s poznavanjem ustrezne terminologije. Temu se v zadnjem času pridružuje še potreba po poznavanju sodobne informacijske tehnologije, spletnih prevajalskih orodij, ki so vedno bolj v funkciji vsakdanje uporabe in potrebe poklicnih prevajalcev.

2. Prevajanje v EU

V zadnjih desetih letih se Evropska unija intenzivno ukvarja s težavami, ki jih povzroča večjezično okolje (Kučič, 2008), zato je od leta 2007 večjezičnost postala eno od samostojnih področij politike EU. Gre za zahteven in ambiciozen projekt, saj morajo biti prevodi za Evropsko unijo pomensko enoznačni in terminološko skladni. Prvo je mogoče doseči le z dosledno in sinhronizirano uporabo terminoloških zbirk in drugih prevajalskih orodij. Seljanova (2009) v tem okviru piše o povečani potrebi po prevodnih storitvah v sektorju GILT (globalizacija, internacionalizacija, lokalizacija in prevajanje). Zaradi širitve EU in uporabe angleškega jezika kot *lingue franca* ter vse večjega interesa za varovanje nacionalnih kultur in identitet, je razvoj večjezičnih storitev ključnega pomena v pisni in prevodni komunikaciji. Generalni direktorat Evropske komisije za prevajanje (*Directorate General for Translation – DGT*) je v okviru projekta evropskega magisterija iz prevajanja oblikoval referenčni okvir šestih poklicnih kompetenc sodobnih prevajalcev (*European Master's in Translation – EMT*, 2009). Mednje sodijo: *jezikovna, terminološka, strokovna, tehnološka, medkulturna in menedžerska*. Poleg tega morajo biti prevajalci sposobni hitro in učinkovito dopolnjevati svoje kompetence v maternem in tujem jeziku, prav tako pa morajo imeti znanje, ki jim omogoča pripravo strokovno in visoko kakovostnih prevodov, vključno s poznavanjem računalniške tehnologije ter spletnih prevajalskih orodij, kot so terminološke podatkovne zbirke, spletni slovarji, korpusi, pomnilniki prevodov in druga računalniško podprta orodja za prevajanje. Uporaba sodobne informacijske in komunikacijske tehnologije je eden ključnih pogojev za zaposlitev v ustanovah Evropske unije. Evropska komisija je za svoje potrebe oblikovala in predstavila profil idealnega prevajalca kot "univerzitetnega diplomanta s širokim interdisciplinarnim znanjem" (DGT, 2009) ter ob tem definirala tudi njegove temeljne kompetence. Te običajno obsegajo sposobnost oblikovanja kakovostnega terminološko konsistentne-

ga prevoda in druge veščine, povezane s prevajanjem. Pri tem je treba poudariti, da so tehnološke kompetence le del temeljnih prevajalčevih kompetenc, ki presegajo zgolj jezikovne in medkulturne kompetence.

Pomemben dejavnik jezikovne politike DGT je zagotavljanje kakovosti. V tem okviru strokovna besedila in EU-dokumente večinoma prevajajo in redigirajo "hišni" prevajalci. Pri tem se od njih zahtevajo uveljavljeni standardi kakovosti, celovitost prevoda, terminološka pravilnost, jasnost ter spoštovanje lingvističnih in idiomatičnih zahtev zakonodaje EU. Redaktorji besedila ocenjujejo z več vidikov, med njimi z vidika pomena, vsebine, jezika, stila, oblike in zunanje podobe. Zato pri DGT z usposabljanji, prostim dostopom in v okviru prevajalskega postopka terminološko zahtevnih besedil, spodbujajo uporabo spletnih prevajalskih orodij. Da bi zagotovili visoke kakovostne standarde, morajo njihovi prevajalci uporabljati prevajalska orodja, pomnilnike prevodov in večjezične terminološke zbirke. Terminološki viri in sorodne podatkovne baze običajno vključujejo zbirko prevodov Ministrstva za pravosodje, zbirko zakonodajnih besedil Eurlex ali CELEX, terminološko bazo IATE (*Inter-Agency Terminology Exchange*) in sistem EURAMIS (*European Advanced Multilingual Information System*).

Pri analizi kakovosti prevodov opravljenih s pomočjo klasičnih pripomočkov kot npr. slovarji in enciklopedije je Hansenova (2006) ugotovila naslednje napake (*Störquellen*): nedosledno in nepravilno prevedeni izrazi, izpusti, ločila, velika začetnica, napake pri oblikovanju (formatiranju) in napake v zvezi s težavami neprevedljivih izrazov (t.i. *untranslatable*s). V našem primeru je bila raziskava opravljena na podlagi prevodov študentov in je ocenjevanje potekalo v okviru točkovanja, pri čemer smo vsako napako ovrednotili z eno točko. Napake smo razvrstili v tri kategorije: leksikalne, pravopisne in stilistične. Tovrsten pristop smo izbrali zaradi lažje obdelave podatkov in večje preglednosti pri evalvaciji napak.

3. Metodologija

Namen raziskave je bil analizirati kakovost in konsistentnost prevodov, opravljenih z brezplačnim elektronskim prevajalskim orodjem Evroterm (<http://evroterm.gov.si>). V članku preverjamo hipotezo, ali spletna prevajalska orodja, uporabljena kot didaktično sredstvo pri izobraževanju bodočih poklicnih prevajalcev, prispevajo h kakovosti in konsistentnosti strokovnih prevodov ter k pridobivanju novega, konkurenčnega znanja v okviru prevajalskih kompetenc. Raziskava je bila izvedena na Oddelku za prevodoslovje Filozofske fakultete Univerze v Mariboru. Pri tem smo uporabili naključni vzorec 45 študentov ($N=45$) tretjih in četrtih letnikov prevajanja in tolmačenja. V tem okviru je ista skupina študentov z različnimi prevajalskimi orodji prevedla dve podobno dolgi besedili s podobnega področja. Šlo je za prevod dveh dokumentov s področja zakonodaje EU (*acquis communautaire*) iz nemščine v slovenščino. V raziskavi smo želeli ugotoviti predvsem razlike med obema besediloma, prevedenima

brez ali z dodatnim interaktivnim, računalniško-podprtim prevajalskim orodjem, ki je sestavni del učnega načrta izobraževanja prevajalcev na Univerzi v Mariboru.

