Зорица Кубурић
Снежана Дачић

МЕТОДИКА НАСТАВЕ СОЦИОЛОГИЈЕ

Нови Сад, 2017.

Зорица Кубурић, Снежана Дачић

МЕТОДИКА НАСТАВЕ СОЦИОЛОГИЈЕ

FILOZOFSKI FAKULTET • NOVI SAD •

Нови Сад, 2017.

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

За издавача: проф. др Ивана Живанчевић Секеруш, декан

Методика наставе социологије
проф. др Зорица Кубурић и мр Снежана Дачић

Рецензенти
проф. др Ђуро Шушњић
проф. др Драгољуб Б. Ђорђевић
доц. др Снежана Стојшин

Лектура и коректура
Љиљана Ћумура

Технички уредник
Слободан Благојевић

ISBN: 978-86-6065-365-1

URL: http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2017/978-86-6065-365-1

САДРЖАЈ

I Како је настала ова књига – хронологија потребе 5
II Будућност социологије у контексту друштвених промена 11
Социологија као средњошколски наставни предмет 11
Социологија као наставни предмет на универзитетима 13
Социологија као трансгенерацијски пренос 14
III Интердисциплинарност методике наставе социологије 15
Утемељеност наставе социологије у самој социологији 16
О неопходности познавања других научних дисциплина 17
Методика наставе социологије између теорије и праксе 18
Умеће говора и разговора између унутрашње и спољашње контроле 20
Исто градиво - различите интерпетације 23
IV Теоријске претпоставке образовања 25
Дидактички закони, принципи, правила 28
Облици диференцијације наставе 32
Почетне претпоставке добре организације у времену и простору 35
V Умеће руковођења наставом 43
Дидактички троугао 46
Могућности и границе методике 49
Улога наставника у формирању атмосфере на часу 50
Стилови руковођења наставом 53
VI Наставне методе 59
Метода усменог излагања 60
Метода разговора 61
Метода илустративних радова 63
Метода писања 64
Метода читања и рада на тексту (текстуална) 66
Истраживачка метода 67
VII Наставна средства 69
Визуелна наставна средства 71
Текстуална наставна средства 71
Аудитивна наставна средства 72
Аудио-визуелна наставна средстава 73
Искуства у раду са рачунарима 73
Између теорије и праксе 75
VIII Облици наставног рада 77
Фронтални облик наставног рада 77
Групни облик наставног рада 78
Рад у паровима 79
Индивидуални облик наставног рада 80
Масовни облик рада 81
IX Оцењивање 83
Функције оцењивања 85
Принципи оцењивања 87
Шта се очекује од ученика 89

Поступци испитивања ... 90
Врсте оцењивања ... 91
X Планирање и припремање наставног рада ... 95
Принципи поучавања ... 95
План и програм наставе социологије и типологија часова ... 97
Глобални план рада наставника (годишње тематско планирање) ... 102
Оперативни план рада ... 105
Припрема за извођење наставе ... 106
Примери писаних припрема за наставу социологије ... 107
Кич и шунд ... 108
Социологија – наука и наставни предмет ... 113
Предмет и задаци социологије ... 116
Развој социологије и социолошке теорије ... 119
Насеља ... 122
Друштвена производња – облици и новац ... 125
Друштвене установе и организације ... 129
Друштвена структура ... 134
Раслојавање друштва ... 140
Друштвени односи ... 143
Етничке заједнице ... 147
Култура као поље симболичке интеракције ... 152
XI Педагошка документација ... 157
XII Наставник социологије – одељењски старешина ... 167
XIII Значајне компетенције руководилаца у образовању ... 177
Информациона технологија – део друштвеног окружења ... 178
Образовање као основа развоја информационог друштва ... 180
Овладаност ИКТ као део професионалних компетенција наставника ... 181
Овладаност ИКТ као део професионалних компетенција руководилаца у образовању ... 184
Директори школа и овладаност ИКТ – да ли су могући стандарди? ... 186
XIV Активности ученика између игре и обавезе ... 193
Мисаоне активности ученика које доприносе квалитетном процесу учења ... 196
Примери техника које подстичу мисаоне активности ... 199
Активност сажимања градива ... 200
Активност хватања белешки ... 201
Домаћи задаци и вежбање ... 202
Значај повратне информације о напредовању ученика ... 203
Flowers are Red ... 206
Припрема за сарадничку наставу ... 208
Писана припрема за час ... 210
Речник ... 213
Литература ... 221

I

КАКО ЈЕ НАСТАЛА ОВА КЊИГА – ХРОНОЛОГИЈА ПОТРЕБЕ

Човек је лоїичан и ѿеолоїичан у исѿо време.
Ђуро Шушњић

Методика наставе социологије као наставни предмет има за циљ да припреми студента социологије да самостално одржи наставни час, да уђе у процес стицања властитог искуства путем практичне примене теоријских знања. Пре него што добије ту прилику да стоји пред ученицима у улози наставника, потребно је да се упозна с теоријом и детаљним упутствима о припреми за наставу до њене реализације и евалуације.

За разлику од других наставних предмета у оквиру студијског програма социологије, овде није реч о социологији самој, већ о начинима на које је могуће о њој говорити ученицима. Књига је настала теоријским уопштавањем и промишљањем искуства рада у настави. Методика наставе социологије реализује се пре свега практичним радом у вежбама које се изводе на факултету, држањем предавања пред студентима, потом методичком праксом у некој од средњих школа и на крају држањем самосталног часа ученицима у присуству предметног наставника.

Књига је, дакле, намењена студентима социологије који се спремају да држе наставу и да уђу у процес стицања личног искуства рада у просвети. Литература коју смо консултовале приликом писања је интердисциплинарна и наведена је на крају књиге. Међутим, посебно издвајамо скрипту Мелихе Ћимић „Методика наставе социологије“ која је објављена у Београду 1987. године и писана по угледу на „Методику наставе филозофије“ Јосипа Маринковића коју је објавила „Школска књига“ Загреб, 1983. Такође издвајамо и „Методику наставе социологије“ коју је објавио Миомир Ивковић у Нишу 1995. потом 2010. године издањем

у коме је допуњен део о наставним средствима, будући да је у међувремену дошло до иновација у образовној технологији увођењем мултимедијалне интерактивне наставе. Такође у Нишу, објављена је „Методика наставе друштвено-хуманистичких предмета: изазови и новине“ (Јовановић, 2013) у којој се нагласак ставља на нови приступ образовању, компетенцијама наставника и припремање ученика за активну наставу.

Средњошколски уџбеници за наставу социологије детаљно су приказани у докторској дисертацији Исидоре Јарић (2012). Оно што није ушло у детаљну анализу јесте збирка оригиналних социолошких текстова које је Драгољуб Ђорђевић (1996) приредио за средњошколце, јер наставни планови и програми нису предвиђали пратећу хрестоматију. Ђорђевићева „Социологија *forever*“ имала је и друго издање 2001. године, а сличан подухват је и његова књига „Џепна социологија за почетнике“ (2016). Мотивацију за писање „Џепне социологије“ Ђорђевић је пронашао у нади да ће „некога ваљда наговорити на студирање дисциплине којој сам посветио скоро сав живот“ (Ђорђевић, 2016:8). Књига почиње упитаношћу: „На крају професорске каријере, из професионалне стрепње, постављам социолозима и себи два одсудна питања…“. Ако питања преформулишемо она би гласила овако: Да ли је довољно да се воли социологија да би неко био добар професор социологије? Да ли је довољно добро знати социологију да би неко био добар професор социологије?

Сматрамо да је љубав неопходна не само према предмету већ и према ученицима и да је познавање садржаја из области социологије потребно али не и довољно. Настава је умеће посредовања које има своје мање или више ефикасне форме. И зато је „Методика наставе социологије“ више усмерена на питање „како“ да социолог буде и добар педагог.

Наш уџбеник „Методика наставе социологије“, наставак је рада на уџбенику „Методика верске наставе“ који смо објавиле 2004. године, а писале смо на позив тадашњег Министарства вера за потребе враћене верске наставе. Афирмацију за овакав позив стекле смо учествовањем у истраживању ефеката верске наставе и грађанског васпитања у школама у Србији (Јоксимовић, 2003). Можда је било потребно да социолози пишу „Методику верске наставе“, из потребе враћања дуга који је настао у историјском контексту избацивања верске наставе из образовног система и увођење наставе социологије.

Наиме, верска настава је службено забрањена усвајањем Закона о народним школама децембра 1951. године. После 1952. године верска обука била је дозвољена једино у црквама. Циљ је био „ослобађање школе од туторства црквене бирократије, избацивање религијске наставе из програма школе, одвајање школе и цркве“ (Јанковић, 1952). У исто време у партијским документима била је јасна идеја да је основна улога предмета из области друштвених наука да промовише атеистички вредносни систем, под слоганом *научног погледа на свет* у покушају формирања нових социјалистичких грађана. Судбина социологије као наставног предмета и даље је повезана са судбином верске наставе. Милован Митровић, један од аутора уџбеника социологије за средње школе, који је имао најдужи век трајања од преко 20 година доштампавања, каже да је латентна функција дела уџбеника који је писао Сретен Петровић била да обесмисли увођење веронауке у школе. У време писања уџбеника почело је јавно да се разговара о могућности увођења веронауке, те да би предупредили то, определили су се за увођење садржаја из социологије религије у оквиру социологије, а тај део био је трећина уџбеника (Јарић, 2014).

Но, када је конфесионална верска настава 2001. године, ипак, враћена у образовни систем Србије, из угла социологије религије, као потреба допуне друштвене реалности присуства других у друштвеном простору, настао је уџбеник „Социологија за средње школе“ коју је приредила Зорица Кубурић 2001. године. Намера је била да се религија у оквиру социологије религије представи објективно из њених функција и да се одвоји религија од религијске идеологије и различитих облика злоупотребе. Научни атеизам прерастао је у научни агностицизам, а однос према религији подразумевао је неутралност која значи „Ни за ни против религије, већ о религији самој“ (Ђорђевић, 1998:5). Узор у тој области био нам је наши уважени професор Ђуро Шушњић који је о односу религије и науке написао 95 теза у књизи „Знати и веровати“, а темеље умећа односа према себи и другоме у књизи „Дијалог и толеранција“, док је саму религију у њеној структури, функцијама и теоријским одређењима свеобухватно представио у двотомном делу „Религија“ (Шушњић, 1995; 1997; 1998).

Уџбеник социологије у издању „Нијансе“ из Земуна, написан је с идејом да студенти активно учествују у креирању текста намењеног ученицима у оквиру предмета „Методика наставе социологије“.

Сарадници у писању уџбеника били су студенти социологије и филозофије који су 1999. године у летњем семестру били IV година студија и имали методичку праксу. У време бомбардовања, када се настава на факултету одржавала као да се ништа не догађа што би је угрожавало, а у Новом Саду су рушени мостови, ми смо излаз пронашли у раду и организовању студената да пишу живу социологију. За разлику од претходних уџбеника, није се полазило од дефиниција већ је градиво обрађено проблемски и индуктивно. Уџбеник је илустрован сликама и биографијама познатих социолога, креативним илустрацијама које су градиво учиниле занимљивим и привлачним. Намера аутора није била улазак на тржиште уџбеника већ промена начина рада.

Инспирација за овакав приступ, који подразумева дијалог и толеранцију, био је пре свега професор и његова реч. Ђуро Шушњић у предговору трећем издању књиге „Отпори критичком мишљењу“, каже: „Отпори критичком мишљењу настали су кроз сталан разговор са друкчијим вредносним и теоријско-методолошким становиштима. Мој дух је био и остао отворен за нова и друкчија искуства, теорије и методе, у једно време где се друго и друкчије сматрало грешком и грехом“ (Шушњић, 1995).

Осим смене генерација која се одвија као природни процес живота, у образовном систему пратимо и смењивање парадигми традиционалне, савремене, активне, интерактивне наставе. У уџбенику представљамо традиционалну и савремену наставу као два система која су у дијалогу с временом у коме живимо, као два процеса који воде до различитих исхода учења. Идеја активне наставе и активног учења, коју је код нас посебно заговарао Иван Ивић (Ивић, Пешикан, Јанковић, Кијевчанин, 1997) прерасла је у идеју о активним глаголима који исказују постигнуће, а не пут, радњу и активно понашање. Исходи учења су мерљива категорија, јасно постављена већ у самој припреми, тако да и наставник и ученици треба да знају шта се од њих очекује.

Иако је Блумова (Bloom, 1956) таксономија објављена још 1956. године, а код нас преведена у издању Института за педагошка истраживања 1970. године (Блум, 1970), она тек недавно добија на значају у јавним документима и полако улази у праксу образовног система у нашем региону, па и код нас. Покушаћемо да и тај део реформе обухватимо представљајући исходе учења у настави социологије.

У оквиру предмета „Методика наставе социологије“ предвиђено је да студенти имају обавезну методичку праксу у школи која се различито организовала у протеклом периоду на различитим факултетима. У Београду, с почетка је то изгледало тако што су студенти пратили три часа свог ментора-наставника, били присутни на три предавања својих колега, бар једно од тих предавања представили у критичком приказу и после тога одржали самостално три часа, од којих је последњи био испитни час, уз присуство професора (Ћимић, 1987:4). Професор Ивковић у Нишу сматрао је да студенти треба више да вежбају на факултету, јер се нови облици наставног рада не могу учити у традиционалној настави. У Новом Саду студенти су 14 дана похађали праксу, пратећи наставу свих предмета, обично у школи у којој су и сâми раније били ученици, водили дневник праксе и сами припремили и одржали предиспитни и испитни час, да би се недавно методичка пракса организовала потписивањем уговора са одређеним школама, што је оптеретило поједине школе и отежало праксу и буџет, будући да се за менторство издваја мали хонорар.

Методичка пракса је стицање искуства у настави, први покушаји да се повежу теорија и пракса, да се примени стечено знање и прилагоди садржају који се учи, властитој личности и ученицима. Методичкој пракси претходи и упознавање са наставним планом и програмом, начином писања припрема за наставу у форми предвиђеној институцијом у којој се настава изводи. Исход предмета огледа се у стицању вештине извођења наставе социологије, која претпоставља успешну примену и у будућем професионалном раду. Методичка пракса омогућава студенту да поново „уђе“ у средњу школу, али сада у улози наставника, што му опет омогућава да се упозна са радом школе, школским календаром, педагошком документацијом, сарадњом школе са породицама ученика и другим организацијским аспектима рада школе.

Мастер академске студије социологије у Новом Саду имају обавезну методичку праксу за коју је предвиђено шест часова недељно (број ЕСПБ: 10). Циљ је оспособљавање студената за практичну реализацију наставе. Очекивани исходи су да студенти овладају вештином припремања за наставу, да самостално реализују час и ураде објективну евалуацију одржаних часова.

Садржај стручне праксе је: 1) упознавање са радом васпитно-образовне институције; 2) стручна анализа посматраних часова и

писање дневника праксе; 3) припрема за непосредно извођење наставе; 4) самостално држање предиспитног часа; 5) испитни час на коме се ради обрада нове наставне јединице која се договара унапред с наставником социологије.

У школи, у којој хоспитују, студенти треба да науче како се организује и планира настава на годишњем и месечном нивоу, као и за сваки појединачни час. Студенти треба да буду упућени у додатне обавезе наставника у школи као што су писање планова, попуњавање дневника рада и остале педагошке документације. Студент треба да потражи практична упутства о организовању додатне и допунске наставе и припреми ученика за такмичење.

На крају семестра студенти предају дневник методичке праксе који се према унапред одређеним упутствима водио током читавог процеса хоспитовања.

Расподела оцене:

Редовно присуствовање на часовима у школи: 10%

Припрема и одржавање самосталног часа: 30%

Дневник методичке праксе: 60%

Укупно: 100%.

Према члану 8 Правилника о полагању испита на Филозофском факултету у Новом Саду начин оцењивања је следећи:

– за остварених 0-54 поена на испиту, студент добија оцену 5 (пет)
– за остварених 55-64 поена на испиту, студент добија оцену 6 (шест)
– за остварених 65-74 поена на испиту, студент добија оцену 7 (седам)
– за остварених 75-84 поена на испиту, студент добија оцену 8 (осам)
– за остварених 85-94 поена на испиту, студент добија оцену 9 (девет)
– за остварених 95-100 поена на испиту, студент добија оцену 10 (десет).

II

БУДУЋНОСТ СОЦИОЛОГИЈЕ У КОНТЕКСТУ ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА

Различите интерпретације реалности воде у промене историјског тока.
Антонио Грамши

Социологија као средњошколски наставни предмет

Друштвена реалност сваке генерације изнова омогућава нове интерпретације, које у односу на прошлост и садашњост, креирају промене и помаке у будућности. Школа је идеално место за планско креирање друштвене реалности, али и увођење промена. Према Грамшијевом разумевању историјског тока, промене се дешавају прво у сфери идеја – различитим интерпретацијама реалности. Будући да је образовни систем пре свега покушај да се реалност интерпретира кроз различите наставне предмете и различите личности наставника, креативност је несумњиво присутна, чак и тамо где се настоји на репродукцији истог.