Študentje so imeli na voljo 45 minut, da prevedejo obe besedili, ki sta bili primerljive dolžine in težavnostne ravni. Prvo besedilo je imelo 153 in drugo 147 besed. V obeh primerih so prevajali iz nemščine v slovenščino, oba prevoda pa je ovrednotil poklicni dvojezični prevajalec in materni govorec tako nemščine kot slovenščine. Študentje so prvo besedilo (Prevod A) prevedli s pomočjo Velikega nemško-slovenskega slovarja (Debenjak, 2005) in Splošnega nemško-slovenskega slovarja Pons (2006) ter iskalnikoma Google in Yahoo. Za uporabo spletnih slovarjev in iskalnikov smo se odločili v prepričanju, da lahko prevajalci omenjena orodja uporabljajo tudi brez posebnega usposabljanja.

Za prevod drugega besedila (Prevod B) so imeli študentje na voljo specializirano spletno prevajalsko orodja, med drugim večjezično terminološko zbirko *Evroterm* (<http://evroterm.gov.si>).

Željko (2009) poudarja, da *Evroterm* sestavljajo tri glavne komponente:

- terminološka zbirka, ki trenutno vsebuje več kot 120.000 izrazov v 15 jezikih;
- korpusi prevedenih besedil (*Evrokorpus*: <http://evrokorpus.gov.si>): pet korpusov je dvojezičnih (ang.–slo., fra.–slo., ita.–slo., nem.–slo. in špa.–slo.);
- terminološki analizator (*Terminator*: <http://evroterm.gov.si/x>), s katerim lahko naredimo terminološko analizo besedil v angleščini, francoščini, nemščini in slovenščini.

Evroterm je prerasel okvir preproste terminološke zbirke. V primerjavi z običajnimi obsežnejšimi večjezičnimi terminološkimi zbirkami, kot sta IATE (<http://iate.europa.eu>) ali EuroTermBank (<http://www.eurotermbank.com>), ima *Evroterm* številne prednosti:

- Terminološka zbirka je povezana s korpusi, zato je pri vsakem izrazu iz terminološke zbirke na voljo tudi povezava na korpus, ki prevajalcu pomaga, da lahko samo s klikom preveri, kako se iskani izraz (ali njegov prevod) uporablja v praksi.
- Korpusi so povezani s terminološko zbirko, zato se terminološki podatki uporabljajo tudi pri delu s korpusi, saj sta iskani izraz in njegov prevod pobarvana na korpusnem izpisu, zato prevajalec v obširnem korpusnem izpisu hitreje najde tiste dele, ki ga zanimajo.
- V korpusnem izpisu so na voljo spletne povezave na celotne dokumente, iz katerih izvira korpusni zadelek. Iskalnik po terminološki zbirki poskuša pomagati prevajalcu na različne načine: poišče izraze, ki vsebujejo iskani izraz, išče podobne izraze, išče v korpusu ali v terminološki zbirki IATE.

Delo z *Evrotermom* smo študentom v 30 minutah pojasnili pred začetkom prevajanja, saj so bili študentje že seznanjeni s prevajalskim orodjem Trados, ki so ga spoznali v okviru predmeta *Računalniško podprto delo z besedili*. Strokovna evalva-

cija prevodov obeh besedil je bila opravljena za vsakega študenta, pri čemer smo prevodne napake ovrednotili znotraj treh kategorij: leksikalne, pravopisne in stilistične. V okviru raziskave smo preverjali hipotezo H1: *Razlike med povprečnimi rezultati posameznih prevodov bodo statistično značilne, ko gre za leksikalne, pravopisne in stilistične napake.*

V članku smo analizirali statistično ovrednotene razlike v kakovosti prevodov med obema skupinama. Prevodno kakovost besedil, prevedenih s tradicionalnimi pomagali in spletnimi prevajalskimi orodji, smo ovrednotili z uporabo t-testa v okviru treh osnovnih kategorij: leksikalne, pravopisne in stilistične.

Empirična raziskava je bila narejena na vzorcu (N=45) študentov tretjih in četrtyh letnikov prevodoslovja. Gre za naključni vzorec, torej tak, ki je narejen z skupino posameznikov, ki so na voljo v določenih okoliščinah. Z izbiro vzorca je bilo povezanih nekaj metodoloških težav. Najprej velja omeniti, da ni reprezentativen, ker so v raziskavi študenti sodelovali prostovoljno. Zaradi tega interpretacije in ugotovitve raziskave ni mogoče generalizirati na celotno populacijo študentov prevodoslovja, vendar je temeljni cilj raziskave preveriti, ali interaktivna prevajalska orodja kot didaktično sredstvo v procesu izobraževanja poklicnih prevajalcev vplivajo na kakovost, hitrost in terminološko enotnost prevajanja. Kljub temu, da vzorec obsega manjši del študentov prevodoslovnega študija, ki ga definirajo skupne značilnosti (v našem primeru se vsi sodelujoči pri študiju srečujejo s tujimi jeziki in študirajo prevajalstvo na univerzitetni ravni), je študente-prevajalce mogoče obravnavati kot homogeno skupino. Druga prednost izbire tovrstnega vzorca je dejstvo, da je smotrno in zlahka uresničljiv. Naj ponovimo, da kljub dejstvu, da gre v našem primeru za homogeno skupino bodočih poklicnih prevajalcev, generalizacija s celotno študentsko populacijo ne bi bila upravičena, saj vzorec ni reprezentativen, je pa zagotovo indikativen, in na podlagi statistične obdelave t-testa in analize kakovosti prevodov omogoča ugotovitve o kakovosti in doslednosti prevodov. Če bomo v raziskavi dokazali pravilnost hipoteze, obstaja upravičen razlog za uvedbo in uporabo spletnih prevajalskih orodij kot didaktičnih sredstev v procesu prevajanja in pedagoškega izobraževanja bodočih poklicnih prevajalcev.

4. Rezultati

Skupno število napak

Vsem sodelujočim (N=45) smo naročili, naj v podobnih okoliščinah prevedejo dve enako težavni in podobno dolgi besedili istega strokovnega področja (pravna terminologija). Ko smo primerjali celotno število leksikalnih, pravopisnih in stilističnih napak, ki so jih študentje naredili v obeh besedilih, smo v prevodih prvega besedila (Prevod A) ugotovili 958 napak in v prevodih drugega besedila (Prevod B) skupaj 571 napak.

V prevodih prvega besedila (Prevod A) smo v povprečju ugotovili 18,78 napake v primerjavi z 11,20 napake v prevodih drugega besedila (Prevod B). Koeficient va-

riacije, prestavljen v tabeli 1, je razmerje med standardnim odklonom spremenljivke in njeno aritmetično sredino ter meri stopnjo njene variacije.

Tabela 1: Povprečno število napak in koeficient variacije

	<i>Skupno število napak</i>	<i>N</i>	<i>Povprečje</i>	<i>Standardni odklon</i>	<i>Koeficient variacije</i>
Prevod A	958	45	18,78	6,100	32,480
Prevod B	571	45	11,20	3,742	33,410

Ker gre za enak vzorec sodelujočih v dveh testih s spremenjenimi okoliščinami, smo s t-testom preverili statistično značilnost razlike med aritmetično sredino obeh vzorcev. Statistični t-test za odvisne vzorce je standardni parametrični test, s katerim primerjamo značilnost spremembe povprečne vrednosti rezultatov v okviru nadzorovane spremembe okoliščin. V okviru naše raziskave smo želeli ugotoviti morebitno statistično značilno razliko v povprečnih rezultatih, ko smo v ponovljenem testiranju uvedli nove parametre in sledili njihovem vplivu na kakovost prevodov. Na osnovi izračunane vrednosti ($t = 10,553$, $p = 0,001$) lahko zaključimo, da se je povprečno število vseh napak z uvedbo spletnih prevajalskih orodij bistveno zmanjšalo, t.j. da je bila verjetnost napake manj kot 0,1%. Ker je mejna vrednost p manj kot 0,001, lahko sklepamo, da se je povprečno število vseh napak po uvedbi spletnih prevajalskih orodij statistično značilno znižalo, kar dodatno utemeljuje potrebo po uporabi elektronskih prevajalskih orodij in po ustreznem pedagoškem izobraževanju študentov za delo z njimi.

Leksikalne napake

Kot smo že omenili, je isti vzorec študentov prevedel prvo besedilo (Prevod A) z uporabo na računalnik nameščenih spletnih slovarjev in iskalnikov Google in Yahoo, in drugo besedilo (Prevod B) s pomočjo spletnih virov in večjezične terminološke zbirke Evroterm. Pri preverjanju leksikalne ravni obeh prevodov, smo ugotovili, da so študenti ($N = 45$) v prvem besedilu (Prevod A) naredili skupno 479 leksikalnih napak in 302 leksikalni napaki v drugem besedilu (Prevod B).

Tabela 2: Število leksikalnih napak pri primerjanih statističnih vzorcih

	<i>Število leksikalnih napak</i>	<i>N</i>	<i>Povprečje</i>	<i>Standardni odklon</i>	<i>Koeficient variacije</i>
Prevod A	479	45	9,39	3,567	37,980
Prevod B	302	45	5,92	2,489	42,040

Kot je predstavljeno v tabeli 2, se aritmetični sredini vzorcev razlikujeta, in s t-testom smo ugotovili ($t=7,175$, $p<0,001$) statistično pomembno razliko med povprečnim številom leksikalnih napak. To pomeni, da lahko na podlagi primerjave obeh prevodov sklepamo, da interaktivna prevajalska orodja pomembno prispevajo h kakovosti prevodov, vsaj na leksikalnem področju, saj se je število leksikalnih napak z uporabo spletnih orodij statistično značilno zmanjšalo.

Pravopisne napake

V prevodih obeh besedil, podobno kot leksikalne napake, smo analizirali tudi pravopisne napake. Skupno so študenti v prvem besedilu (Prevod A) naredili 243 pravopisnih napak in 131 pravopisnih napak v drugem besedilu (Prevod B).

Tabela 3: Število pravopisnih napak pri primerjanih statističnih vzorcih

	<i>Število pravopisnih napak</i>	<i>N</i>	<i>Povprečje</i>	<i>Standardni odklon</i>	<i>Koeficient variacije</i>
Prevod A	479	45	4,76	2,566	53,566
Prevod B	302	45	2,57	1,814	70,583

T-test ($t=5,887$, $p<0,001$) je pokazal, da obstaja tudi v tem primeru statistično značilna razlika med obema prevodoma. Na podlagi tega lahko potrdimo, da je uporaba dodatnih spletnih prevajalskih orodij prispevala k pomembnemu zmanjšanju pravopisnih napak.

Stilistične napake

Na enak način smo primerjali stilistične napake v prevodih obeh besedil. Skupno so študenti v prvem besedilu (Prevod A) naredili 236 pravopisnih napak in 138 pravopisnih napak v drugem besedilu (Prevod B).