Исидора Јарић (2014) у својој докторској дисертацији, трагајући за скривеним курикулумима средњошколкске наставе социологије у образовним реформама у Србији од 1960. до 2006. године, каже: „Тако образовни систем постаје истовремено место пуно еманципаторских потенцијала, али и очигледних и скривених опасности“ (Јарић, 2014:15).

Објашњавајући појам курикулума, наставних планова и програма, Исидора Јарић издваја листу коју нуди Филип Џексон у „Приручнику за истраживање курикулума“, као најсажетији преглед шта се све данас под теоријским појмом курикулум подразумева: регуларни курс учења или тренинга у школи или на универзитету; фиксни курс студија који

је потребан за освајање одређеног образовног степена или звања; сва искуства деце која се стекну под вођством учитеља; све могућности за учење које обезбеђује школа; план и програм за сва искуства са којима се ученик сусреће у окриљу и под вођством школе (Јарић, 2014:19).

Међутим, у реалности се превазилазе границе дефинисаних појмова. Тако је формално образовање праћено неформалним, па и у образовном систему. „Скривени курикулум представља веома широк појам – термин би требало да обједини све оне јавно непрепознате, непризнате, па и непредвиђене вредности, знања и уверења која ученици стичу током школовања, било путем порука уграђених у структуру званичног курикулума, или у интеракцији са предавачима одређених вредносних оријентација, политичких опредељења, сексуалних избора, раса, класног, етничког и конфесионалног порекла и томе слично. Појам указује на „неписана правила“ и „подразумевана знања“ – на оно што се од студената прећутно очекује на неформалном и неексплицираном нивоу“ (Јарић, 2014:22).

Будући да будућност социологије као науке, а и саме струке социолога у великој мери зависи од образовног система у коме се развија, сматрамо да је потребно бавити се и методиком наставе социологије. Руди Супек наглашава да социологија има свој академски и примењени карактер, да није само академска научна дисциплина, већ и истраживачка и практично организаторска, примењена наука (Супек, 1989).

Ђуро Шушњић сматра да мишљење о друштву има и практични значај за то друштво: „Што ми мислимо о друштву може итекако утицати на друштво, може га мењати. Зато ми треба да мислимо о друштву на начин који помаже да се друштво мења на боље“ (Шушњић, 1995:32).

Критичко мишљење, тамо где постоји, доказује да влада слобода. Оно има за циљ да оријентише акцију. Међутим, у часу неке важне акције чак и најисправнија критика може да шкоди јер делује деструктивно, разграђујуће. Зато је потребан баланс између традиције и модерности, између догматског и критичког мишљења, између теорије и праксе. Социологија као средњошколски наставни предмет има потенцијале којима утиче на развој друштва обраћајући се свакој новој генерацији адолесцената начином који осмишљава друштвени живот и усмерава његов развој у реалним оквирима. Социологија је захвалан наставни предмет који ученици воле јер је повезана са свим аспектима реалног живота.

Социологија као наставни предмет на универзитетима

Социологија као наука код нас је заживела увођењем социологије као универзитетског предмета на Београдском универзитету на Правни факултет, 1835. године. Међутим, институционални оквир за формирање струковног идентитета социолога омогућен је оснивањем Катедре за социологију на Филозофском факултету у Београду, када је успостављена у оквиру Одељења за филозофију. Прва генерација социолога уписана је 1959. године. Процес осамостаљивања десио се 1990. године када се Одељење за социологију организује одвојено од Одељења за филозофију (Богдановић, 2009).

Филозофски факултет у Нишу је 1971. године формирао студијски програм *Социологија културе и образовања*. Група је наредне године променила назив у *Студијска група за социологију*, да би уз још неколико измена, од 2007. године постала *Департман за социологију* (Стјепановић-Захаријевски и Гавриловић, 2009:135).

Катедра за филозофију и социологију при Филозофском факултету у Приштини формирана је школске 1973/1974. године. Од оснивања до краја школске 1993. године, на Катедри је образован кадар који је добијао двојну диплому – дипломирани професор филозофије и социологије. Потом је 1994. године било могуће да се студенти определе за филозофију или социологију, и то је трајало све до 2009. године, када су се формирале две засебне катедре. После бомбардовања Србије 1999. године, Филозофски факултет је до 2001. године био смештен у просторијама Гимназије у Блацу, а од 2001. године је у Косовској Митровици (Петровић, 2009:176).

Филозофски факултет у Новом Саду студијски програм социологије добија званично 1988. године, када се уместо студијске групе за марксизам формира студијска група за филозофију и социологију. Настава из социологије и филозофије реализовала се на заједничкој студијској групи, и све четири године студија биле су јединствене. Наставни план из 1993/1994. године доноси промене, које значе да прве две године имају јединствену наставу за све студенте, да би се трећа и четврта година одвијала одвојено, а студенти су се опредељивали за студије филозофије или социологије. Међутим, 1996. године наставни планови се већ од прве године разликују и тако се формирају одвојено *Одсек за социологију* и *Одсек за филозофију* (Милошевић, Вуксановић, 2009:162).

Социологија као трансгенерацијски пренос

Жудња за моћи нема корен у снази, него у слабости.
Ерих Фром

Будућност социологије као науке и будућност социологије као наставног предмета не зависи само од друштвених промена и идеологија којима се надахњује, она зависи и од самих социолога који изграђују идентитет струке, она зависи и од будућих генерација које ће је развијати.

Социологија као наставни предмет на универзитетима у Србији и као предмет у средњошколском образовању умногоме ће допринети социологији као науци у томе што ће путем образовног система вршити „наговор на социологију“ инспиришући талентоване младе људе да јој се посвете. У том смеру деловања према професионалном бављењу социологијом и појединим њеним дисциплинама, свакако пресудну улогу има личност наставника који својим умећем рада и привржeношћу предмету који предаје, преноси позитиван став. Јер, ако је наставник на „погрешном путу“, ако је незадовољан својим позивом, ко ће га следити?

С друге стране, сви ученици и студенти су део друштва у коме живе и одговорност наставника социологије је да друштво представљају у реалном, емпиријском исказу. Бити у складу са реалношћу има веће потенцијале за развој друштва, па и саме науке о друштву, него нереално идеализирати или превише критички дестабилизирати друштвени контекст.

III

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ СОЦИОЛОГИЈЕ

Најбоља обука није она која нам пружа пуке информације, већ она која наш живот усклађује са свеопштим постојањем.
Тагора

У Педагошкој енцикопедији читамо да је методика наставе „педагогијска дисциплина која проучава законитости одгоја и образовања путем једног наставног предмета, односно одгојно-образовног подручја“ (Безић, 1989:36).

Број методика је у корелацији са бројем наставних предмета, што значи да има најмање онолико методика колико и наставних предмета, а и више, будући да се исти наставни предмет може предавати на различитим ступњевима школовања.

Будући да је методика једна од педагошких дисциплина, она је повезана, пре свега, са свим осталим педагошким дисциплинама, а и са другим научним областима које омогућавају сагледавање васпитно-образовне праксе. Међутим, суштину сваке методике чини научно подручје из којег се узима садржај. Зато је методика интегративно подручје у коме се могу применити сва знања овога света с једним циљем, да се садржај једног предмета, селективно и кумулативно представи у наставном процесу с циљем да га ученици усвоје. То умеће управљања градивом у одређеном времену и простору са конкретном групом ученика различитог предзнања, чини управо методику.

Методика наставе социологије зависи пре свега од тога како се разуме сама социологија. Према досадашњем искуству можемо препознати два различита приступа самој социологији. Један је догматски приступ којим се социолошка знања представљају у облику

готових дефиниција и вредносних судова, које ученици треба да памте и верују шта је истина а шта је идеологија. Међутим, друга могућност је критички приступ према предмету проучавања којим се инсистира на мишљењу које се развија путем разговора. Тако се начин рада прилагођава циљу. И не само да социологија и разумевање њене улоге у друштву одређује начин рада, томе доприноси умногоме и личност самог наставника који из методичке понуде бира управо оно што му иде од руке. Тако препознајемо ауторитарне наставнике а и оне који су спремни на сараднички стил руковођења наставом.

Утемељеност наставе социологије у самој социологији

Предавати значи сваког дана срести људе који су млађи од вас, који имају другачије идеје, који вам задају проблеме. То је изазов, јер морате да се прилагођавате захтевима и проблемима нових генерација, да се одржавате, ако не биолошки, а оно психолошки младим.
Умберто Еко

Питајући се шта је вредно учења, Оливије Ребул (1996:109), издваја два велика обрасца вредности: вредности друштвене интеграције и вредности индивидуалног ослобођења. „Сад се може превазићи њихова противуречност, показујући да су и једне и друге хумане – дакле, подједнако свете: интегрисати јединку у што је могуће ширу заједницу, а најшира заједница јесте câмо човечанство, које се налази с оне стране свих територијалних, идеолошких и културних граница; ослободити јединку свега онога што је потчињава, јесте чин који значи створити од ње самосталну и одговорну особу, човека у пуном значењу те речи. Рећи да је човечанство свето за човека, значи превазићи супротност између интеграције и ослобођења, традиције и разума, верности и прогреса, симбола и објективности. Уколико је образовање оно што човековом потомку омогућава да прихвати културу, оно је истовремено и поштовање једног наслеђа и буђења једне свести. Једно не иде без другога.“

Методика наставе као конкретизација схваћене општости обликује практични рад наставника. Могли бисмо рећи, реч је о форми ко-

ја итекако доприноси поруци. Без обзира на садржаје, методиком се ученици усмеравају ка жељеним вредностима живота. Било би идеално када би садржаји наставног процеса и њена форма исказана методиком рада у настави, били компатибилни. Методика наставе социологије, о којој промишљамо у овој књизи, нуди обрасце којима се даје модел ношења друштвене моћи. Начин на који наставник предаје ново градиво, начин на који испитује ученике, начин на који се према њима опходи, указује на шири контекст друштва у коме се реализује, али и на будућност која се формира. Репродукција моћи видљива је пре свега у форми преношења било ког знања и било ког наставног предмета. Зато је изузетно важно разговарати о методици наставе социологије и компатибилности градива.

О неопходности познавања других научних дисциплина

Лукави људи презиру науку, обични јој се диве, а паметни је користе.
Френсис Бекон

Методика наставе социологије формира се како из садржаја саме социологије, тако и из других области као што су педагогија, психологија, филозофија. Педагогија, која проучава опште законитости васпитања и образовања, помаже методици која се интересује за једно уже подручје те делатности. Општа педагошка законитост јесте да се наставом и васпитава, да се усвајањем знања развија и формира личност у физичком, интелектуалном, емоционалном, моралном и естетском смислу, и да настава треба свему томе да доприноси.

Дидактика, као општа теорија наставе, посматра наставу као јединствену појаву, проучава опште законитости васпитно-образовног процеса у настави, без обзира на њен садржај. Методика проучава задатке, садржај, методе, средства, облике и организацију у настави. Општа знања из дидактике се на специфичан и методички начин примењују и реализују у настави социологије.

Сазнања до којих је дошла психологија потребна су наставнику социологије у организацији наставе. Када кажемо психологија, мислимо на општу и посебне психологије као што су: *педагошка психологија* (законитости у процесу учења, шта утиче позитивно, а шта негативно), *развојна психологија* (карактеристике развојних периода, посебно

адолесцентног периода, интересовања и мотивације младих), *социјална психологија* (друштвене групе и психодинамика унутар групе, односи, сарадње, такмичења, вође група). Наставнику су такође потребна и сазнања из области *менталне хигијене*, која открива шта је у функцији очувања менталног здравља и у функцији самог живота, који је највећа вредност. Веома је важно имати свест о томе да се свакодневним радом у настави утиче, својим односом према ученицима порукама и речима, на психичко здравље ученика. Поруке које их оснажују и охрабрују, насупрот порукама које их обезвређују и спутавају. Такође је важно за психичко здравље ученика водити рачуна о начину на који се представља свет, говори језиком друштвене науке, свет као место изазова за остваривање живота, или свет као место кога се треба плашити и тиме изазивати анксиозност и несигурност, које не само да ремете психичко здравље, већ и поткопавају будућност света. Дакле, настава има своју психолошку димензију, која се односи на интелектуални и емоционални доживљај, али и на активност која је мотивисана самом наставом и у настави.

Повезаност методике наставе социологије са филозофијом и филозофским дисциплинама (логиком, етиком, естетиком, гносеологијом, биоетиком) је несумњива. Познавање теорије сазнања одређује методе сазнања, различите приступе и принципе у проучавању и тумачењу чињеница, појава, процеса и законитости. Задатак наставе и јесте да развија логичко и критичко мишљење. Зато је битно препознати који су то начини рада који негују догматско мишљење и ауторитарну свест, а на који начин се може неговати логичко и критичко мишљење и однос сарадње у наставном процесу. Филозофија је, у односу на друге духовне делатности, критичко и рационално испитивање најдубљих претпоставки свеукупног искуства о стварности.

Методика наставе социологије између теорије и праксе

Разговор и дискусија не води се само са савременицима,
него и с онима који су за истином тражали давно пре нас.
Јосип Маринковић

Расправе о томе да ли је „Методика наставе социологије“, као и друге методике уопште, могућа као наука или је само пракса, вођене су

у покушају да се пронађе место методици као неопходном осмишљавању и унапређивању саме наставе. Тако је Миомир Ивковић (1995) покренуо ово питање, наводећи ауторе који су се до тада бавили тим проблемом научног утемељења методике (Маринковић, 1983; Росандић, 1986; Вукасовић, Милат, 1986).

Када је реч о односу методике и њене утемељености у науци и пракси, постоје схватања по којима методика јесте наука, и она по којима није, већ је само практична вештина наставног рада у одређеној конкретној настави. Међу учењима која не споре научни статус методике најстарије и најраспрострањеније је педагошко схватање по коме су методике педагошке научне дисциплине.

Педагогија проучава васпитање и образовање уопште, дидактика је општа теорија наставе, заједничка основа свим методикама, а методика је теорија наставе појединачног наставног предмета.

По другом схватању, методика се утемељује у оној науци чији се садржај обликује у наставни предмет. Она се заснива на матичној струци и зато је означена као стручна методика. Слабост стручне методике је у томе што се апсолутизацијом знања из струке често заборављају законитости васпитно-образовног процеса, односно педагошко-психолошки контекст.

Треће схватање методику види као граничну научну дисциплину. Тако је методика истовремено и педагошка дисциплина али и одговарајуће конкретне науке; педагошка и стручна дисциплина. Подједнак значај даје како педагошком тако и стручном аспекту.

Четврто схватање каже да је методика истовремено и педагошка (по предмету проучавања) и интердисциплинарна (по начину на који проучава свој предмет) и аутономна (по сазнањима до којих долази и која систематизује).

Намеће се и схватање које методику не види ни као педагошку ни као стручну дисциплину, ни као нешто између њих. То је учење које указује да је методика аутономна научна дисциплина која има свој специфични предмет проучавања, своју методологију и своју терминологију.

Методика наставе, својом формом организовања наставе, ослања се на дидактику и педагогију, док својом суштином произлази из самог садржаја, који, такође, утичу и на поступке у наставном процесу. И не само да је тачка ослонца наставе у садржају предмета и мето-

дици њеног извођења, она се налази и у личности сваког наставника. Као што методика наставе социологије зависи од знања, с једне стране, и методичког умећа организовања наставног процеса с друге, тако зависи и од наставника и његових ставова које има у односу на друштво и науку о друштву коју предаје.

Као што се само онај који промишља о својим поступцима и пре и после деловања заиста бави етиком, тако се и онај који промишља о процесу наставног часа као о интеракцији и деловању може назвати методичарем. Теоријска знања не гарантују сама по себи успех у наставној делатности, али она могу помоћи некоме ко је вољан да промишља и ствара. Успех наставне делатности лежи у наставниковом чину, који се креира увек изнова, из перспективе међуљудске интеракције, као непоновљиви догађај.

Умеће говора и разговора између унутрашње и спољашње контроле

Учењу и развијању умећа излагања треба прићи постепено, као и било којој другој комплексној вештини или занату.
Кети Мијата

Истраживања показују да говор пред групом људи за већину представља највећи страх. За неке људе страх од јавног говора иде испред страха од смрти, страха од лета авионом, или страха од неуспеха у другим областима личног живота. Познати симптоми који се примећују код људи који говоре у јавности су: клецање колена, подрхтавање гласа, сува уста, појачано презнојавање (посебно су дланови влажни, што указује на присутност треме). Наравно, има још специфичних симптома који се мање-више јављају код свих који су искусили почетну нелагодност пред јавним говором. Реакције тела су очигледне, тело ретко уме да лаже. И када човек није свестан шта му се догађа, када се меморија блокира, уобичајено говоримо о треми. Свакако да је интензитет ове појаве пресудан у одређивању нормалности појаве. Умеће говора се развија пре свега овладавањем сопствених страхова.

Свакако, ово опште искуство страха од говора наилази на варијације унутар различитих типова темперамената. У зависности од тога да ли је особа екстровертни или интровертни тип, зависиће и начини превазилажења, с једне стране, страха да се проговори, а са друге да се пронађе мера властите отворености, која може ићи до наметљивости.