Tabela 4: Število stilističnih napak pri primerjanih statističnih vzorcih

	<i>Število stilističnih napak</i>	<i>N</i>	<i>Povprečje</i>	<i>Standardni odklon</i>	<i>Koeficient variacije</i>
Prevod A	236	45	4,63	2,425	52,375
Prevod B	138	45	2,71	1,701	62,760

S t-testom ($t=4,43$, $p<0,001$) smo ugotovili, da je tudi v tem primeru razlika med prevodi obeh besedil statistično značilna. Na podlagi tega lahko potrdimo hipotezo, t.j. da je uporaba spletnih prevajalskih orodij v povprečju pomembno prispevala k zmanjšanju stilističnih napak.

Tabela 5: Napake in odstotek izboljšanja kakovosti prevodov

<i>Število napak</i>	<i>Prevod A</i>	<i>Prevod B</i>	<i>Izboljšanje v %</i>
Leksikalne	479	302	32,66
Pravopisne	243	131	39,96
Stilistične	236	138	36,20
Skupaj	958	571	35,31

Iz tabele je razvidno, da je uporaba prevajalskih orodij vplivala na boljšo kakovost prevodov v skupnem pogledu (35,31%) kot na posameznih prevodnih ravneh (leksikalni, pravopisni in stilistični), kjer je odstotek izboljšanja prevodov znašal od 32,66% do 39,96%. Razlike med rezultati na omenjenih treh ravneh so statistično značilne na ravni $p<0,001$.

Na podlagi analize kakovosti prevodov in vrste napak (leksikalnih, pravopisnih in stilističnih) lahko izvedemo splošni sklep, da je uvedba dodatnih spletnih prevajalskih orodij pomembno vplivala na izboljšanje prevodne kakovosti. Če upoštevamo prevodne okoliščine, čas in identični besedilni vrsti, lahko sklepamo, da je uvedba in uporaba spletnih prevajalskih orodij v izobraževalni proces bodočih poklicnih prevajalcev, kot npr. večjezična terminološka zbirka *Evroterm*, pomembno pomagala študentom pri izboljšanju kakovosti njihovih prevodov.

Rezultati t-testov in vrednosti parametra t ($t=7,175$; $t=5,887$; $t=4,43$) pričajo o statistično značilnih razlikah na verjetnostni ravni manj kot 0,001 in potrjujejo hipotezo H1, da spletna prevajalska orodja prispevajo h kakovosti prevodov na leksikalni, pravopisni in stilistični ravni. Na enakem vzorcu študentov smo ugotovili tudi pomembno boljše rezultate prevodov na vseh treh analiziranih ravneh pri uporabi spletne terminološke zbirke – *Evroterm*.

Velja tudi omeniti, da je uvedba dodatnih spletnih orodij v povprečju prispevala k zmanjšanju števila napak v vseh kategorijah. To pomeni, da dodatni spletni viri in elektronska orodja prispevajo h kakovosti in konsistentnosti prevodov na vseh treh najpomembnejših ravneh.

5. Sklep

Ugotovitve pričujoče empirične raziskave kažejo, da kljub nekaterim omejitvam sodobne prevajalske tehnologije, spletni viri prispevajo k pomembnemu napredku na področju prevajanja, še zlasti ko govorimo o ponavljajočih se pravnih, ekonomskih, tehničnih, znanstvenih in drugih besedilih, saj gre za področja, kjer se potreba po strokovnih prevodih najhitreje povečuje. Ustrezno usposabljanje za delo z računalniško podprtimi prevajalskimi orodji in njihova integracija v delo z strokovnimi besedili in dokumenti EU, se lahko koristno vključita v pedagoški prevajalski proces v fazi priprave, fazi prevajanja in fazi korekcije prevodov. Kot je iz naše raziskave razvidno, je uporaba računalniških prevajalskih orodij pomembno vplivala na boljšo kakovost prevodov.

Zaradi visokih zahtev po prevodni kakovosti, časovnih omejitev in potrebe po večji produktivnosti, se poklicni prevajalci srečujejo z novimi izzivi, ki jih narekuje hiter razvoj informacijske tehnologije. Uporaba spletnih prevajalskih orodij prav gotovo prispeva h kakovosti strokovnih in terminološko specifičnih prevodov, uvedba računalniško podprtih orodij in spletnih virov pa je zato pomembno didaktično sredstvo in sestavni del sodobnega izobraževalnega procesa bodočih poklicnih prevajalcev.

LITERATURA

1. Alcina, A. (2008). Translation technologies; Scope, tools and resources. *Target*, 20:1, Benjamins, str. 79–102.
2. Beninato, R., DePalma, D.A. (2008). The Top 25 Translation Companies and Some Really Big Revenue Numbers. Pridobljeno dne 20.02.2010 s svetovnega spleta: <http://www.globalwatchtower.com>.
3. Austermühl, F. (2001). *Electronic Tools for Translators: Translation practices explained*. Vol. 2, Manchester. St Jerome.
4. Blažič, M. (2003). Multimediji in spodbujanje sodelovanja. *Pedagoška obzorja*, 18, št. 2, str. 40–47.
5. Budin, G. (2002). *Wissensmanagement in der Translation*. V: Best, J., Kalina, S. (ur.), Übersetzen und Dolmetschen. Tübingen. Francke Verlag, str. 74–84.
6. Debenjak, D., Debenjak P., Debenjak B. (2005). *Veliki nemško-slovenski slovar. Großes deutsch-slowenisches Wörterbuch*. Ljubljana, DZS.
7. DGT of the EC (2009). *Translation Tools and Workflow*. Pridobljeno dne 22.02.2010 s svetovnega spleta: http://ec.europa.eu/dgs/translation/bookshelf/tools_and_workflow_en.pdf.
8. EMT – European Master's in Translation (2009). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Pridobljeno dne 05.03.2010 s svetovnega spleta: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf.
9. Franzen, M. (2003). "Vorwort". *Mensch und E-Learning. Beiträge zur Didaktik und darüber hinaus. Tagungsband zu Web-Based Training 2003*. Fachhochschule Solothurn.
10. Gerasimov, A. (2007). *Review of Translation Quality Assurance Software*. Pridobljeno dne 10.03.2010 s svetovnega spleta: <http://www.translatorscafe.com/cafe/article71.htm>.
11. Gerlič, I. (2010). Information and communication technology in Slovene education system – present state and trends = Informacijske i komunikacijske tehnologije u slovenskom obrazovnom sustavu – trenutno stanje i trendovi. *Informatologia*, vol. 43, no. 2, str. 112–115.