У наставном процесу неопходно је показати сигурност, превазићи страх и не неговати анксиозност својим негативним мишљењем о себи. Ученици интуитивно препознају наша унутрашња стања, те тиме настава почива на личности наставника и његовој унутрашњој сигурности у посредовању односа према себи, према другима и према свету. Зато је потребно стицати вештину јавног говора и разговора, од дијалога са значајним другим особама, до дијалога са самим собом.

Између нашег почетка и краја одвија се непрекидни разговор, са мање-више активном улогом у њему, највише у школи, међу вршњацима, и константно на радном месту са надређеним, подређеним и онима који су као и ми. Но, како год њихове позиције варирају, оне су понекад и условљене вештином говора. Највише поштоване способности код људи управо и јесу способност говора испред групе, способност смисленог говора у јавности. Осим тога, особе које своје идеје могу јасно да изнесу су и успешније.

У овој књизи више потенцирамо разговор, у односу на класично предавање. Разговор, зато што сâм по себи подразумева саговорника који прима и који одговара. Та интеракција и животност разговора, враћа један организовани и вештачки систем у природни процес властите изградње, који доприноси самопоштовању исто као и сазнању.

Говорне ситуације могу бити различите, и од њих зависи коју врсту говора треба припремити и одржати. Наставник социологије у школи има слободу да користи све врсте говора и да их креативно прилагођава у наставном процесу. Према критеријуму намере или циља који жели да се оствари, можемо рећи да постоји информативни, едукативни, акциони и забавни говор.

Информативни говор подразумева структуру која је сажета, јасна, одређена и организована уз набрајање случајева о којима је реч. Намера је информисати, рећи чињенице, истаћи проблем и његово решење. *Кратко*, *концизно* и *директно* су основне карактеристике информативног говора. Врлине доброг говора су тачност, краткоћа, јасноћа, али *језгровитост* је оно што одваја ову врсту говора од других.

Предавање је врста говора који се најчешће користи као упутство. Примарни циљ предавања је поучавање или информисање ученика о датом проблему. Може бити примењен тип *монолоī*, када је комуникација једносмерна, у којој нема вербалног учествовања од стране ученика и тип *интерактивноī предавања*, које се обично примењује у мањим групама и омогућава вербалну интеракцију између наставника и ученика.

Говор уопштено има четири основне намере: да информише, поучи, покрене на акцију и забави, а самим тим сваки од њих делује на когнитивну, емоционалну, мотивациону и акциону страну слушаоца. Информативни говор је нарација усмерена према одређеном циљу, али нема намеру да поучава, што се чини едукативним говором. Акциони, персуазивни говор има циљ да покрене слушаоце да верују или да буду активни у односу на неки циљ, што се остварује деловањем на вољу, процесом мотивације. Политичким говорима често се покрећу људи на акције ради остваривања политичких циљева. Верски говор упућује на истину и Бога. Забавни говор слушаоце забавља, говорник инсистира на хумору и живописном језику. На часовима наставник и ученици могу да користе реч и говор, како усмени тако и писани, да би остварили циљ који су сами себи поставили.

Циљ сваког говора, и још више разговора, јесте комуницирање са другима. Зато сваки говор треба да буде усмерен и вођен самом публиком, онима који слушају, тј. којима је намењен.

Зрелост ученика за садржаје наставе, њихова предзнања и искуства, њихова интересовања и могућности за апстрактно мишљење, указују да је потребно стално одмеравање градива у обиму, квалитету и начину изношења у настави.

У наставном процесу, посебно на првим часовима, ученици формирају ставове према наставнику. Зато је важно добро се припремити за наставу и почети рад онако како желимо да наставни процес траје. Осим припреме градива, и психолошки се треба припремити за формирање позитивне атмосфере у сваком одељењу:

– треба избегавати нарцистичко, исто као и антагонистичко понашање; показати добронамерну заинтересованост за ученике; неговати пријатељски и топао однос према ученицима; наглашавати сличности које постоје између вас и ученика;

– у начину говора бити јасан, разумљив, а у ставу поштен;

– користити хумор као добар укус у атмосфери блискости;

– немојте дозволити да невербалне поруке буду дупле и супротне ономе што сте рекли;

– покажите да сте стручњак у својој области и да сте урадили свој домаћи задатак када је реч о припреми за наставу;

– изнесите прво чињенице, почните од градива које је познато и од ставова који су прихватљиви;

– закључак треба да следи из чињеница, зато што је код деце потребно развијати поверење, а не градити илузије (Клине, 2001).

Исто градиво - различите интерпетације

Када планирамо потомство, морамо имати на уму
да врлина није наследна.
Паине

Наставни програм, као и наставни план, школски је документ којим се одређује садржај рада у сваком наставном предмету. Програмске целине су најшири делови програма и обухватају програмске теме у којима су назначене наставне јединице, које у својим припремама за наставу формулише сâм наставник. Суштина успеха лежи у томе да садржај треба да буде довољно познат и изазован за истраживање и припремање, а с друге стране, примерен говорнику и слушаоцима.

Садржај приказан у програму је суштина целокупне наставе. Међутим, садржај свакако треба прилагодити времену, ни премало ни превише, али и узрасту ученика и способностима њиховог разумевања; не потценити их, али и не преценити. *Мера* је оно што не би требало заборавити. Начин на који ће се садржај обрадити представља суштину методике наставе.

Исто тако, умеће је одмерити колико градиво треба изнети у општим цртама, а колико се усмерити на појединачно; колико бити апстрактан, а колико инсистирати на практичном и конкретном нивоу знања. Градиво има своје границе, које сваки пут у новој наставној ситуацији наставник ограничава сопственим интересовањима, својом оспособљеношћу да се бави специфичним проблемом, својим учени-

цима, њиховим потребама, захтевима и временом које је дозвољено за одређене наставне теме.

Методика наставе претпоставља да наставник свој предмет добро познаје. Уобичајено је да се верује, тј. да се не сумња у знање наставника, а ако се појаве проблеми, обично се сумња да не уме да пренесе оно што зна. Умеће поучавања је оно чему у овој књизи дајемо предност, док је сâм садржај, начин прикупљања материјала и упознавање са ученицима уводни део, који нас сада усмерава на упознавање са основном терминологијом у методици и практичном организацијом наставе.

О циљевима и задацима школе и наставе могли бисмо говорити са аспекта историјских промена и утемељености циља у друштвено-политичком контексту. Али, независно од тога, према врсти говора можемо рећи да постоје и специфични одговори, који имају за циљ да омогуће ученицима разумевање градива. Ово је повезано са когнитивним способностима. Када је циљ да се постигне промена у веровањима, ставовима или понашању, онда је то повезано са емоционалним животом и вољом. Понекад неко говори само зато да они који га слушају могу да уживају, па чак дата реч има и лековито својство.

Можемо се сложити да се, зависно од циља који се у настави жели остварити, бирају наставни садржаји и облици рада у њој, као и наставне методе и средства. Некада владајући облик традиционалне наставе, у коме су доминирала предавања и у коме је инсистирано на знању и репродукцији, више се не узима као неприкосновени модел, а учење дефиниција напамет и упросечњавање одељења и захтева, као и прилагођавање просечном ученику, изгубило је моћ у теорији и педагошкој пракси. Креативност, људско стваралаштво, процес, а не окамењено знање као циљ, захтева и нове методе рада у настави.

У истом наставном задатку постоји много међусобно различитих решења, о чему одлучује наставник, по својој стваралачкој способности. Креативност се испољава у наглашавању битног у излагању и тумачењу, у сталној и непредвидивој људској комуникацији. Важно је да знамо да када се нешто претерано примењује оно губи своју ефикасност.

IV

ТЕОРИЈСКЕ ПРЕТПОСТАВКЕ ОБРАЗОВАЊА

Ако, дакле, хоћемо добро уређене и напредне цркве, државе и домове, пре свега уредимо школе и бринимо се за њихов напредак, да би постале праве и живе творнице и за цркве, и за државе, и за домове. И само тако ћемо постићи свој циљ, и никако друкчије.

Коменски

Склад између знања и начина како се оно преноси, идеал је функционисања сваке школе, сваког школског система, од кад постоји. Многи су овај однос промишљали, смештали у теоријске оквире, превазилазили и осавремењивали. Данас, без обзира на временску дистанцу у односу на почетке теорије о настави, без обзира на све речено и урађено, ово је и даље простор који пружа могућност за истраживање.

На различите начине, образовање је присутно у свакодневном животу, како појединца тако и целокупног друштва. На личном плану, делотворност образовања је опречна, од доживљеног неуспеха и одбојности, до пронађеног смисла живота и напредовања у друштву. Јер, недвосмислено је, од када је образовање постало институционализовано и друштвено контролисано, оно је, између осталог, извршило веома важан утицај на поделу друштвених улога и постало један од главних канала вертикалне покретљивости у друштву. Можемо прихватити став да, као што се религија не своди на цркву, тако се ни образовање не ограничава на школу. Али, исто тако је евидентно да је друштво одувек било заинтересовано да има контролу над образовним садржајима, јер образовање деце и омладине је увек, и у сваком друштву, сматрано стратешки важном облашћу, од које зависе природа друштвених односа и напредак државе.

Међутим, образовање је само један од задатака (материјални задатак) које остварује школа, било да је реч о државним школама или школама које неко други финансира. Осим овог, пред школом се појављује потреба за реализацијом још два важна задатка, а то су *васпитни задатак* и *функционални задатак* (психофизички развој ученика). У том контексту, говоримо о школи као о једном од облика социјализације младих. Притом не смемо заборавити да се образовање не стиче само у школи, а и васпитни утицај на ученика врши низ других фактора, од којих је свакако најзначајнија породица. И управо тај моменат социјализације је веома важан, јер је реч о процесу у коме једна биолошка јединка постаје личност. Наравно, интерес је сваког друштва да та јединка израсте у личност чије се понашање и ставови сматрају друштвено прихватљивим. За контролу квалитета система васпитања и образовања, а тиме и процеса социјализације, увек је заинтересована држава. Међутим, њена моћ често је зависила од друштвеног контекста и историјског периода.

Када покушамо да сагледамо развој педагошких идеја, њихов садржај, добре и лоше стране, видимо да свака од њих из неког свог угла сагледава наставу и оно што је чини, а то је дидактички троугао: ученик-наставник-садржај (градиво).

Даље, издвојимо појмове који су значајни за наше размишљање о проблему којим се бавимо. Педагогија утврђује опште законитости васпитања и образовања и у оквиру ње, као науке, развиле су се различите научне дисциплине. Наша пажња је усмерена ка дидактици. Сматра се да је нова епоха развитка наставе у школи почела онда када је светло дана угледала „Велика дидактика“, дело Чеха, Јана Амоса Коменског. Објављена је 1657. године, а аутор каже да је „дидактика вештина учити другога“. На насловној страни овог дела написано је: „ВЕЛИКА ДИДАКТИКА која обухвата општу вештину о томе како ваља поучавати свакога у свему или поуздан и најбољи начин на који би се у свим општинама, градовима и селима, ма које хришћанске државе, подигле школе у којима би омладина оба пола, не занемарујући никога, поучавана у наукама, оплемењивала свој карактер, испуњавала се љубављу према Богу, и да се тако, пре година зрелости, спреми за све што је потребно за овај и за будући живот свестрано, на пријатан начин и темељито“ (Коменски, 1954).

Већина наших теоретичара (Вилотијевић, 1999; Пољак, 1970; Ђорђевић и Поткоњак, 1988) сматра дидактику граном педагогије (педагошка дисциплина) која проучава законитости образовања (наставе и учења). Реч је о педагошкој дисциплини која проучава опште проблеме и законитости наставе и учења у њиховом дијалектичком јединству. Дидактика је грана педагогије која проучава опште законитости образовања.

Такође, треба имати у виду мишљење оних истраживача дидактике, који кажу да су законитости у дидактици мање егзактне од законитости у природним наукама, јер појаве којима се дидактика бави чешће припадају стохастичким појавама (нису чврсто узрочно-последично повезане, више су случајне) и зато се у њиховом проучавању морају користити закони вероватноће.

Пошто дидактика има свој предмет проучавања, она има и своју методологију, која јој служи да долази до нових научних сазнања. О било којој науци да је реч, неопходно је познавати њену методологију. Она обједињава скуп мисаоних операција и поступака у неком истраживању, начине избора и дефинисања проблема, прикупљања и обраде података, закључивања и образлагања закључака. Научно засновано истраживање је непотпуно ако у њему није описана методологија помоћу које се дошло до изложених резултата.

Притом, наравно, не треба мешати истраживачке методе дидактике као науке (дидактичке методологије) и наставне методе које се користе у настави да би ученицима била пренесена већ откривена сазнања и да би били вођени у процесу учења. Ово се свакако неће догодити ако се терминолошки и појмовно разликују методологија и методика.

„Методологија науке описује шта научници раде и прописује како они треба да раде, да би дошли до научне истине. Методологија, у мери у којој није само опис, него и пропис, обезбеђује мерила доброг рада у науци… Методологија је као Буда: не открива истине, него показује путеве који воде према истини“ (Шушњић, 1999:265).

Методика је саставни део дидактике. У том контексту методика има ранг посебне дидактике, јер се бави проучавањем циљева, задатака, принципа, садржаја, метода, облика, средстава и услова извођења васпитно-образовног процеса конкретног наставног предмета. Како је градиво сваког предмета специфично у односу на друге наставне

предмете, може се рећи да има онолико методика колико има наставних предмета.

Непосредно с тим у вези је и термин методичар, који означава научника који публикује радове о методама успешне наставе и/или наставника који се и у свом раду придржава одређених наставних метода.

Дидактички закони, принципи, правила

Нашој педагошкој пракси данас је потребан један нови Јан Амос Коменски, који би систематизовао сазнања савремених наука у корист једне нове педагогије и нових педагошких принципа.

Ненад Сузић

Оно чему ћемо усмерити пажњу у овом делу књиге јесу дидактички закони и дидактички принципи. Закони иначе изражавају неке опште, нужне, постојане и суштинске узрочно-последичне и друге везе, структуралне, функционалне, статистичке.

У уџбеницима дидактике мало је расправљано о дидактичким законима, или су они поистовећивани са дидактичким принципима. Дидактички закони представљају опште, сталне и нужне узрочно-последичне односе и норме организовања наставе и предмет су темељних дидактичких истраживања.

Дидактички принципи, као општи захтеви и нормативи наставног рада су интегрални део дидактичких закона и они произлазе из њих. Дидактички принципи одражавају суштину и детерминисани су друштвено-историјским развојем. Баш због своје друштвено-историјске условљености, неки дидактички принципи су временом губили свој значај (а појављивали су се нови), неки су мењали свој садржај.

Оно што се често може наћи у уџбеницима дидактике јесте констатација да се дидактичари међу собом разилазе када наводе број принципа, њихове називе, као и њихов садржај. Ми ћемо овде следити оне принципе који су најчешће навођени и код наших и код страних дидактичара.

Принципе или начела, како их називају неки аутори (Стевановић, 1998), треба схватити као меру како се ради у настави. Њима се

могу сагледавати нормативни аспекти наставе, ток наставног процеса, интеракције и интеграције у настави. Иако сваки принцип има своје посебно значење, очекивани резултати могу се остварити у њиховом јединству јер они заједно чине систем дидактичких принципа. Ово је веома важно истаћи – да је систем повезаност делова у складну целину и то тако да сви делују хармонично, ради остваривања јединственог циља. Пошто нема главних и споредних дидактичких принципа, само у њиховој повезаности могу се оптимално реализовати васпитно-образовни циљеви и обезбедити закономерно одвијање наставног процеса као система.

Принцип очигледности и апстрактности

Нема те речи која је без везе са животом,
као што нема биљке без подлоге која је храни.
Иво Андрић

Приликом презентовања градива ученицима, посебно млађим, треба конкретизовати оно о чему се разговара. Градиво се сазнаје са што више чула, а то омогућава реализација наставе применом наставних средстава. Обично се почиње од посматрања целине, иде се према деловима, а онда поново, да се схвати целина.

Принцип систематичности и поступности

Право на грешку је право на оригиналност. Како ћеш
ако не пробаш, нормално је да ћеш погрешити.
Маја Волк

Наставне садржаје треба обрађивати систематично и поступно. За принцип систематичности и поступности, још су Ратке и Коменски утврдили правила:

– од лакшег ка тежем
– од једноставнијег ка сложенијем
– од ближег ка даљем
– од познатог ка непознатом
– од конкретног ка апстрактном.

Дакле, од принципа, као општијих и старијих, треба разликовати правила. Она помажу наставнику да у наставном процесу боље оства-

ри наставне принципе. Коменски је навео нека правила која се и данас поштују у настави: „Ипак ће се показати, ако испитамо трагове природе, да ће учење омладине лако напредовати ако… се иде од општег ка појединачноме. Од лакшег ка тежем… Ако се полако иде напред…“ (Коменски, 1954:116).

Принцип свесне активности

Сваки пут кад дете нечему научимо,
спречимо га да то измишља само.
Жан Пијаже

Боље се памти оно до чега ученик сам дође. Зато су питања бољи начин увођења у ново градиво него готова знања. Свесна активност ствара претпоставку логичког, продуктивног и стваралачког учења, а не механичког запамћивања, учења напамет без разумевања. Овај принцип осигурава трајност знања. Важно је научити ученике да је просто немогуће памтити све податке, то може бити и патолошка појава, већ вршити селекцију, класификацију чињеница по битности. Препознавање кључних речи у тексту омогућава ослонац уз који треба познавати пут њиховог извођења.

Принцип ефикасности, рационализације и економичности

Требало би да разјасним нешто о концентрацији:
већина људи је сматра позитивном способношћу, али
превише било чега, па и позитивног, може да буде штетно.
Роналд Дејвис

Приликом започињања неког посла потребно је одмах предвидети резултат – шта је потребно постићи и у којој мери, за који временски период. План рада осигурава да се у одређеном периоду уради све што је потребно. Важно је осмислити како доћи до резултата са што мање снаге, јер је правило да се не троши више енергије него што је потребно.

Принцип индивидуализације

По детињству се човек познаје, као по јутру дан.
Милтон

Сваки ученик учи својим темпом, на начин који му највише одговара и упоређује се сâм са собом. Циљ је омогућити и утврдити индивидуално напредовање.

Можемо говорити и о психолошким принципима који су битни за правилан развој психичког живота ученика. Међу њима наводимо:

1) *Принцип бихејвиоралности*, који нас учи да вербалне поруке увек буду упућене на понашање особе, а не на њено биће. Као пример можемо навести проблем човекове природе, која је погрешива. Указивање на проблеме у понашању, на кршење моралних норми, постављање граница између исправног и погрешног понашања, отвара могућност развијања аутономне моралности;

2) *Принцип усмеравања и преусмеравања*, позитивна оријентација, подразумева да се јасно означи понашање које се очекује;

3) *Принцип јединственог деловања*. Захтевано понашање треба да упражњава онај ко га захтева. Испражњена реч од свог значења не може заварати децу, јер она интуитивно препознају несклад. Јединствено деловање учесника у настави и васпитно-образовном раду нека буде за добробит ученика, којих ради се настава и организује;

4) *Принцип социјалне реалности*. Критеријуми реалности усмеравају на то шта је могуће, шта је прихватљиво, шта није прихватљиво, у космичком смислу. „Универзалне вредности слободе, правде, хуманости, морала, културе, легитимности институција и њихове ефикасности добијају пуно значење у сублимирању Логоса и Историје у животу конкретних људи и њихових историјских заједница“ (Вукићевић, 2016: 127). Принцип социјалне реалности подразумева реално сагледавање властитог контекста. Однос према реалности може бити рационалан и ирационалан. Ирационално је очекивати да живот мора да буде леп, да у друштву мора да влада правда, да у животу све треба да ти иде од руке, а ако то није тако онда је ужасно и неподношљиво и безвредно. Свађа са реалношћу и њено негирање није баш добар пут, посебно не за младе људе. Рационалан однос према реалности значи уважавање реалности, и управо ту је социологија на свом терену приказујући

социјалну реалност у својој емпиријској појавности из које произлазе теоријска уопштавања али не и претеране генерализације.

Облици диференцијације наставе

Разноликост весели човека.
Цицерон

Настава, као централни појам дидактике, може се дефинисати као васпитно-образовни процес заснован на друштвено одређеним циљевима и задацима, који се остварују на дидактички обликованим садржајима, кроз разноврсне облике и помоћу различитих средстава. То је плански организован васпитно-образовни процес којим руководи наставник, чији је задатак да помаже ученицима да стичу знања, вештине и навике, и да се развијају као личности. Дидактика проучава наставу као друштвену појаву и својеврстан дидактички процес у историјском, теоријском и практичном јединству.

Као што међу дидактичарима постоје размимоилажења у погледу броја и врсте наставних принципа, таква неслагања су присутна и када је реч о класификацији врста наставе (нпр. према објектима извођења, доминантности дидактичких медија, припадности наставног предмета наставно-уметничкој области, облику комуникације са ученицима, облику социолошке формације у којој ученици раде и слично).

Поред ових критеријума класификације, важно је напоменути да се примењују и облици диференцијације наставе. Диференцијација је веома битна за ефикасност наставног процеса. У обзир се узимају индивидуалне разлике између ученика и наставни процес се прилагођава тим разликама.

Како се све диференцијација врши и у каквим се све облицима испољава, како у нашем тако и у образовном систему других држава, детаљно је обрадила педагошка теорија. За нас је у овом раду диференцијација важна у оквиру хетерогених одељења, у којима се примењују разнородни методски поступци и различити садржаји за различите групе ученика – тзв. унутрашња диференцијација.

Облик диференцијације наставе који ћемо овде истаћи, такође је присутан у нашим школама, а полази од интересовања. Када се раш-

чланује према интересовањима, онда се садржаји предмета деле на *обавезно подручје*, које савлађују сви ученици и *изборно подручје*, намењено ученицима који су за одређени предмет посебно заинтересовани. Као што се временом мењају наставни садржаји обавезног подручја, тако се мењају и изборни предмети који се нуде ученицима.

Суштина изборне наставе изражена је тиме да се ученицима омогући избор назначених предмета у наставном плану. Изборна настава има исти статус као и редовна, али тешкоће настају приликом њене организације и извођења, а повећавају се ако је већи број предмета за избор, ако је већи број часова изборне наставе и ако је школа по броју ученика мања. Практична решења диференцијације наставе на заједничку и разгранату, ограничена су економском ситуацијом.

Оваквим, као и неким другим облицима диференцијације остварују се и задаци који су предвиђени, али и максималне могућности сваког појединог ученика. Успех таквог наставног процеса је оптималан, при чему је одговорност наставника за постизање ове оптимизације огромна, јер је он тај који процењује који ће облик рада одабрати, које методе и, нарочито, какву ће комуникацију успоставити са ученицима.

Један од показатеља квалитета оствареног наставног процеса управо може да буде облик комуникације који се примењује између субјеката у настави. Атмосфера изражена у комуникацији наставник-ученик, ученик-наставник али и ученик-ученик је уствари интеракцијски облик комуникације, који ученика не ставља само у позицију слушаоца, него и активног учесника. Развијањем оваквог облика комуникације превазилази се и основна слабост комуникације у нашим школама, која подразумева наставников монолог.

Наставни садржаји ће ученицима свакако бити ближи и интересантнији, ако им се представљају у атмосфери која подстиче њихову иницијативу, љубопитљивост и активира њихова претходно стечена знања, искуства и доживљаје. Оствареност ових квалитета и у оквиру оне наставе коју смо назвали изборном, учврстиће ученика у уверењу у исправност његовог избора. И уместо да буде разочаран и незадовољан, добиће квалитет, више самопоуздања, које проистиче из позитивног исхода одлуке коју је câм донео. Наравно, ту лежи и велика опасност супротног ефекта, који се обично не може поправити и ничим надокнадити.

Када се од општег појма наставе суочимо са конкретном наставом једног наставног предмета, тада се обраћамо методици, јер методика

је дидактичка дисциплина која проучава законитости једног наставног предмета. Методика има и друго суштинско упориште, а то су садржаји наставних предмета који се темеље на одређеној науци, уметности, филозофији или религији. Виртуозност методике састоји се, дакле, у способности да обухвати оно што јој пружа дидактика (јединствено методолошко прилажење процесу наставе) и оно што јој пружају садржаји узети из струке (обликовани у наставни предмет, прилагођени узрасним карактеристикама ученика и посебности наставног процеса). У оваквом сагледавању методике конкретног наставног предмета јасно је, да није довољно да онај ко реализује наставни процес само добро познаје наставну материју. Методика не треба да се своди на тумачење и рекапитулацију наставних садржаја.

Консултујући педагошку литературу која се бави проучавањем методике, Вилотијевић (1999) пише да структура методике конкретног наставног предмета треба да испуни три захтева. Први од њих је интердисциплинарност. Наиме, у методичку материју треба да се унесу важни елементи из других наука. Овим се постиже корелација са другим областима и њихова концентрисаност у методици конкретног предмета (ово је методичка концепција концентрације и корелације). Притом се рачуна да наставници имају функционална педагошко-психолошка и дидактичка знања, те им се даје велика самосталност у њиховој примени, као и самосталност у уношењу сазнања из других области. Колико ће друге области бити синтетизоване у методику, зависи од природе самог наставног предмета, изграђености његове методолошке основе и развијености теоријско-методичког рада у том предмету.

Из чињенице да цео наставни програм једног предмета није могуће методички моделовати, појављује се захтев о целовитости и егземпларности, тј. да треба методички обрадити из наставног програма датог наставног предмета само оне наставне садржаје који су репрезентативни (егземпларни), да би служили као модел при методичкој обради аналогних садржаја. Као трећи захтев, јавља се потреба за складом између теорије и праксе, тј. теоријске поставке треба тако разрадити, да се тачно зна њихова практична примена и да ученици у пракси примењују знања и вештине стечене у наставном процесу.

Важно је истаћи да су се током развитка педагогије јављале различите дидактичке концепције које су ову науку, с једне стране, уна-

прећивале и водиле напред, а са друге, испољавале своје слабости. Довољно је времена прошло у конституисању педагогије као науке и дидактике као њене дисциплине, да су могле да досегну зрелост која се данас огледа у карактеристикама савремене дидактике. То је, пре свега, њена флексибилност, а не застрањивање у инсистирању на становима који воде у својеврсне – *изме*.

Савремена дидактика тако прихвата и индукцију и дедукцију као начине мишљења помоћу којих се долази до знања у настави која је, у ствари, сазнајни процес. Даље, не прихватају се *универзални* или *једино могући* начини стицања знања. *Сви* начини су прихватљиви и добри, ако су усклађени са природом наставних садржаја, структуром одељења, и ако су резултат наставниковог одабира, при чему се наставник јавља као креатор наставног процеса и аниматор ученичке активности и самосталности.

Ученици треба да схвате примењивост знања које стичу и реализују ту примену. Ту, у том сагледавању смисла учења, јесте и основни подстицај да учење прерасте у потребу, у доживотно учење.

У савременој дидактици постоји тенденција примене теорије информација у наставном раду, и цео кибернетско-информацијски приступ у настави је теоријски разрађен. Сâми садржаји наставних програма иду ка рашчлањеним наставним програмима. Одређује се један део садржаја који је заједнички и обавезан за све, а други део је изборни, и за њега се ученици самостално опредељују, према својим склоностима и интересовањима.

Почетне претпоставке добре организације у времену и простору

Образовање, по томе што повезује два бића, личи на праву љубав. Заснива се на пажљивости и вери у способност другог човека.

Пол Лангран

Вратимо се напред наведеном појму наставе и појмовима који га прате. То су стицање знања, вештина, навика и развијање личности. Знање које се стиче у наставном процесу само је један вид сазнавања, и то између свакодневног (случајног) и научног сазнања.

Интересовање је позитиван емоционални однос према неким садржајима, предметима и појавама и тежња појединца да своју актив-

ност усредсреди на њих. У дефиницијама интересовања постоји једна константа – емоционални однос појединца према одговарајућим садржајима и појавама, који се манифестује као пријатно осећање, а ту пријатност изазива активност управљена на изабране садржаје и појаве. Интересовање се огледа у појачаној пажњи и повезано је са вредностима.

Међутим, није довољно слушати предмет о пракси, он истински заживи тек у примени. Зато је веома важно користити се и искуством других, познавати основне принципе и правила која смо већ навели, али и она која проистичу из праксе, па се дају у виду савета. Следеће идеје могу помоћи наставнику да их примени у неком делу наставног процеса, за који процени да му највише одговарају.

Један од најважнијих аспеката у остваривању успеха у раду уопште, па и у наставном процесу, јесте *развијање програмске политике*, која нам помаже да направимо распоред својих активности. Када направимо и испоштујемо распореде, настају навике, које појачавају ефикасност у раду.

Сваке године у *Службеном гласнику Просветни гласник*, објављује се Правилник о календару образовно-васпитног рада основне и средњих школа, за школску годину која почиње. Овим Правилником утврђује се број наставних и радних дана у току школске године, као и време трајања школског распуста ученика. Веома је важно упознати се на време са календаром и испланирати своје активности које ће допринети квалитетном раду.

Спремите све ствари које вам могу помоћи да вам буду при руци, ако затребају. Покушајте да стварате и резервну варијанту плана, ако првобитни не може да функционише.

Време

Колико више водимо рачуна о времену, толико више очајавамо што га немамо довољно, али колико га више неразумно трошимо, толико се чини да га имамо напретек.

Леопарди Зибалдоне

У наставном процесу најважније је умети контролисати време. Трајање часа прописано је законом, међутим, у истом трајању, добром организацијом часа могуће је постићи невероватну динамику – ако се добро испланира. Придржавајте се најважнијих ствари, ако знате да не

можете све стићи да урадите на време. Уметност је груписати сличне задатке заједно. Кад радите на великом пројекту, поделите га на мање делове и немојте се бавити свим деловима истовремено. У организацији наставног часа увек је потребно поштовати стуктуру, која подразумева да час има уводни део, излагање главног дела и закључак. Свакако, наставни час је не само логички и психолошки процес, већ и уметнички доживљај, како за наставника, тако и за ученике. То је тренутак који се сваки пут креира на нов и непоновљив начин и уграђује се у личност.

Време за паузу, школски одмор, такође је неопходно за успешно напредовање. Постоје индивидуалне разлике у степену функционисања у току дана. Ипак, најбоље време за учење јесте у преподневним сатима, и на часовима који нису први или последњи. Постоји време кад је ваша енергија на врхунцу, када можете да се бавите најзахтевнијим пословима. Немојте то време трошити тек тако, на било какве мање важне послове. Постоји и време када сте под стресом, када радите са пола снаге. Зато је одмор неопходан. Осим тога, кад сте боље организовани, треба вам мањи напор да стигнете до циља.

Простор

Школски простор треба да обезбеди услове за педагошку организацију чији је основ: мир, строгост и дисциплина.

Коменски

Настава се у почетку одвијала у породичној средини. У античкој Грчкој и Риму настава се одвијала у природи или било ком расположивом простору, док се у средњем веку простор за наставу налазио у верским објектима. У земљама Средње Европе од 13. века почињу да се граде прве зграде градских школа у којима се настава одвијала фронтално и прилагођавала се разредно-часовном систему. Савремено друшво, услед брзог развоја савремених технологија, све више користи флексибилни простор за различите наставне ситуације али и сајбер простор.

Простор у коме се одвија настава један је од важних чинилаца за успех. Најбоља организација простора у процесу учења јесте када је слободна и флексибилна. Тако се могу гледати у очи и активно, кроз

разговор, учествовати у настави. Начините такав распоред столица у просторији, како би се створила атмосфера у којој се може добро учити. Што су ученици ближи наставнику, боље могу да прате наставу, они скрајнути губе концентрацију већ својим положајем у простору.

За ученике је добро да се учење одвија у стално истом и релативно једноставном простору како би се учврстиле навике и брже улазило у процес учења. Сама организација положаја у простору говори о стилу комуникације и о појединачној моћи.

Изглед учионице утиче на општи доживљај школе. Међутим, сваки наставник може опремити своју учионицу тако да она буде попут рекламе за предмет који предаје.

Похвала и признање као средство социјалне промоције

Битно је не критиковати ученика ни ти му изазивати
осећај кривице зато што греши.
Роналд Дејвис

Психолошки чинилац који може допринети учењу и односу према садржају наставе јесте повратна информација ученицима о њиховим активностима. Позитивна оријентација подразумева да наставник не хвата грешке ученика, већ њихове тачне одговоре, што учвршћује знање и емотивно јача самопоуздање.

Као средство социјалне промоције, *похвала* и *признање* доприносе позитивној слици о себи, а она је темељ психичког здравља. Међутим, поставља се питање шта радити са погрешним одговорима и грешкама?

Ненад Сузић у књизи *Како мотивисати ученике*, у поглављу које говори о учењу на основу грешке, наводи изреку: „Рђаву ствар треба прећутати“ (*Mala causa silenda est*). Овај савет је мудро послушати, осим уколико је грешка такве природе, да може лоше утицати на ученике. У том случају би је требало деликатно исправити. У похвалама не треба бити шкрт, јер вербална похвала и подршка ученицима има и шире значење, и утиче на позитивне промене у понашању и ставовима. „Ако је ученик начинио грешку и нашао излаз из ситуације, наставник може похвалити начин на који је он нашао излаз из грешке; или, ако

није нашао излаз, да похвали то како је ученик поднео грешку“ (Сузић, 1998:180).

Немојте никад омаловажити било ког ученика, тако што ћете казати нешто подругљиво или увредљиво на његов рачун. Слика о самоме себи темељ је на коме се формира однос према другоме; стога је битно развијати позитиван став према себи.

Сви тирани света знали су да је стварање тескобе, анксиозности, најбоље средство за манипулацију. Међутим, многи васпитачи то не чине намерно ни свесно, него зато што су и сами пуни тескобе.