12. Hansen, G. (2006). *Erfolgreich übersetzen. Entdecken und Beheben von Störquellen*. Tübingen. Narr Verlag.
13. Joann, D. (2004). Multilingual document management and workflow in the European institutions. Pridobljeno dne 05.03.2010 s svetovnega spleta: <http://www.leeds.ac.uk/cts/research/publications/leeds-cts-2004-11-drugan.pdf>.
14. Kačič, Z., Horvat, B., Rojc, M., Zogling Markus, A. (2000). K samodejnemu pridobivanju jezikovnih virov s pomočjo interneta. V: Erjavec, T., Žganec Gros, J. (ur.). *Jezikovne tehnologije: zbornik conference*. Ljubljana: Institut Jožef Stefan, str. 35–38.
15. Kučič, V. (2008). Innovative translatorische Informationstechnologie als Unterstützung beim Übersetzungsprozess. V: Walat W. (ur.). *Technology-Computer Science-Education. Theoretical and Practical Problems of ICT Education*. University of Rzeszowski, str. 298–305.
16. Kučič, V. (2009). Multilingual Communication Policy and EU Translation Tools: The Case of Croatia. *Lingua viva*, Südböhmische Universität, str. 38–48.
17. Kußmaul, P. (2007). *Verstehen und Übersetzen*. Tübingen. Narr Verlag.
18. Massey, G. (2002). *Tools for Translators: Basic Resources for the Study and Practice of Translation*. CD-ROM, Zürcher Hochschule Winterthur.
19. Muzii, L. (2009). Quality Assessment and Economic Sustainability of Translation. ITI conference London. Pridobljeno dne 01.03.2010 s svetovnega spleta: http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2891/1/ritt9_05muzii.pdf.
20. Pym, A. (2010). What technology does to translating. Pridobljeno dne 25.02.2010 s svetovnega spleta: <http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/translation.html>.
21. Vintar, Š. (2008). Terminologija : terminološka veda in računalniško podprta terminografija. Ljubljana. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Oddelek za prevajalstvo.
22. Ten Hacken, P. (ur.) (2006). *Terminology, Computing and Translation*. Tübingen. Narr Verlag.
23. Željko, M. (2004). Evroterm and Evrokorporus – a terminology database and a corpus of translations. V: Humar, M. (ur.), *Terminology at the Time of Globalization*, ZRC Publishing, str. 139–149.
24. Željko, M. (2009). Improvements of Dictionaries-Suggestions by Evroterm. V: Stančić, H., Seljan, S., Bawden, D., Lasić-Lazić, J., Slavić, A. (ur.), *Digital Resources and Knowledge Sharing*. Zagreb. University of Zagreb, str. 269–279.

Dr. Vlasta Kučič (1959), lektorica za področje nemškega jezika na Oddelku za prevodoslovje na Filozofski fakulteti v Mariboru, Univerza v Mariboru.

Naslov: Koroška cesta 160, 2000 Maribor, SI; Telefon: (+386) 02 229 38 40

E-mail: vlasta.kucis@uni-mb.si

Mag. Danijela Mišić

Učenec med tradicionalnim in sodobnim učenjem angleškega jezika

UDK 37.091.33:811.111

KLJUČNE BESEDE: angleški jezik, govor, učenec, učitelj, bibliotekar

POVZETEK – Avtorica predstavlja inovacijski odnos do razvoja govornega in pisnega izražanja od predšolskega obdobja dalje. Pomembno mesto pri reševanju in obvladovanju tega problema imajo med drugim šolske knjižnice in knjižničarji, ki sodelujejo kot sodelavci pri izvedbi učnega procesa, pri katerem se uporabljajo ustrezni učbeniki, priročniki, slovarji, slikanice in ostalo nujno gradivo za začetno učenje angleškega jezika. V prispevku avtorica nakazuje možnosti, kako naj bi učenci na ustrezen način spoznal bistvo in strukturo angleškega jezika ter razlike med tujim in maternjim jezikom.

UDC 37.091.33:811.111

KEYWORDS: English language, speech, pupil, teacher, librarian

ABSTRACT – The paper presents an innovative attitude towards oral and written expression development starting with pre-school and elementary school age and learning during further schooling. An important role in this development belongs to school libraries and, in our case, to librarians as teaching assistants, in providing adequate textbooks, manuals, dictionaries, picture books and other literary-linguistic literature necessary for initial English language learning. The aim of this paper is to explore the possibilities that are offered to the pupils of modern era in foreign language teaching to get to the heart of the language and to its structure, to notice the differences at the very beginning of learning both the native and foreign language.

1. Uvod

Sadržaji nastavnog plana i programa ostvaruju se primenom odgovarajućih oblika i sredstava rada. Do nedavno se u školama u učenju stranog jezika koristio frontalni oblik rada kao dobro poznat i proučen. Poznato je da sva naša znanja iz različitih oblasti vrlo brzo zastarevaju, kao i načini i oblici rada, zato je neophodno permanentno iznalaziti nove puteve koje će učenici mlađih razreda u početnom učenju stranog jezika prelaziti do znanja primerenog njihovom uzrastu. Frontalni oblik rada kao tradicionalni, zastareli ne može kod učenika formirati otvoren i kritički duh koji će im omogućiti da se snađu u uslovima savremenog sveta i civilizacije. U tome, osim nastavnika, veliku ulogu ima i bibliotekar, kao saradnik koji aktivnostima, različitim od nastavnih, podstiče učenike na pretraživanje, ali i upoznavanje jezika na primerima književno-umetničkih tekstova engleskih pisaca i pisaca svetske književnosti za decu koji su prevedeni na engleski jezik.