Изградња слободе мишљења

Може се рећи да човек почиње управо онде где је као младић преговорео свој први пораз.
Кесел

Немојте покушавати да побољшате сваки одговор ученика. Можете да поновите или да сумирате шта је ученик рекао, или да одговарате ако је питао за разјашњење, али је увредљива и егоистичка пракса да своја размишљања ставимо изнад њихових размишљања. Пробајте уместо тога да похвалите ученика за његово или њено размишљање. Ако ученик није дао прецизан одговор, дајте још мало времена да разјасни своје мишљење. Немојте да прекидате неког који износи своје мишљење. Ваша учтивост и стрпљење гради поверење и подстиче учешће ученика у разговору.

Изградња атмосфере у којој се слободно размењују мисли непроцењиво је богатство за ученике и изазов за наставника да прати логику изражавања и утиче на развијање способности рационалног мишљења. Полазимо од става да су мисли гледишта, а не чињенице, та да је могуће преиспитивати тачност тих мисли. Најбољи начин јесте путем постављања питања која подстичу размишљање.

У нашим школама није још довољно развијена пракса у којој се негује култура дијалога. Оријентација на памћење и репродукцију спутава слободу и неговање културе мишљења. Зато препоручујемо филозофски став безусловног прихватања сваког ученика и поштовања његовог права да мисли и греши, с обавезом да га аргументованим садржајима и усмеравајућим питањима подстичемо да учи да и сâм прихвата себе. Оно што је у школи опасно као болест јесте апсолутизација знања, или догматизација идеологија. А оно што

је пропуст, то је да се остане само на дефиницијама и упознавању чињеница које су неопходне, али не и довољне да би се о њима мислило. Било је некад правило да је ученик ту да зна а не да мисли, међутим, то није функционално знање.

Како ваља развијати људе? „Човек, који хоће савесно да утиче на развитак другог човека, може да поступа само на један начин: да развија његову снагу мишљења, да га научи да проматра чињенице сâм својим умом и да сâм уме правити логичне закључке. Сваки онај који тако не ради, већ који човека хоће да кључка својим плановима и саветима, као умешеним колачима – тај може имати сваке друге намере, само не да помогне развићу онога на кога утиче“ (Марковић, 1949).

Активно учење

Изузетно велику сазнајну и мотивациону вредност има омогућавање студентима да питају, интерпретирају, критикују, претпостављају, проверавају постојеће знање.
Миле Илић

Поставимо себи питање: *која је централна тема, и у складу са том темом, ка којим циљевима желим да водим своје ученике*? Ако је градиво веће од оног које може одмах да се запамти, потребно је поделити га на логичке целине. Где год је могуће, треба повезати учење са акцијом. Могуће је говорити, писати, драматизовати, цртати… што више активности, тим брже и лакше деца уче. Научимо своје ученике да проналазе и подвлаче кључне речи и изразе који су важни у односу на тему. Покажимо им како да користе литературу. Добро се припремите за наставу. Дајте кратак увод, који ће бити добро испланиран, тако да изазове пажњу и радозналост. Тада поставите питања, јер она најбоље могу да отворе пут новим сазнањима.

Неки наставници имају доста проблема у комуникацији са ученицима, јер нису сигурни у постављању питања, а понекад и у давању одговора. Наставник у интерактивној настави не би требало да прича више од 20% од укупног времена. Наш циљ није да покажемо своје знање и да фасцинирамо ученике, већ да нађемо начин како да ученици кажу оно што знају, оно што су научили и оно што је још нејасно.

„Уз изузетак дресуре, нико не може бити развијен и учен од другог, већ се свако развија и учи кроз сопствену активност“ (Каменов, 1989:36).

Према истраживањима, најбоље се учи активним учествовањем, и најбоље се памте властите речи. У припреми за наставу требало би увек предвидети завршетак часа. Наставник треба да заокружи садржај разговора у једну целину и каже кратку илустрацију или закључак, како би се оставио утисак у мислима ученика о поруци која је повезана са циљем наставне јединице и исходима учења.

Питања

Реци, мудраче како си стекао толико знања?
Тако што се никад нисам стидео да друге питам.
Хердер

Питање лежи у основама човековог духа, самим тим што је радознало биће у сазнајном смислу, и несавршен у духовном смислу. Радозналост намеће питање, намеће загонетку поједине појаве или света уопште. „Радозналост је звекир на вратима мудрости.“

Поставите питање које захтева бољи одговор од ДА или НЕ. Поставите питање *како* и *зашто*, и онда тражите објашњење одговора, како би истраживали оно што је испод површине теме. Али, немојте постављати дуга и сложена питања. Избегавајте питања која захтевају пуно информација и не постављајте трик-питања која ученика могу довести у ситуацију да, и поред добре воље, каже нетачан одговор. Ако виде да сте саркастични или лукави, они више никад неће одговарати на ваша питања. Немојте их пожуривати да брзо одговоре на питање, и не очекујте да одговоре онако како сте ви замислили. Помажите им само кад је то неопходно. Савремени наставни процес заснива се на систему питања и задатака којима се подстиче и усмерава активност ученика.

Мењајући начин постављања питања, можете добити нови увид. Начин постављања питања може бити нови изазов за вас. Ове промене дају вам могућност да на један сасвим нов начин освежите наставу и обновите градиво. Питања покрећу на размишљање, било да их постављају ученици или наставници.

Размена одговора на питање са учеником до себе, може помоћи да разговор остане жив до краја часа. Сваки ученик треба да разгова-

ра са учеником до себе 2–3 минута, затим затражите одговор од сваког пара. Замолите ученике да дају одговор на питање односа неког текста који је рађен на часу, или догађаја, и могућег утицаја на властити живот.

Наставни листићи у форми недовршених реченица још један су начин постављања питања. Речи које недостају, као главни носиоци смисла реченице, покрећу мисаони процес и учење чине занимљивијим.

Умешност

Особина је мудраца да буде умерен
и у ономе што је свима допуштено.
Јувенал

Сликање и друга уметничка стваралаштва (играње улога, пантомима, писање текстова, музичка култура) на најбољи начин развијају креативни потенцијал сваког ученика. Ученицима треба омогућити да на сликовит начин искажу садржаје које су усвојили. Креативна настава има циљ да деца уче активно радећи.

Сценски приказ неког текста или догађаја помаже ученицима у процесу идентификације. Парафразирање текстова омогућава ученицима да открију значења, а наставнику показује колико су ученици разумели саме текстове. Педагошке импликације оваквог рада огледају се у стварању простора за плурализам и толеранцију, а у односу на самога себе, ученик развија осећај јединствености и непоновљивости. У међусобној комуникацији, ученици су спремни да искажу властита искуства и прихвате туђа.

„Култура постављања питања је особина радозналог духа, израз тежње за сазнавањем новог. *Питање је пола знања, друга половина је одговор* каже А. Либерт. Због тога треба у настави често стварати услове да ученици постављају питања о свему што их интересује“ (Маринковић, 2004:39).

V

УМЕЋЕ РУКОВОЂЕЊА НАСТАВОМ

Најважније обележје наставних умећа је да су то срачунате и циљане активности којима је сврха управном решити одређени проблем.
Chris Kyriacou

Компетенције представљају сложен систем когнитивних и практичних вештина и способности које су саткане од стратегија, емоција, вредности, мотивације, ставова, и њиховог уврмењеног коришћења адекватно проблему. На тај начин компетенције представљају интеграцију декларативног знања (знање о), процедуралног знања (знање како) и кондиционалног знања (знање када). Бити компетентан значи умети употребити своја стручна знања на начин који води решавању конкретне проблемске ситуације. Реч је о делатним знањима која подразумевају капацитете за откривање, разумевање и решавање проблема (Радуловић, Рајовић, 2007).

Институције Европске уније од 2006. године препоручују државама чланицима да воде образовну политику која подржава развој компетенција. Кључне компетенције дефинисане на нивоу ЕУ обухватају: комуникацију на матерњем језику, комуникацију на страним језицима, математичку компетентност и основне компетенције у природним наукама и технологији, дигиталну компетенцију, учење како се учи, социјалне и грађанске компетенције, иницијативност и предузетништво, културну свест и експресију. Образовна политика у Србији усмерена је на увођење промена према стандардима ЕУ. Урађен је Предлог Оквира националног курикулума – основе учења и наставе (ОНК) у складу са новим приступом настави, резултатима Огледа, законском регулативом и Стратегијом развоја образовања у Србији

до 2020. године. На основу резултата огледне примене објављен је Извештај о процени квалитета Оквира националног курикулума - основе учења и наставе (Банићевић, 2016). Од приказаних резултата издвајамо најважније компетенције које ученици треба да развију током школовања. Укупно 636 наставника процењивало је квалитет утврђених општих међупредметних компетенција у односу на три критеријума: релевантност за наставак образовања, релевантност за будући рад (запослење) и потреба за стручним усавршавањем наставника. Према мишљењу наставника, најважнија компентенција је компетенција за учење, потом, комуникацију и решавање проблема:

1. Компетенција за учење, 79%;
   Компетенција за целоживотно учење, 60%;
2. Комуникација, 46%;
3. Решавање проблема, 41%;
4. Одговоран однос према околини, 30%;
5. Дигитална компетенција, 28%;
6. Сарадња, 24%;
7. Рад са подацима и информацијама, 17%;
8. Предузимљивост и предузетничка компетенција, 15%;
9. Естетичка компетенција, 14%;
10. Одговоран однос према здрављу, 13%;
11. Одговорно учешће у демократском друштву, 9%;

Када процењују опште компетенције које су најважније за наставак школовања у наредној фази, наставници у основној школи се опредељују за компетенцију за учење, компетенцију за комуникацију и компетенцију за решавање проблема, а наставници у средњој школи за компетенцију за целоживотно учење, одговоран однос према околини и дигиталну компетенцију. Када је у питању критеријум – значај за будуће запослење (рад), наставници основних школа сматрају да компетенција за учење, комуникација и решавање проблема представљају кључне компетенције, док наставници средњих школа истичу пре свега компетенцију за целоживотно учење, дигиталну компетенцију и предузимљивост и предузетничку компетенцију (Банићевић, 2016).

Што се тиче наставника од њих се очекује да развију способности самоорганизације, делотворности, кооперације, споразумевања и решавања проблема. Констуктивистичка дидактика наглашава значај

социјалних интеракција, комуникације и самосталног конструисања знања. Будући да сваки појединац ствара сопствене моделе за разумевање стварности, циљ учења је управо у налажењу смисла учења, а не у меморисању информација.

Исходи се дефинишу зато што је важно да се покаже за шта је ученик оспособљен након што је годину дана учио одређени предмет. Исходи не треба да одражавају наставне садржаје тј. не треба да говоре о томе шта су ученици учили и научили, већ за шта су захваљујући томе оспособљени. Промена оријентације са предметних садржаја на функционалне исходе учења, тражи прилагођавање за које је потребно време. Концепт општих и предметних компетенција званично је уведен кроз Правилник о општим стандардима постигнућа за крај средњег образовања, који је објављен крајем децембра 2013. године. Међутим, на нивоу средње школе концепт је још увек само „на папиру“, будући да су изостале обуке за наставнике, а посебним стручним упутством министар је одложио примену стандарда постигнућа за средње школе до обезбеђивања обуке.

Законом о основама система образовања и васпитања прописано је да Република Србија оснива Завод за унапређивање образовања и васпитања ради праћења, обезбеђивања и унапређивања квалитета и развоја система образовања и васпитања, за обављање развојних, саветодавних, истраживачких и других стручних послова у предшколском, основном и средњем образовању и васпитању. Све потребне информације као и стандарди и компетенције наставника и могућности стручног усавршавања могу се пронаћи на сајту Завода.[1]

---

1 http://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf; http://www.zuov.gov.rs/o-zavodu/

Стандарди компетенција наставника: http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/132_standardi-nastavnika_cir.pdf

Правилник о стручном усавршавању: http://inkluzivno-obrazovanje.rs/files/Pravilnik_strucno_obrazovanje.pdf

Усаглашавање програма образовања просветних радника у земљама Западног Балкана: http://www.erisee.org/sites/default/files/Harmonization%20of%20teacher%20training%20programs%202008%20SR.pdf

Наставници су битни. Како привући, усавршавати и задржати ефикасне наставнике: http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/eknjiga/Nastavnici_su_bitni.pdf

Дидактички троугао

Све што видите у мени, то није моје, ваше је.
Моје је оно што ја видим у вама.
Руми

Неопходни елементи наставе у педагошкој литератури представљени су појмовима „дидактички троугао“, а понекад и „дидактички четвороугао“. Однос ученика и остала два елемента дидактичког троугла, наставника и наставног садржаја је вишеструк и узајаман. Без обзира о ком наставном предмету је реч, садржај се према ученику налази као препрека, коју треба да савлада. Он улаже телесни, душевни и духовни напор да би у томе успео. Постигнути успех изазива у њему осећање задовољства, доприноси изграђивању самопоуздања и вере у сопствене снаге. Савлађивањем садржаја, ученик се мења. Као личност, он постаје богатији, јер више зна него што је раније знао, његове способности се повећавају, ментални капацитети развијају.

Садржај делује и на афективну страну ученикове личности, он нова знања не прима само рационално, него и емотивно. Доживљавајући тако садржај, ученик формира и лични став према одређеним вредностима, моралним, естетским и другим. Прецизније речено, усвојени садржај доприноси да ученик изгради или прихвати ставове који утичу на његово понашање. Осећање за лепо, такође је део који се развија путем представљања квалитетних садржаја. Садржаји, нарочито они са јаким емотивним набојем, доприносе да ученик формира уверења, подстичу га на акцију, утичу на његово понашање. Исти садржај код различитих ученика се на својеврстан начин „прерађује“, у складу са индивидуалним карактеристикама претходног фонда ученичког знања. Такође, и примена истих садржаја може бити сасвим различита од стране различитих појединаца.

У наставном процесу ученик је, свакако, онај који прима утицаје. Успешан је онај наставни процес у коме је ученик активан, сарађује са наставником, и притом врши утицај и на самог наставника. Ово је нарочито значајно ако наставник има слуха за ту повратну информацију, чија порука може бити вишезначна. Ако је у њој садржана сугестија за променом наставниковог понашања или начина излагања,

онда је од огромног значаја да наставник ово схвати и изврши потребне корекције.

Улога наставника одређена је задацима наставе, тј. он је тај који треба да образује, васпитава и подстиче развој ученикове личности. Наставник, пре свега, треба да познаје област којој припадају садржаји наставног предмета. Такође, све то треба да буде у споју са познавањем и применом знања и вештина из области педагогије, дидактике и методике конкретног наставног предмета. Све то чини комплетну личност наставника, просветног радника, који врши вишеструк утицај на своје ученике.

Посебно је важан онај утицај који на ученика има наставник као узор. Постоје такви просветни радници који остану својим ученицима, током њиховог и професионалног и личног живота, светли примери лепог понашања, успешне комуникације, толерантног и уважавајућег односа према другим људима. Али нажалост, постоје и супротни примери.

Што се тиче наставних садржаја, треба нагласити да су они одређени наставним планом и програмом. Али, образовни систем све више иде ка томе да се наставни програм даје у назнакама, да се наставни садржаји слободније бирају, према потребама школе и наставника. Они се у таквом систему јављају као креатори наставног процеса[2].

Наставни садржаји су онај елемент дидактичког троугла преко кога се успоставља однос између ученика и наставника. Током времена, наставни садржаји се мењају. Некад је реч о осавремењавању, јер из наставних садржаја мора да изађе све оно што је превазиђено у општем напретку науке и технике. Некад је реч о подложности наставних садржаја идеологизацији и уопште о томе како контролом наставних садржаја, одређене друштвене групе свој интерес представљају као друштвено прихватљив, што је интересантно за социолошки аспект анализе наставних садржаја. Сâм наставни садржај утиче и на ученика и на наставника. Од садржаја зависи и како ће ученик учити и које ће се његове способности развијати. Садржај диктира наставникову припрему за рад, одабир наставних метода и средстава; а баш из

2 Видети више о реформи средњег стручног образовања у Републици Србије и на: http://www.vetserbia.edu.rs/Zbirka%20dok%202/Srpski/02/4/Uputstvoza%20primenu.pdf (приступљено 23.5.2016.)

специфичности садржаја сваког наставног предмета, произашле су и посебне методике.

У нашем образовном систему наставни садржаји припадају одређеним наукама, уметности или филозофији. Из целокупног фонда знања, на пример једне науке, бира се само један мали фонд, који се трансформише у облик погодан за преношење ученицима. Тако настаје одређени наставни предмет. Наравно, циљеви науке и наставног предмета се разликују. Циљ науке је да открива нове законитости и чињенице (свака наука има своју методологију, тј. путеве и начине како долази до научних сазнања), а циљ наставног предмета је да то знање, прерађено, преноси на ученике. Како ће то преношење бити организовано, задатак је методике конкретног наставног предмета. Поред знања, ученици стичу вештине и изграђују навике, развијају мишљење и изграђују поглед на свет. До знања се тако у настави долази релативно брзо, уз адекватну примену наставних облика, метода и средстава.