Život zahteva formiranje kreativnih i stvaralačkih ličnosti kroz bogatstvo jezika, svog maternjeg, i engleskog kao stranog, iz razloga što je maternji jezik deo i simbol

kulture naroda kome recipijent pripada, koji odražava njenu suštinu na takav način da drugi jezik ne može da služi kao njegova zamena.

Tradicionalni nastavni sistemi rada koji teže što većem gomilanju činjenica i podataka koje učenici uče od nastavnika tokom predavanja, ali ne mogu ili ne umeju da primene, sve više ustupaju mesto modernoj, savremenoj nastavi koja u prvi plan stavlja učenika i razvoj njegovih psihičkih sposobnosti, pre svega, mišljenja, mašte, emocija, pored saznanja koja mu strani jezik pruža.

2. Uloga nastavnika i školskog bibliotekara u učenju engleskog jezika

Engleski jezik i književno-umetnički tekstovi, više od ostalih predmeta, pruža mogućnosti za drugačije oblike rada, no što je to slučaj sa frontalnim. Individualizovana i diferencirana nastava, kakva je nastava učenja stranog jezika, grupni oblik rada i rad u parovima, omogućava mladom recipijentu da uđe u suštinu jezika, oseti njegovu melodiju, shvati fonetski sistem, obogati rečnik i rečenicu. Najvažnije od svega je saznanje da će učenik tim svojstvima jezika moći da otkrije značenje književnog teksta u kome je sadržan jezik sa svojim specifičnostima. Velika je mudrost koju treba da poseduje i sam nastavnik kako bi recipijente engleskog jezika motivisao i podstakao kroz dijalog i interakciju na više misaonih operacija kroz koje prolazi saznajni proces kako bi se osvetlila značenja reči i rečenica pri čitanju i slušanju. Takvim stvaralačkim odnosom prema jeziku kao sistemu, učenik će uz pomoć mašte i misli moći da vizuelno-tekstovne sadržaje pretvara u smisaoni tekst. Čitanjem takvih tekstova nastalim na engleskom jeziku, učenici će spoljašnji – viđeni svet pretvarati u svoj – unutrašnji. Tako oni postaju kreatori slobodnih usmenih i pismenih sastava u okviru nastavnog procesa i literarnih aktivnosti. Uz veliku podršku nastavnika i bibliotekara kao saradnika u nastavi, kroz raznovrsne aktivnosti na časovima i u školskoj biblioteci, učenici shvataju da u životu, kao i u učenju nema šablona i utabanih puteva. Svaki segment časa engleskog jezika drugačiji je od prethodnog, naredna nastavna situacija podstiče novu, tako da ni u jednom momentu za vreme časa obrade novog gradiva, obnavljanja i usavršavanja naučenog nema propisanih modela, sem pretpostavki ili preporuka za inovativni pristup jeziku (Mišić, 2009a).

Jezik se ogleda u književnom tekstu, tako da učenici, čitajući tekst, uočavajući njegov smisao iskazan jezikom, uspostavljaju komunikaciju sa junacima preko misli i ideja pisaca. Zagonetke i saznanja do kojih junaci dela napisanim engleskim izvornim jezikom dolaze, dolaze i do učenika koji u samom tekstu uočavaju njihovu melodiju, značenje, jednom rečju, sistem koji im omogućava učenje zakonitosti, razvija sposobnosti komuniciranja jezikom koji se bukvalno ne pretače u maternji, ali koji uspostavlja most od stranog ka maternjem jeziku i obrnuto. Time se potvrđuje da se govornim situacijama postiže ne samo bilingvizam, već i dimenzija multikulturalnosti. Za razliku od tradicionalnog bilingvizma u kome recipijent razume jezik, a ne govori njime, pojava koja je i danas prisutna, savremeni bilingvizam pomaže da

jezička znanja doprinesu komunikaciji u govoru ili pisanju. Savremena nastava treba da vodi i otklanjanju lingvističke interferencije koja se javlja u učenju jezika u slučaju kada korisnici jezika, pa i engleskog, ne mogu da razdvoje korišćenje dva jezika, koja se manifestuje, najčešće, kroz jezičke mešavine, stranog akcenta, kongruencije itd. U svemu tome mogu pomoći i mediji, osim živog govora nastavnika, direktni rad sa bibliotekarom putem filmova, raznovrsnih scenskih igara, prezentacijama putem interneta, čitanjem i razgovorom o književnim tekstovima za decu. Slušajući engleski izgovor posredstvom pomenutih medija, učenici uče i saznaju o kulturi naroda čiji jezik uče, u našem slučaju, engleskoj. Još od predškolskog uzrasta deca, uz pomoć maternjeg jezika, počinju shvatati da se jezici mešaju, da utiču jedni na druge, da se prepliću. Ove činjenice iznosimo iz razloga što se u zemljama Evrope, i našoj zemlji, od najranijeg doba, ili početka osnovnoškolskog obrazovanja, uče dva strana jezika, sasvim različita po poreklu i sistemima. Opreznost nastavnika u ovom radu je neophodna, kao i dobra informisanost o savremenim metodama učenja stranog jezika. Bitno je i opredeljenje za učenje jezika, kao i prepoznavanje i podsticanje darovitih učenika za učenje jezika. Nastavnik prati proces učenja i unapređuje ga time što omogućava da svaki učenik nađe sebi mesto u savlađivanju jezika, odredi svoj položaj, ne samo u nastavnom procesu, već i u saznavanju i tumačenju jezika i književnog dela. Postupnim radom učenik će naučiti da upravlja svojim mislima koje će iskazivati kroz engleski jezik, sve to će doprineti izgrađivanju ukusa.