Шта то настава социологије нуди онима који су ка њој усмерили своје интересовање? На какве садржаје наилазе ученици и из којих извора су ти садржаји? Како се презентују ученицима? Да ли је, колико и чиме овај наставни предмет успео да се издвоји из мноштва наставних предмета? Да ли је за ученика доживљај различитости наставе социологије у односу на друге предмете, нешто позитивно и подстицајно? Све ово зависи од тога како је осмишљен и како функционише дидактички троугао, тј. како су ученик, наставник и наставни садржај повезани. Управо је задатак методике наставе да међу њима успостави такву везу, која би била функционална и подстицајна за све ове елементе.

Из социологије као науке конституише се наставни предмет социологија, преузимањем садржаја који се методички интерпретира. Социологија и њене дисциплине, у наставном процесу су методички обликоване с циљем да се остваре васпитно-образовни циљеви и задаци. Избор одређеног садржаја врши се према критеријумима као што су психофизичке и интелектуалне способности ученика, предзнање које ученици имају из корелације с другим предметима, васпитно-образовни задаци и циљеви који су постављени пред наставом социологије.

Предмет проучавања „Методике наставе социологије“ је генерално настава социологије, законитости обликовања социологије у наставни предмет и организација и вредновање васпитно-образовног процеса у настави социологије. Проблеми који се проучавају су: спе-

цифичности наставе социологије; циљ и задаци; садржај; принципи наставног рада; организација наставе; облици наставног рада; врсте наставе социологије; наставне методе; наставна средства; програмирање и планирање наставе; припремање наставника за наставу; припремање ученика за наставу социологије; оцењивање ученика и праћење и усавршавање наставе социологије (Ивковић, 2010:26-27).

Могућности и границе методике

Настава није ништа готово и дато, она је првенствено задатак и изазов којему се више или мање може удовољити напором.
Јосип Маринковић

Ако желимо да о настави социологије, а и других наставних предмета, говоримо с аспекта њеног квалитета, онда се поставља питање шта је то што чини наставу добром? Да ли квалитетнијој настави више доприноси сâм садржај, или наставник који га посредује? Из личног искуства, многи од нас добро знају како нас је у истом наставном предмету неки наставник умео да покрене да постигнемо више од могућег, и оних који су умели да уклоне сваку жељу за даљим учењем. Да ли је покретачка снага више била у наставниковом одушевљењу садржајем, или учениковим способностима разумевања градива, можда односом према једном и другом, односом који прихвата, који повезује и мотивише?

Ако приоритет дамо наставнику у организацији квалитетне наставе, питамо се да ли томе доприноси његово добро познавање предмета, или добро познавање методике наставе? Да ли је довољно познавати методику наставе и сâм садржај наставног предмета, да би настава била успешна?

Мелиха Ћимић (1987) подсећа да није довољно знати. Знање о вештини васпитања аутоматски не опредељује ефекте у оној мери у којој, на пример, знање о градњи моста то повлачи за собом, јер је суштина властитог утицаја у односу који се успоставља, а не буквално у знању узетом за себе. За успех у васпитању потребно је, али није и довољно, познавање научних дисциплина педагошког карактера. Одлучујући је човечан однос према васпитанику. Присуство човечног односа није

нешто што је првенствено научно сазнање, него, надасве, етички став унутар односа који се успоставља у педагошком деловању.

Свакако, да би наставник био успешан у креирању наставе социологије, потребно је да познаје и социологију и методику наставе, али уз свест да поседовање знања из тих дисциплина не чини сасвим извесним успех у креативној реализацији наставе, која произлази понајпре из имагинаиције, талента и искуства. Преношење знања остварује се путем методике. Начин преношења знања из социологије, која је овде васпитно-образовни садржај и начин утицаја на друге, чини суштину методике наставе социологије. Методика је начин увођења у предмет и начин провођења методичких принципа. Као наставни предмет социологија се методички организује, а то значи да се постављају три битна питања: шта, како и зашто (Ћимић, 1987).

Коначно, поставља се и питање о могућности вредносне неутралности у настави социологије. Да ли је социологија као наука вредносно неутрална? Да ли је наставнику могуће да буде вредносно неутралан у односу на садржај, а и у односу на ученике. Није ли већ самим извођењем наставе у прилици да интерпретира чињенице, даје им значења, доноси закључке, изводи генерализације, систематизује градиво.

Улога наставника у формирању атмосфере на часу

Душа која нема одређен циљ залута.
Монтењ

Наталија Јовановић (2013) пишући о новинама и изазовима у компетенцијама наставника, наглашава да су велике промене у образовном окружењу основа за нове захтеве, који се постављају пред наставнике. У условима савремене наставе, од наставника се очекује готово 200 нових улога и функција, чиме се питање обуке и припреме за наставнички позив, са свим неопходним исходима, додатно усложњава. „Захтеви и очекивања у односу на наставничке компетенције су далеко већи него у било којој другој професији. Компетенција подразумева скуп знања, способности, вештина, вредности и оспособљености, као и квалификованост за квалитетно обављање одређеног посла. Када је

реч о компетеницијама наставника, онда је незаобилазно педагошко и психолошко образовање, дидактичко-методичка и социјално-етичка обученост, општа информисаност, општа култура, висока мотивисаност за рад са младим људима, флексибилност у комуникацији са ученицима, родитељима, колегама, развијање способности ненасилног решавања проблема, схватање друштвеног значаја обављања наставничке професије, познавање рада у условима савремене информатичке и медијске технологије (Јовановић, 2013:38).

Ненад Хавелка (2000) у књизи *Ученик и наставник у образовном процесу* пише да би било грубо рећи да у одељењу наставник може да „ради шта хоће“ и „како хоће“ (иако би то био прилично веран опис рада понеког наставника у многим школама), али је извесно да наставник сâм одлучује о томе шта ће да ради, као и колико ће се бавити појединим наставним садржајима, како ће ангажовати и чиме ће запослити ученике, и о другим аспектима наставе, што указује на аутономију наставника у наставном процесу. Наиме, када наставник уђе у учионицу и затвори врата за собом, у границама објективних услова које му дефинишу програм, фонд часова, простор, опрема, број ученика, не преостаје му ништа друго него да ради најбоље што може. „Он може да ради рутински или иновативно, шаблонски или импровизујући, са максималним или минималним ангажовањем, да тежи највреднијим педагошким узорима или да посеже и за непедагошким средствима. У методичком погледу, његов рад може бити једноличан, али и разноврстан, акционо богат и стимулативан“ (Хавелка, 2000:157).

Свака школа, као и свака породица, има своје карактеристике по којима се разликује од осталих школа. Мислимо, пре свега, на општу атмосферу која постоји у школи као социјалној средини. Ова, психосоцијална клима школе „означава скуп свих околности (физичких, психолошких и социјалних) у којима се одвија процес васпитања и образовања, као и мрежу односа који постоје међу учесницима васпитно-образовног процеса (наставно и друго особље школе, ученици и родитељи)“ (Јоксимовић, 2004:2).

Психо-социјална клима једне школе може бити више или мање повољна, односно неповољна. Један веома важан чинилац који утиче на креирање психо-социјалне климе јесте „личност наставника у целини: његове личне карактеристике, као што су стручност, предавач-

ка способност, правичност, смисао за хумор и начин на који се опходи према ученицима, колегама, родитељима“ (Јоксимовић, 2004:4).

Задаци и улога наставника мењали су се током историје. У традиционалној школи, улога наставника се сводила на преношење знања, умећа, навика. Главна одлика школе било је учење и репродукција чињеница. Али, преношење знања и умећа је секундарни циљ; примарни је: „подстаћи активан однос, навести другог да запосли своју имагинацију, обогаћује или исправља властито знање, полазећи од света идеја и чињеница. Васпитач који и сâм тиме није захваћен, који не преиспитује своје знање, ремети образовни процес, обесхрабрује човека у његовој жељи да упозна сву сложеност и динамичност стварности“ (Лангран, 1976:152).

Повољну психо-социјалну климу у одељењу створиће сваки наставник који подстиче ученике на активност, охрабрује их да излажу своје мишљење и постављају питања, који развија толерантан однос према различитим мишљењима, који пружа ученицима подршку и речи похвале. У односу на традиционалну школу, у савременој школи од наставника се очекује да поглед усмери према ученику, да схвати „потребе, интересовања и склоности ученика. Наставник треба да осети када да буде пријатељ од поверења, саветник, преносилац културних вредности и како да помаже развоју личности ученика, а понекад и замени родитеље… Ученици траже топлину и пријатељски однос“ (Тубић, 2004:271).

Наставник у школи треба да буде искрен, праведан, начелан, самокритичан, тачан, уредан, пристојног изгледа, да воли децу, живот, да уноси љубав и ведрину у свој рад. Такође треба да буде свестан да је постао део међуљудских односа који владају у том колективу. Од њега се очекује не само да се уклопи у постојећу психо-социјалну климу, него да својим понашањем, како у одељењу са ученицима тако и у колективу, допринесе побољшању те школске климе. Овоме много може да допринесе укључивање ученика у ваннаставне активности, сарадња са родитељима, као и методичко усавршавање. Особине наставника значајан су чинилац квалитета педагошке климе у одељењу и школи. Свест о овоме код наставника се може развити подстицањем на стално самоваспитање и самообразовање.

Савременог наставника треба да краси добра организација, развијена способност за брзу и ефектну мотивацију својих ученика, пронала-

жење релевантних појединости (наставних јединица) које су погодне за примену савремених облика рада (индивидуални, рад у паровима, групни), подстицање истраживачких поступака ученика у настави, инвентивност у коришћењу средстава, времена и простора, да има поверење у стваралачке способности својих ученика, да је толерантан и флексибилан, да омогућава расправе, дијалоге, полемике, да негује алтернативна мишљења, тежња да сваком ученику омогући постизање његовог личног максимума, да учионица постане „радионица знања“, а самостални истраживачки рад ученика основна дидактичка доктрина, која има своје право место у његовом раду, која је заснована на проблемском учењу, да цени личност сваког ученика итд.“ (Стевановић, 1998:160).

Наставник је личност која поседује одређено знање и притом примењује одговарајуће поступке, који нису сами по себи сврха за себе, већ којима открива своју вредносну и креативну компоненту и утиче да се знање квалитетније усвоји као мисаони процес, а не као репродуктивно знање. Наиме, избор метода рада у настави одређује и њен квалитет.

Стилови руковођења наставом

Три ствари су екстремно тешке - олово, дијамант и познавати самога себе.
Бенџамин Френклин

1. Склон сам да пре сваког часа:
   ( ) а) све припремим и предвидим до у танчине
   ( ) б) припремим опште оквире сусрета
   ( ) в) рачунам једино на то да ће група имати идеје
2. Склон сам да на почетку часа:
   ( ) а) назначим ученицима све шта и како треба да раде
   ( ) б) изнесем више предлога да ученици могу да бирају
   ( ) в) поверим све ученицима, тако да они понуде предлог за рад
3. С обзиром на идеје које се супротстављају мојим, склон сам да:
   ( ) а) не одступим од својих идеја, уз цену агресивности и љубоморе
   ( ) б) дискутујемо, како бих проширио и властите видике
   ( ) в) оставим да свако мисли и ради како хоће

4. Кад неко директно критикује оно што кажем или чиним, склон сам:

( ) а) да уверавам саговорника да сам у праву
( ) б) критички се проверавам и консултујем с целим разредом
( ) в) пустим да се прича, а после пређем на други аргумент

5. Кад се ученици усмере у другом правцу од предвиђеног, склон сам:

( ) а) да брзо и одлучно вратим на предвиђени план, без дискусије
( ) б) подсетим их на план, да би се вратили у предвиђене оквире
( ) в) препустим се њиховом вођству, без икакве интервенције

6. У настави сам обично склон:

( ) а) да чврсто заступам оно што мислим независно од других
( ) б) причекам згодан тренутак, рачунајући и на идеје других
( ) в) изразим се кад ми налети, према расположењу

7. Склон сам да сматрам конфликт као:

( ) а) тренутак који треба брзо отклонити, позивајући на ред
( ) б) реакцију коју треба прихватити без илузија, иако је тешка
( ) в) нешто што ће се само по себи средити

8. Према ученику који стално ћути, склон сам да:

( ) а) директно провоцирам да се изјасни, да сви знају шта мисли
( ) б) без присиле чекам на згодан тренутак када ће câм да се јави
( ) в) прихватам његово ћутање и не посвећујем му посебну пажњу

9. Да бих сазнао шта ученици мисле о нечему, склон сам:

( ) а) да се служим кружним говором, у којем свако мора да се изјасни
( ) б) упућујем питање на различите начине ученицима
( ) в) дајем реч онима који се лакше изражавају

10. Да би наставник остварио постављене циљеве, треба да:
    ( ) а) осећа одговорност, будући је он главни руководилац наставе
    ( ) б) створи атмосферу заједничке одговорности за наставу
    ( ) в) препусти одговорност водећим ученицима
11. Вредновање рада на настави доживљавам као:
    ( ) а) тренутак с којим не рачунам, ценим само објективне резултате
    ( ) б) тежак, али обогаћујући тренутак, који доприноси бољем раду
    ( ) в) тренутак од кога се не види нека велика корист
12. Ако ученици не покажу очекиване резултате, склон сам да кажем:
    ( ) а) доживео сам пораз
    ( ) б) то вероватно боље одговара њиховим потребама
    ( ) в) штета, али шта ћеш, шта је ту је

Одговори под (а) одговарају ауторитативном стилу рада у настави. Ауторитативни наставник понаша се тако да све унапред предвиди и о томе не дискутује с ученицима. Односи на часу усмерени су на наставника, а комуникација међу ученицима је слаба. Емоционална атмосфера је напета; постоји утисак ефикасности, али у изражавању емоција присутна је велика суздржљивост и агресивност. Активности ученика су сведене на минимум, јер ауторитативни наставник све ради сâм, све програмира, ученици раде само оно што им он повери, без икакве иницијативе с њихове стране. А када треба да се вреднује рад у настави, такав наставник настоји да избегне тензију вредновања. Они који на тесту имају: од 10 до 12 одговора под (а) склони су ауторитаризму, од 6 до 9 одговара склони су да контролишу више него да мотивишу; од 1 до 5 одговора, имају неколико ауторитативних склоности.

Одговори под (б) одговарају сарадничком, уравнотеженом стилу рада у настави. Наставник који је спреман на сарадњу када поставља циљ рада понешто унапред предвиди, разговара о томе с ученицима и побољшава свој рад у складу са потребама ученика. Он од ученика тражи да формулишу властите циљеве, да их изаберу и да их се чврсто држе. Вишесмерна комуникација ствара атмосферу опуштености, поверења, пријатељства. Предност даје унутрашњој мотивацији, а не

страху и притиску. Сви у учионици обављају своје дужности и одговорни су за наставни процес. Свој рад критички посматра и вреднује га путем искуства које стално обогаћује повратном информацијом коју пре свега добија од ученика у искреном и отвореном разговору. Они који имају: од 10 до 12 одговора под (б), идеални су наставници; од 6 до 9 имају доста добре склоности за сарадњу; од 1 до 5, указују да недостаје пуно тога за креативан рад.

Одговори под (в) одговарају попустљивом, лесе фер начину рада у настави (лесе фер – франц. *laissez faire*, дословно: „нека све иде својим током“). Попустљиви, лесе фер наставник, пушта да иде како иде; постоје некакве иницијативе од стране утицајних ученика у одељењу, они преузимају иницијативу, док су други пасивни. У појединим тренуцима осећају се срећно, али слаба организација рада и недостатак стручног и флексибилног руковођења наставним процесом, не дају озбиљност раду и не мотивишу за постигнуће. Они који имају: од 10 до 12 одговора под (в) не држе до своје улоге; од 6 до 9 одговора носе у себи велику склоност да попусте и препусте да ствари иду својим током, без руковођења наставним процесом; од 1 до 5 одговора указују да постоје неке склоности ка превеликој попустљивости, над којима треба бити будан (тест је урађен по угледу на: Прањић, 1997:114-116).

Веома важан васпитни утицај остариће настава социологије ако заиста успе да буде један од чинилаца (а у неким случајевима можда и једини) који ће младим људима помоћи да изграде уверење да свет и живот имају смисао, те да тај смисао потраже у друштвено прихватљивим и за њих саме корисним активностима и облицима понашања, а не у онима која су деструктивна и за саму личност и за заједницу којој припадају.

Садржаји наставе социологије, осим на васпитавање, имају утицај и на психофизички развој личности ученика. Томе доприноси све оно што у оквиру наставе утиче да се код појединца развија отвореност према другим људима и друштву у целини. Томе више доприноси начин на који наставник ради, него сам садржај који се учи.

Зато је потребно да наставик буде свестан свог утицаја и да покуша да буде успешан на начин који не угрожава ментално здравље, или боље речено, који не одступа од реалности. Овде мислимо на потребу, како наставика тако и ученика, да буду оно што јесу – прихваћени и

поштовани, без потребе да се претварају да нешто прихватају или не прихватају из педагошких разлога или да у себи мисле и осећају једно, а да ученицима говоре друго. То је битно зато што је људска комуникација веома сложена и слојевита и што ученици имају развијен осећај непосредног препознавања невербалне комуникације.

Говорећи о моделима ефикасног односа између наставника и ученика, Томас Гордон (2008) наводи на питање „Шта није у реду са одраслима?“ млади кажу: 1. Одрасли нас не слушају; 2. Одрасли се претварају. То чини да ученици имају доживљај, из тог контекста ауторитарне наставе, да наставници нису „стварни људи“ управо из тих „игара дистанцирања“.

Будући да је школа, или боље речено свако одељење у које улази наставник са задатком да одржи час по плану и програму, друштвена средина у којој се реално проводи највећи део радног дана из дана у дан, није добро да се било ко претвара да је оно што није јер ће кад тад права осећања избити на површину. Осим тога, ученици су осетљиви на невербалне поруке и ако су оне у супротности са вербалним порукама долази до феномена дуплих порука које су такође фактор ризика за психичко здравље. Дакле, у обостраном интересу је да свако има право на свој интегритет и да буде прихваћен онакав какав јесте.

Томас Гордон (2008) издваја две врсте разговора: једна чини да се учесници осећају боље, подстиче самопоуздање, смањује стрепњу, олакшава развој и конструктивну промену, док је друга деструктивна и чини да се други осећа осуђен и крив, безвредан, што све блокира развој. Наиме, застој у комуникацији настаје када наставник наређује, командује, упозорава и прети, када моралише, саветује и предлаже, придикује, осуђује, критикује, бламира, етикетира, унакрсно испитује, одбацује. Међутим, и позитивно вредновање и хваљење ученика није увек корисно, будући да просуђивање подразумева надређеност. Ученици не воле да буду ни добар ни лош пример, то их упућује на међусобно упоређивање и развија лошу климу у разреду. Језик неприхватања је прилично живописан и разноврстан, а у основи лежи ирационално уверење да ученици морају да буду послушни наставнику и, ако то нису, онда су они глупи, безобразни, неваспитани итд. Међутим, за добре односе и позитивну климу у разреду довољно је да наставник жели да сви ученици прате наставу и сарађују, али да они то не морају. Такође је ирационално очекивати од себе као наставника

да будете савршени и да се ништа не догоди што би вас узнемирило. Реалност наставног процеса нас упућује да смо стално оријентисани на решавање проблема на што конструктивнији и професионалнији начин. То умеће се учи у пракси, путем искуства и саморазвоја.

VI

НАСТАВНЕ МЕТОДЕ

Тако образовни систем постаје истовремено место пуно еманципаторских потенцијала, али и очигледних и скривених опасности.
Исидора Јарић

Наставниково стваралаштво огледа се у примени таквих облика и метода наставног рада који подстичу креативност ученика, стављају их у проблемске ситуације и наводе на одговарајућа истраживања. Због тога у настави треба примењивати што разноврсније облике и поступке рада. Наставне методе морају бити тако усмерене да ученика поставе у стање радозналости (Јовановић, 2015).

Говорити о наставним методама значи говорити о настави са аспекта постављених циљева и начина за њихово остварење. Настава има своје циљеве, а њихово остварење на конкретном часу зависи од садржаја самог наставног предмета. Тако ће се и начин на који ће бити реализовани наставни садржаји, тј. методе које ће бити примењене, разликовати у зависности од самог наставног предмета.

Наставне методе представљају начин рада у настави. То је начин на који ученици, под руководством наставника, у наставном процесу, стичу знања, вештине и навике, примењују их у пракси, развијају своје психофизичке способности и интересовања. Међу дидактичарима постоје неусклађени ставови о наставним методама и њиховој класификацији. Током развоја дидактичке теорије, ипак су се издиференцирале неке наставне методе: метода усменог излагања; метода разговора; метода читања и рада на тексту; метода писмених радова; метода илустративних радова; метода демонстрације; метода практичних и лабораторијских радова.

Метода усменог излагања

Готово сви наставници на почетку стручне изобразбе проведу одређено време посматрајући искусне наставнике у разреду, а једнако тако све већи број искусних наставника одлази на часове својих колега у склопу личног стручног усавршавања.
Chris Kyriacou

Ова метода, позната још као монолошка, стара је колико и само преношење знања. Коришћена је у поучавању и у античко доба, и у средњовековним школама, као и у савременој школи. Ова наставна метода природно произлази из начина како човек иначе говори, из најелементарније потребе појединца да усменим путем нешто саопшти. У настави је најчешће реч о наставниковом монологу, али може бити и монолог ученика, ако се припреми за улогу предавача. Монолошка метода има предности, али и слабости. Једна од њених најевидентнијих предности произлази из снаге и ефекасности коју може да има жива реч. Када је у питању настава социологије, ова констатација има посебан значај за њено остваривање. Ако је наставник елоквентан, ако излаже наставне садржаје тако да успева да привуче и задржи пажњу ученика, онда његови часови имају шансу да одрже пажњу.

Недостаци ове наставне методе су у томе што је настава прилагођена замишљеном просечном ученику, ученичка несамосталност у учењу, вербализам и пасивно примање информација. Слабост ове методе може се испољити онда када се наставников рад сведе само на њу, и тако прерасте у вербализам. Такође, опасност се јавља и у реалној могућности да се ученици навикну на свој статус пасивних слушалаца. То може да подразумева њихову физичку присутност, а да су мислима одлутали ко зна где. Зато је добро комбиновати ову методу са неким другим методама (дијалошка, текстуална…), ублажити њене слабости (постављањем питања, читањем пригодног текста, слушањем музике…), као и проценити да ли ова метода уопште одговара природи садржаја који се излаже.

Метода разговора

Разговор и дискусију не треба најављивати, јер најава може створити тајац. Сви ће чекати да се нешто догоди, а ништа се неће догодити.
Јосип Маринковић

Ова метода позната је као дијалошка метода. Заједно са претходном, монолошком методом, чини тзв. вербалне методе. Начин рада у настави у облику дијалога може бити не само између наставника и ученика, него и између ученика и ученика. Успешност ове методе зависи од способности учесника разговора да постављају питања и формулишу одговоре.

Садржаје које жели да представи ученицима на одређеном часу наставник може да приближи методом разговора, тако што ће питањима активирати њихово предзнање, изражавање ставова о ономе што је садржај наставне јединице и уопште покренути ученике да размишљају о ономе што уче. Метода разговора посебно је погодна приликом понављања, увежбавања и проверавања знања.

Посматрајући ову методу у историјском контексту, можемо констатовати да је прошла неколико фаза и да постоји велика разлика између разговора какав су неговали грчки филозофи (посебно Сократ) и оног што се данас сматра методом разговора у настави. На том свом еволутивном путу, метода разговора имала је једну фазу која се зове катехетички разговор. Катехетички облик разговора настао је у средњовековним школама као начин учења црквених догми из катекизма, које је требало научити напамет, без икаквих промена, и приликом проверавања дословно репродуковати. Зато је катекизам био писан у облику питања и одговора. Учитељ, односно вероучитељ поставио је одређено питање, на које је ученик, унапред формулисаним одговором који је требало да научи, одговарао. Одатле и назив катехетички разговор. Ако је икад оправдано користити катехетички разговор, онда је то приликом понављања и проверавања чињеница и генерализација, и то онда када се нешто дословно репродукује.

Сократовска метода разговора полази од претпоставке да се истина налази у човеку, и да се одређеним системом питања и одговора,

ученику помаже да дође до истине. Питања су алтернативна, а онај ко одговара мора да се определи за један од понуђених одговора. Уз одговор на алтернативно питање треба тражити допунско образложење, које износи потребне чињенице којима се доказује тачност одговора. За време понављања и проверавања градива образложење дају ученици, а приликом обраде нове теме наставник.

Хеуристички облик разговора примењује се приликом обраде новог садржаја тако што се ученици воде да, на темељу излаганих чињеница, постепено стигну до генерализације. Хеуристички облик разговора типичан је за индуктивни пут у настави, онај који иде од појединачног ка општем, и то тако да то опште ученици „откривају" под вођством наставника, који поставља ланчана питања.

Слободан облик разговора у настави повезан је с одређеном темом, али ток разговора није унапред одређен. Тема се осветљава са више страна, износе се тврдње за и против, садржај се упоређује са сличним темама. Оваква врста разговора веома је примењива у верској настави и омогућава размену – како знања, тако и религијског искуства, што је драгоцено за развијање религиозности код ученика.

Дискусија је најекстензивнији облик разговора; ту се супротстављају мишљења, побијају аргументи саговорника и износе нови, проблеми се осветљавају са различитих страна, проналазе нова решења. Услови за примену дискусије као наставне методе су пре свега веома добро познавање области о којој се дискутује. Потребне су интелектуалне способности за изношење нових елемената који се надограђују на излагање претходника, способност вербалног изражавања, затим позитивне карактеристике личности као што су стрпљивост да се саслуша до краја шта други имају да кажу, да се не прекида, да се не врђа, да се пажљиво односи према супротном мишљењу, да се не понавља оно што је већ речено. Као наставна метода, дискусија има своју примену у семинарској настави на факултетима. Оспособљавањем ученика за тај облик разговора, оспособљавамо их за нормалан живот.

Атмосфера на часу је пресудна за примену ове методе. Наставник формира атмосферу својим ставом и понашањем. Важно је осмелити ученике да постављају питања и траже одговоре. Без сумње, вредни су они тренуци у настави у којима питања која постављају ученици представљају израз њихове стварне потребе.

Дијалошка метода заснива се на питањима и одговорима, разговору који произилази из сукобљених мишљења око неког проблема. То је њена битна карактеристика. Оваква настава подстиче мишљење ученика на динамичан начин, развијајући способност формулације ставова на аргументованој основи. Метода дијалога има више предности од других наставних метода и техника: развија способност размишљања, аналитичког и синтетичког расуђивања; ангажује ученике да рационално обликују властита схватања; мотивише ученике на активан однос према предмету; подстиче не само интелектуалне активности, већ представља и основ за активан став према друштву у којем живе; доприноси стварању посебне интелектуалне културе, културе мишљења као посебне друштвене вредности; развија толеранцију и уважавање према другачијим мишљењима“ (Јовановић, 2015:39).

У примени дијалошке методе можемо користити основна правила радионичарског рада да на почетку наставе ученици седе у кругу или у мањим групама, у зависности од облика и садржаја часа. Потребно је да водимо рачуна о томе шта је циљ дискусије и да је усмеравамо на оно што је битно, да од ученика тражимо да своје ставове образлажу аргументима, да се сви укључе у дискусију, а посебно они који немају обичај да се јављају. С друге стране треба да научимо ученике да једни другима не упадају у реч, да сачекају свој ред за укључивање у дискусију и да не реагују сувише емотивно ма колико им се не свиђало оно што се износи као тврдња. Корисно је ако ученици праве белешке приликом дискусије јер на тај начин сачувају своју мисао а и ред у учионици. Такође је добар савет да се ученици обраћају једни другима, а не само наставнику, да успоставе контакт очима. Дискусија мора имати свој закључак и резиме, али и сажетак који ће бити забележен на табли, како би се ученицима олакшао увид у оно о чему се на часу дискутује.

Метода илустративних радова

Слика у првом реду треба да буде свечаност за очи.
Делакроа

Метода илустративних радова примењује се у настави онда када се одређени наставни задаци постижу цртањем. У дидактичкој теорији урађена је и класификација цртежа. Такође, треба нагласи-

ти да се илустративна метода не може свести само на начин рада у коме се наставни садржаји приближавају ученицима само цртањем на самом часу (схеме, графикони, дијаграми…). Метода илустративних радова подразумева коришћење апликација, као и фотографија и слика, које могу бити од велике користи, јер свака од њих пружа велике могућности за разговор, када се користи као илустрација садржаја који се износе на часу. Од посебног је значаја васпитни утицај који примена оваквог илустративног материјала треба да има. Наиме, у поплави кича који за мотив узима управо најразличитије садржаје, ученицима треба показати шта су прави квалитети у овој области и на тај начин изграђивати њихово осећање за естетске вредности.

Метода писања

Највећи је успех писца ако пошиче на размишљање оне који су способни да размишљају.
Делакроа

Дидактичари наводе читав низ различитих облика у којима се ова метода испољава (преписивање, диктат, проширивање текста, писани одговор, препричавање, белешке, реферат, извештај). Наставник скоро свакодневно користи методу писања, пре свега на школској табли. Он бира садржајне делове које ће записати, а то су: наслови наставних јединица, важни подаци, поднаслови, тезе. Писање на школској табли може бити сажето и опширно, али битно је да буде прегледно, да има своју структуру која доприноси лакшем усвајању садржаја. Наставник своју припрему може написати пре наставе на папиру, али и за ученике умножити наставне листиће, програмирани текст. За примену методе писања треба се добро припремити и учинити је сврховитом, посебно ако је у питању диктирање, или израда писмених вежби као вид давања писмених одговора на постављена питања. Овој настави били би примерени једино они облици методе писања у којима се писање примењује, на пример, као вид изражавања сопствених ставова о неким односима, вредностима и догађајима који могу бити анализирани у оквиру садржаја наставе социологије. Успешна је само она активност ове врсте која подстиче ученика да осети и потребу и могућност да у писаној форми изрази оно што

мисли и осећа. Тада написане речи, као отелотворене мисли, могу да изроне из дубина личности, и да буду изненађење и за оног ко их је написао. Тај сусрет са самим собом може бити веома подстицајан у смислу позитивног односа ученика према настави, а и према себи. Овакав облик методе писања може бити или у форми одговора на питање или формулација сопствених ставова и мишљења на дати подстицај.

Бројне су могућности коришћења ове методе, а делимо их, према степену самосталности ученика, на репродуктивне, полуслободне и слободне или самосталне писмене радове. У најранијем узрасту ученици преписују наставникове формулације с табле, преписују делове текста из уџбеника или друге литературе. Полусамостални радови су бројни: од диктата, допуњавања текста, писмених одговора на питања, бележења за време предавања (где се преко кључних речи организује записивање), до концептирања текста који се припрема тако што се из литературе, на темељу читања код куће, издвајају цитати (означавају се наводницима и наводи извор: аутор, година издања, наслов дела, место, издавач и страница).

Предности оваквог учења на оригиналном тексту су јер ученици усвајају ауторов стил и начин изражавања. Али, такав начин рада одузима много времена. Коментари уз цитате су драгоцени за памћење непосредних реакција и чување од заборава, и знак су активног односа према тексту; уз то олакшавају учење, јер посредством властитих коментара ученици лакше приступају садржају.

Парафразирање, слободно препричавање претпоставља да је изворни текст добро проучен и да га је могуће превести на властити језик, и прибележити. Ово изискује већи умни напор, а захваљујући томе властите формулације касније се лакше памте: битно је схватити основне мисли и њих слободније писмено изразити.

Карактеристика самосталних писмених радова огледа се у слободи ученика да самостално бирају садржај, да се о том садржају слободно писмено изражавају. Тематика и подручје о коме ученици пишу могу бити повезани с наставним програмом, али могу бити и независни од тога, посебно ако се пишу ради публиковања. То је највиши домет ученичког самосталног писменог састава.

Различите су форме креативног изражавања у области писане речи. Поделићемо их у три групе. *Прва*, неуметничка проза, обухвата

све оно што покривају наука, филозофија, бизнис, политика, новинарство, историја, критике уметничких дела, аутобиографије. *Друга* група су Божја откривења записана у верским списима откривених религија, која се у настави преносе на начин преписивања, парафразирања до самосталних текстова који могу у форми молитава да представљају исказ духовности. *Трећа* форма писане речи је стваралачка, и има свој израз у драми (трагедија, комедија, мелодрама), уметничкој прози (новеле, кратке приче, научна фантастика, мистерије, романсе) и поезији (епске, лирске).

Метода читања и рада на тексту (текстуална)

Довољно је да кратко време престанете да читате па
да вас коров незнања брзо захвати.
Иво Андрић

Примена ове методе значи да се постављени задаци наставе остварују читањем и анализирањем текстова. Класичан рад на тексту, онакав какав познаје настава матерњег језика и књижевности, или настава страног језика, могу бити примењиви и када је у питању настава социологије. У овој настави жива реч је веома важна, али и текст може бити поткрепљење, илустрација онога о чему се говори. Текст може да буде увод, подстицај за почетак разговора о некој теми. Читање изворних текстова и упућивање ученика на читање тих текстова на настави. Такође, упућивање ученика да за наредни час прочитају одређене лекције из књиге, или њихове делове, може бити користан начин употребе текста у реализацији наставних садржаја. Притом је важно помоћи ученицима да у прочитаном тексту открију суштину и смисао који тај текст има у контексту наставне јединице која се реализује. Пожељно је да сви ученици имају пред собом текст који ће бити коришћен у неком делу часа. Ако није реч о тексту из уџбеника, наставникова је обавеза да свим ученицима обезбеди примерак текста који је планирао да користи на часу. Читање текста на часовима наставе социологије треба да буде временски кратко и ефикасно. Текст је у функцији онога о чему ће се говорити или онога о чему је реч. Међутим, искушења рада на тексту, налазе се у учењу напамет.