Istraživačkim i stvaralačkim načinom rada u učenju jezika na tekstu, kod učenika se stvara zdrava osnova za dograđivanje saznanja i bogaćenja duhovne moći koja će im u različitim situacijama biti od pomoći i koristi. Aktuelno u nastavi jezika, i savremeno u pristupu ličnosti učenika, otvoriće različite mogućnosti čitanja, ponovljenog čitanja i doživljavanja simboličke i višeznačnosti jezika, ali i uočavanje jezičke sinonimije i homonimije. U mlađim razredima osnovne škole individualizacijom i diferencijacijom u nastavnom procesu učenja stranog jezika i prilagođavanjem zahtevima programa i uzrastu učenika, nastavnika u odeljenju, a bibliotekar u školskoj biblioteci, mogu postići dobre rezultate.

Naša proučavanja savremenih postupaka, metoda i oblika rada u učenju jezika uz pomoć literature, rečnika i ostalih medija školske biblioteke potvrđujemo sa nekoliko primera podsticajnih vežbi. Vežbe koje slede preuzete su iz udžbenika za četvrtu godinu učenja engleskog jezika koji se koriste u jednoj od osnovnih škola u Vranju.

Exercise 1

Mini dialogues: Use words in brackets and make new dialogues.

1. John: Is this our *classroom*? (gym, tennis court, school bus)

Dean: Yes, it is. / No, it isn't.

2. John: Is their classroom *new*? (old, big, different)

Dean: Yes, it is. / No, it isn't.

3. Are the *windows* big? (posters, maps, chairs)

Dean: Yes, they are. / No, they aren't.

Kod ove vežbe učenici zamenjuju određene reči datim rečima u zagradi i na taj način stvaraju nove dijaloge. Ovi kraći dijalozi mogu se i odglumiti, i to ne samo u učionici, pred odeljenjskim drugovima i pred nastavnikom, već i pred širom publikom, u školskoj biblioteci. Tu bi značajnu ulogu imao i bibliotekar pri improvizaciji scene, dekora, kostima... Ovakva vrsta vežbe podstiče kreativnost učenika da u trenutku iskoriste i druge reči i rečenice kako bi dijalozi bili što zanimljiviji. Istovremeno, uvežbavaju upotrebu prezenta pomoćnog glagola *to be* i novih reči, kao i davanje kraćih odgovora.

Exercise 2

Riddle – Read carefully and guess the answer!

Thirty white horses,
upon a white hill,
now they dance,
now they prance,
now they stand still.
(teeth)

Pažljivim čitanjem zagoneki, analizom značenja novih reči i izraza, učenici ne samo da uče spelling i izgovor novih reči i izraza, već se trude da otkriju i neka njihova skrivena značenja i na taj način otkriju šta se krije iza zagonetke. Učenici mogu, u saradnji sa nastavnikom engleskog jezika i sa školskim bibliotekarom, koji im može pomoći u pronalaženju novih zagonetki u odabranim delima i knjigama, da organizuju, pripreme i objave zbirku zagonetki koje su adekvatne njihovom znanju i uzrastu, kao i zidne novine sastavljene od tih zagonetki. Ovakve vežbe i aktivnosti veoma stimulativno deluju na učenike u učenju jezika.

Exercise 3

Pair work: Game – repeat and add one more...

You: I went to the zoo yesterday.

Your friend: I went to the zoo and I saw a lion.

You: I went to the zoo and I saw a lion and a crocodile.

Your friend: I went to the zoo and I saw a lion, a crocodile and a kangaroo.

You: I went to the zoo and I saw a lion, a kangaroo and a...

Your friend: NO! That's wrong! Stop – you are OUT!

Now close your book and play with your friend!

Prikazana vežba može učenicima biti zanimljiva i stimulativna. Učenici rade u parovima i pokušavaju da određene reči izgovore odgovarajućim redom. Ovde je upošljeno njihovo mišljenje i pamćenje, oni uče nove i koriste, već poznate reči, kroz igru.

Sledeće vežbe preuzete su iz udžbenika koji koriste studenti Učiteljskog fakulteta u Vranju:

Exercise 1

Match the key words with the definitions (1–6).

Key words: best man, bride, bridesmaid, groom, guests, priest/registrar.

1. He is getting married.
2. They are invited to the wedding.
3. She is getting married.
4. He helps the groom at the wedding.
5. He/she performs the wedding ceremony.
6. She helps the bride at the wedding.

Kada studenti rade ovakvu vrstu vežbe, oni najpre čitaju, a zatim analiziraju date reči i definicije, kako bi došli do određenog zaključka o značenju datih reči i izraza. Nakon što se opredele za određeno rešenje, oni definicije datih reči proveravaju u rečnicima. Ovakav tip vežbe omogućava učenicima da obogate svoj vokabular.

Exercise 2

Choose the correct nouns to make phrases with do, have or make.

Nouns: the bed, a good time, a party, a promise, a reservation, the shopping, a shower, the washing up

Example: make the bed

Now choose three phrases to write sentences.

Example: I make my bed every morning.

Studenti ovde kombinuju date imenice sa odgovarajućim glagolima kako bi došli do određenih fraza. U ovakvoj situaciji studenti koriste i rečnike kako bi proverili značenje, ali i upotrebu i način kombinovanja glagola sa imenicama. Ovde studenti imaju i mogućnost izbora upotrebe onih fraza i izraza pomoću kojih će sastaviti rečenice u čiju će ispravnost biti uvereni. Ovde su, znači, sadržaj i način rada prilagođeni nivou znanja studenata.

Navedeni primeri otkrivaju učeniku suštinu i značenje izgovorene reči na engleskom jeziku, omogućavaju mu samostalno stvarnje usmenog ili pismenog izraza, uče kroz igru reči, igru slika i reči. Dopunjavanjem teksta iz svog aktivnog rečnika učenici stvaraju sliku o znanju jezika, u zavisnosti od intelektualno-uzrasnih mogućnosti. Samo na taj način prava korelacija uspostavlja se između mišljenja i govora, s jedne strane i čitanja, pisanja i govora, s druge. Mišljenjem kao mentalnom aktivnosti i izgovorom, učenicima postaje sasvim jasna priroda znaka i značenja engleskog govornog i pisanog izraza.

Ciljevi i zadaci savremene nastave i škole učenja stranog jezika kao drugog, doprinose da se nastava, u svojoj koncepciji, organizuje po tipu razvijajuće, idividualne ili individualizovane. Na taj način podiže se govorni nivo učenika, postiže se estetika izgovora i bogaćenje aktivnog rečnika (Mišić, 2009b).

Iz svega napred rečenog može se zaključiti da nastavu stranih (stranog) jezika treba organizovati tako da se “učenicima nudi mogućnost razvoja višejezične kompetencije, s jedne strane, i mogućnost kontinuiranog učenja jezika tokom čitavog života. U tom smislu, izuzetno je važno da obrazovni sistem pojedincu pruži mogućnost da svoja, inovirana, unapređena jezička znanja u različitim životnim dobima i situacijama na određeni način registruje i formalizuje.” (*Deca i biblioteke*, 2005, str. 120).

3. Zaključak

Bibliotekar, kako smo na osnovu literature, i uvida u stvarno stanje školskih i razrednih biblioteka saznali, ne treba da bude običan izvršilac (izdavalac) knjiga, on je saradnik nastavniku, prati literaturu, nabavlja i preporučuje slikovnice, stripove, štampu i časopise za decu, preporučuje udžbenike domaćih i stranih izdavača i njihove programe i metode rada, a na osnovu literature, kataloga, preporuka, video prezentacija programa i drugih vrsta medija. Spoj nastavnikovog rada i rada biblioteke i bibliotekara, omogućuje deci, pored učenja, i stvaralaštvo kroz raznovrsne jezičke igre, muzičke slagalice, ritmičke igre na engleskom jeziku. Kroz izbor vežbi koje smo odabrali za rad, nastojali smo da pokažemo da su mogućnosti nebrojene u ostvarivanju najvažnijih ciljeva učenja engleskog jezika i, paralelno, podsticnje stvaralaštva.

Takođe, izbor odlomaka književnih tekstova, u originalu i prevodu, ukazuje i na odgovornu ulogu nastavnika koji, kao i u drugim oblastima, treba da bude u trendu savremene nastave učenja jezika, što znači, da treba pratiti razvoj engleske fonološke, morfološke, sintaksičke strukture, kao i semantike, uz pravilnu upotrebu školskih rečenika, iako je učenje jezika na početnom stadijumu. Dobri temelji u učenju engleskog jezika obećavaju dobar razvoj jezičkih kompetencija dece koja ne uče samo na času, i ne samo na odabranim tekstovima, već i putem drugih medija u porodici, školskoj biblioteci, na časovima drugih nastavnih oblasti.

LITERATURA

1. Byram, M.S. (1978). New Objectives in Language Teaching. *Modern Languages*, LIX/4, str. 204–207
2. Catford, J.C. (1975). The Teaching of English as a Foreign Language. In: *The Teaching of English*. *Studies in Communication* 3, eds Randolph Quirk and A.H. Smith, str. 164–189. London: Oxford University Press.
3. Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace and World.

4. Deca i biblioteke. (2005). Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa održanog u Beogradu od 5. do 9. oktobra 2005. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
5. Dimitrijević, N. (2001): Metodika nastave stranih jezika na kraju XX veka, U: Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika, priredila: J: Vučo, str. 13–53. Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.
6. Mišić, D. (2009a). Razvijanje govorne kulture dece pri učenju engleskog jezika, u Reči br. 2, str. 223–230. Beograd: Fakultet za strane jezike Univerzitet Braća Karić.
7. Mišić, D. (2009b). Razvoj jezičkog izraza i mišljenja učenika i uloga školske biblioteke. U: Metodika praksa br. 2/3, str. 59–68. Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju.
8. Molnar, L. (2007). The Changing Role of the Teacher in the EFL Classroom. MELT Magazine for English Language Teachers, 6/2007, str. 3. Belgrade: British Council Belgrade.
9. Murphy, J. (2003). Task-based learning: the interaction between tasks and learners, ELT Journal 57/4, str. 352–360
10. Redman, S., Ellis, R. (1990). A Way with Words Vocabulary Development Activities for Learners of English Books 1-2. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Vilotijević, M. (2005). Promenama do kvalitetne škole. Beograd: Zajednica Učiteljskih fakulteta Srbije.
12. Harris, M., Mower, D., Sikorzynska, A. (2000). New Opportunities Education for life Pre-Intermediate Students' book (Fourth impression 2007). Harlow (England): Longman/Pearson Education Limited.
13. Muggleston, P. (2000). New Opportunities Education for life Pre-Intermediate Teacher's Book (Second edition 2006, third impression 2008). Harlow (England): Longman/Pearson Education Limited.
14. Nenezić, Z., Simidrijević, Lj., Dobrijević, I. (2007). Easy Engleski jezik za 4. razred osnovne škole. Beograd: Zavod za udžbenike.

Mag. Danijela Mišić (1973), predavateljica angleškog jezika na Učiteljski fakulteti v Vranju.

Naslov: Sobinska 22, 17500 Vranje, RS; Telefon: (+381) 063 107 48 36

E-mail: jefimija03@open.telekom.rs