Истраживачка метода

Меморисање знања, информација и чињеница је методичка прошлост.
Наталија Јовановић

Социологија као наставни предмет посебно је захвална јер нуди ученицима широк спектар тема које су повезане са реалним животом и нуди методологију истраживања. У оквиру наставне теме *Социолошки приступ друштву*, и наставне јединице *Метод социолошког истраживања,* ученици се упознају са циљевима научног истраживања, техникама за прикупљање, сређивање и анализу података. Користећи се теоријским знањима о методологији социолошких истраживања, с ученицима треба радити на изради концепта истраживања, почев од формулације проблема, његове конкретизације, постављања појмовног и хипотетичког оквира, одређивања узорка, преко практичног дела који се састоји у прикупљању података. Битно је да ученицима буде јасно шта истражују, како ће то учинити и који је смисао њиховог истраживања (предмет, метод и циљ истраживања).

Небојша Јовановић (2015:48-60) даје детаљан опис ове методе и пример рада ученице Марине Васић, којој је био ментор, из Филолошког одељења Гимназије у Смедереву. Тема *Колико ученици средњих школа познају стране речи које свакодневно користе*? обрађена је у оквиру семинарског рада у настави Социологије.

Организација проблемске и истраживачке методе у оквиру наставе социологије захтева добро планирање. У току првог полугодишта потребно је прво мотивисати ученике, потом добро објаснити теоријски део методологије који ученици треба практично да примене у истраживању теме коју су одабрали. Написане семинарске радове лакше је за време распуста прегледати и направити план да се у другом полугодишту презентују на часовима социологије, тако што ће наставник повезати одговарајуће наставне јединице са истраженим темама. Ученици радо обрађују социопатолошке појаве као што су наркоманија, алкохолизам, малолетничка делинквенција, што се све може уклопити у оквир наставне теме *Појаве и проблеми савременог друштва*, која се иначе обрађује у другом полугодишту. Али, ту су и теме из различитих области друштвеног живота (религија, култура, породица, политика).

Излагање успешнијих радова може се обавити у оквиру трибина. Трибине треба да буду отворене и за друге ученике, госте и стручњаке за тему која је на дневном реду трибине. Радови се могу изложити и на сајту школе или у оквиру сајта социологије (Јовановић, 2015).

Структура истраживачког рада има обавезне делове. Увод садржи циљ рада, основне мотиве којима су се ученици руководили приликом избора теме, указивање на проблеме са којима су се суочавали у раду и сл. Увод треба да представља посебну целину и не би требало да буде дужи од пола странице. Методолошки део садржи одређење грађе, коришћене методе, истраживачке технике. Овај део се посебно односи на ученике који су узели семинарске радове за основу матурског рада из Социологије. Основни део садржи анализу проблема који се истражује. У њему долазе до изражаја аргументација, докази, анализа. Закључак садржи оно што је речено у основном делу текста, при чему се води рачуна да се другачије формулисаним реченицама искаже оно што је заправо смисао семинарског рада. Закључак не сме да буде дужи од једне странице. Укупан обим рада није прописан; оријентационо може бити 15–20 страница. Рад се може писати у првом лицу једнине или множине. Важно је да буде потпуно јасно какви се ставови, вредности, аргументи и анализе износе. Такође, треба дати упутство како се наводи коришћена литература на крају текста и у самом тексту, као и у којим случајевима се користе фусноте (Јовановић, 2015).

VII

НАСТАВНА СРЕДСТВА

Од тренутка када образовање постаје универзално право и обраћа се масама широм света, морамо испитати односе између чисто педагошких вредности средстава и могућности њиховог ширења... Ако образовање посматрамо у његовим правим размерама, увидећемо да су његова средства безбројна и да се одупиру строгој класификацији.

Пол Лангран

Наставна средства јављају се као посредници у наставном процесу приликом преношења информација, а ради стицања знања. У томе посредовању наставна средства налазе се између оних који су у комуникацијском односу: наставник-ученик или ученик-ученик: један даје информацију, други је прима. Пошто се наставна средства налазе у улози посредника, дакле између оних који су у интеракцији, названа су још и дидактички медији (медиј је онај који се налази у средини).

Да ли ће „нешто“ бити наставно средство или не, не зависи од њега самог, него од улоге која му је намењена у наставном процесу. Медиј је посредник у комуникацији. Школска табла, микроскоп, телевизор, рачунар, сами по себи нису медији; они то постају онда када почну да остварују дидактичку функцију, а то значи када у једном планираном и систематично организованом процесу служе да се остваре циљеви поучавања и учења. И сâма људска реч, говор, када служи наведеном циљу, постаје наставно средство.

Шта све може бити наставно средство и којим су се све критеријумима дидактичари руководили у класификацији наставних средстава, нећемо овде говорити. Рећи ћемо само да се сваки аутор трудио да створи класификацију наставних средстава која се по нечему разликовала од других. Најједноставнија подела материјала на коме учени-

ци стичу знања је подела на две групе: једну би чинило све оно што се налази у нашем окружењу, а није посебно прављено за потребе наставе; другу групу чинили би наменски створени наставни медији, тј. које је човек обликовао ради успешније реализације наставног процеса.

Све оно што окружује човека изван учионице може бити искоришћено за стицање знања. При томе је важно нагласити да посматрање околине мора бити добро организовано и осмишљено. Предмет посматрања може бити сама природа, али и све оно у нашем окружењу што је резултат човековог деловања (стварања): грађевине, изложбе, установе и слично.

Међутим, морамо бити свесни да је највећи део те стварности недоступан настави и коришћењу у наставном процесу, тако да се јављају наставни медији – наставна средства помоћу којих се објективна стварност на посредан начин користи у настави.

Наравно, увек је боље имати контакт с оригиналом и непосредно сазнавати свет. Али, ако то није могуће, онда треба имати наставна средства као алтернативу. Наставна средства су дидактички обликована објективна стварност. Иако наставна средства долазе као замена за објективну стварност, она су такође важан извор знања и уједно база за развијање радних способности. Та њихова вредност остварује се дидактичким обликовањем, односно трансформисањем објективне стварности с обзиром на димензије, облик, структуру, функцију. Управо захваљујући таквој преради, наставна средства постају приступачнија ученицима и као извор знања, али и материјал са којим ће радити. Будући да наставна средства замењују изворну стварност, а објективна стварност је разноврсна, то данас постоје веома бројна и разноврсна наставна средства, која се из дана у дан све више усавршавају.

Када је реч о класификацији наставних средстава, најчешћа је подела по критеријуму чула која учествују у коришћењу медија. По том критеријуму, медији се деле на визуелне, аудитивне и аудио-визуелне. Посебне групе чине текстуални медији, рачунари и језичке лабораторије, симулатори и тренажери.

У свему овоме треба имати на уму да међу наставним средствима постоји однос узајамности и равноправности. Нема универзалног наставног средства чијом би применом могла бити успешно замењена остала наставна средства; свако има своју дидактичку вредност, а најбоље је ако се користе сва.

Визуелна наставна средства

Људи су великим делом емотивна бића. Еволуција потврђује - прво видимо и реагујемо, па тек онда слушамо. Тако је покрет, говор тела, оно што прво видимо и чему верујемо. Ако садржај не прати тај говор тела на логичан начин веровећемо - покрету.

Мирела Шпањол Марковић

Највећи број утисака из стварности примамо чулом вида. Визуелна наставна средства, с обзиром на димензије, могу бити тродимензионална и дводимензионална, а с обзиром на дидактичку намену, статична и динамична. И тродимензионална и дводимензионална визуелна наставна средства могу бити статична и динамична.

Када је у питању реализација наставе социологије и примена визуелних наставних средстава, примењива су дводимензионална наставна средства, и то како статична (слике, фотографије, цртежи, плакате, карте, дијапозитиви, дијафилмови, слајдови) тако и динамична (филм, телевизијска емисија).

Визуелна наставна средства не само што ће побољшати очигледност наставе и учинити час интересантнијим, него ће утицати и на изграђивање естетских вредности ученика. Ако на часовима ученици често имају прилику да виде, на пример слике репродукције најлепших и најпознатијих аутора, пружена им је шанса да временом изграде сопствене естетске критеријуме и распознају праве вредности у односу на кич.

Такође, визуелним наставним средствима могуће је приближити културну баштину сопственог народа у области архитектуре, али исто тако и богатство и разноврсност градитељства у овој области из баштине других народа. Овде је пружена прилика да се оствари одлична корелација са садржајима наставе ликовне културе.

Текстуална наставна средства

Људски мозак је чудна ствар. Почне да ради у тренутку рођења, а стане кад се дигнемо да одржимо говор.

Марк Твен

У неким класификацијама наставних средстава текстуални медији сврстани су у подгрупу визуелних наставних средстава. Овде спадају

најпре уџбеници, затим приручници, програмирани текстови, чланци, зборници итд. У реализацији својих основних задатака настава је великим делом ослоњена на текстове. Оправдана је тврдња да је настава у подједнакој мери текстуална и вербална делатност.

Да би текстуални медији остварили наставну функцију, треба да буду дидактички обликовани. Текст треба да буде логично систематизован, подељен на тематске целине и јединице; приступачан узрасту и логично повезан са знањима којима ученици већ располажу, илустрован цртежима, да има питања и задатке за вежбање.

Довољно је ученицима донети неколико фотокопија брижљиво и са јасном намером одабраних страница из ових књига, и употпунити час читањем, анализом и разговором о написаном, при чему се уопште не мора инсистирати на опширности и обимности самог текста. Задржавање на добро одабраној реченици, уз претходно осмишљен и плански вођен разговор, може подићи квалитет часа до неслућених висина, на обострано задовољство и наставника и ученика. Наставник на овај начин остварује још један важан задатак: полако али на најсигурнији начин упознаје ученике са оним што је квалитет у области литературе. Ово је веома важно, зато што школа кроз наставу остварује своју општу улогу изграђивања естетских критеријума код својих ученика. Нарочито данас, када су они у спољашњем окружењу изложени читавом низу лоших утицаја.

Аудитивна наставна средства

Речи буде осећања, речи нас умирују или терају у очај,
речи су најјаче средство утицаја на људе.
Сигмунд Фројд

Путем аудитивних наставних средстава упућују се све оне поруке које се примају чулом слуха. Њихова примена је уско повезана са напретком технике. Корист при овоме је вишеструка: остварује се корелација са наставом музичке културе, ученици се упознају са музичким делима трајне вредности, затим се оспособљавају да уоче разлике у односу на оно што су шунд и кич у музици, обогаћују се и употпуњују часови естетским доживљајем. Припремом за час важно је предвидети у ком делу часа и са којом намером ће бити употребљено одређено аудитивно наставно средство, односно садржај који се помоћу њега репродукује.

Аудио-визуелна наставна средстава

Реци ми, заборавићу. Покажи ми, запамтићу.
Дај ми да покушам, разумећу.
Кинеска пословица

Помоћу аудио-визуелних наставних средстава могуће је преносити информације које се примају чулом слуха и чулом вида. За потребе наставе најприхватљивији су наставни филмови, који својом тематиком одговарају наставним садржајима одређеног наставног предмета. Важно је да ти видео материјали буду дидактички обликовани, да одговарају потребама наставног програма. За гледање таквих емисија наставник треба да припреми ученике, да им укаже на које појединости треба да обрате пажњу, и да после гледања разговара са ученицима о ономе што су видели и чули.

Час наставе социологије, као и час било ког наставног предмета биће ученицима занимљив, а наставнику подстицајан за даљи рад, ако је добро осмишљена примена различитих наставних средстава. Наиме, наставник може да у току једног часа, своје излагање поткрепи сликом (визуелни медиј), текстом (текстуални медиј), одговарајућом музиком (аудитивни медиј) и слично. Наравно, све са мером и јасном наменом, а не да се изгуби циљ часа, његова основна идеја, у обиљу утисака. Примена различитих наставних средстава на часу, а у циљу реализације сасвим одређеног наставног задатка, назива се мултимедијалност у настави. Сви они који се баве наставом, потрудиће се да остваре мултимедијалност.

Искуства у раду са рачунарима

Настава као процес сталног сусретања, како са изазовима младости тако и са изазовима нових научних открића и нових технологија, омогућава нам да будемо посредници између прошлости и будућности. Ако је ишта типично за младост, то је отвореност за промене, а с тим и спремност да се с лакоћом уђе у рад на рачунарима, па чак и у симбиозу с рачунарима. Млади су спремни да све своје активности обликују према могућностима које им они нуде. Нажалост, рачунари су се младима догодили изван наставног процеса, као понуда за сло-

бодно време, која им је зато донела више штете него користи. У модерним школама и развијеним земљама учење уз помоћ рачунара развило се у чест облик школског рада.

Рачунар у настави могуће је користити на више начина, од којих је основно практично учење употребе рачунара као инструмента који се користи у готово свим областима делатности. Где год одете: у банку, пошту, код књиговође, у пројектни биро, у библиотеку, код фотографа, очног лекара, чак и код неких фризера, можете видети компјутер на коме се обавља основна делатност. Као парадокс, школа, која припрема младе за поједина занимања, заправо их не оспособљава довољно да употребљавају рачунаре.

Сем што овладавају техником рада на рачунару, ученици у наставном процесу имају прилике за врло разноврсне активности:

1. израду индивидуалних и групних текстова (све до штампања),
2. коришћење богатих рачунарских база података за било коју потребу у школском раду, укључујући и интернет,
3. коришћење образовног софтвера из свих школских предмета,
4. коришћење мултимедијалних извора информација са видео дискова и из електронских књига,
5. вођење сопствене датотеке,
6. извођење статистичких операција при обради података,
7. вођење преписке помоћу електронске поште, итд. (Ивић и други, 1997).

Све више, учење се одвија употребом најновијих савремених технологија. У електронском учењу користе се компјутери, видео, цд ромови, дигитална телевизија, мобилни телефони, интернет, електронска пошта, дискусионе групе, форуми. Говори се и о колаборативном учењу које се заснива на веб-сајтовима на којима се налазе разноврсни наставни садржаји и извори знања, текстови, слике, графикони, видео-записи, карте, мултимедијалне анимиране илустрације. Ученици овакве изворе могу да користе једноставним и брзим претраживањем. Наставници могу све податке везане за предмет и садржаје из електронских извора да организују у једну целину која би била доступна ученицима на одговарајућем сајту: наставни планови и програми, глобални и оперативни, презентације предавања, наставни материјали за припрему за час, тестови за вежбање, контролни задаци, проблемски задаци, садржаји рада секција, додатна и припремна

настава, чланци из новина који су у функцији наставе, упућивањем на корисне интернет линкове. Овакав вид учења подстиче самосталност ученика, иницијативу, сарадњу између самих ученика и између наставника и ученика, размену мишљења, идеја и информација. Ученици преко интернета лако долазе до потребних информација које могу да чувају и користе у редовној настави која се на тај начин и сама богати и осмишљава новим садржајима. Овакав вид учења функционалан је за ученике који одсуствују са наставе, јер по доласку у школу могу веома лако да се укључе у наставни процес. Један од главних недостатака оваквог учења заснованог на савременим информацијским технологијама је што немају сви ученици рачунар и приступ интернету (Јовановић, 2015:109).

Између теорије и праксе

Паметни родитељи допуштају својој деци да понеки пут погреше.
Махатма Ганди

Пошто је прва реч у овом међунаслову искуство, а и сама методика му је блиска, навешћемо неколико примера из праксе. На једном предавању, стари професор испричао је сећање из својих студентских дана на наставу педагогије. Његов професор је на часу читао своја предавања, а оно што је читао, гласило је: „Највећа погрешка наставника јесте ако своје предавање чита од речи до речи“, повлачећи још прстом ред који је читао.

Да није привилегија само наставника да раде другачије од тога како говоре да треба радити, потврђује случај студента на испиту из методике наставе филозофије. На усменом делу испита знао је сасвим добро и уверљиво да прича како наставу треба изводити, хвалећи посебно интерактивни облик наставе, јер је њиме обезбеђена активна улога и наставника и ученика. Међутим, на практичном делу испита, који се састојао у држању наставног часа пред ученицима гимназије, његов начин рада потпуно је одударао од теорије коју је на испиту заступао. Између онога како би требало и како заиста јесте, појавио се дубоки јаз.

Када је реч о рачунарима у настави, питамо се да ли је теоријско знање или практична делатност оно што је потребно наставницима у

настави. Ако се определимо за праксу, она мора бити материјализована и захтева велика улагања.

Какве су последице употребе рачунара? Да ли је то још једна опасност за наставнички позив, тј. може ли рачунар заменити наставника као извор информација? Да ли рачунар помаже подједнако и наставнику и ученику у наставном процесу? Шта нам говоре искуства оних који су их користили?

„Очекивања да ће нове информационо-комуникационе технологије у потпуности изменити наставни процес, нису се догодила. Дошло је до промена на многим нивоима организације и реализације наставног процеса, али нити су укинуте учионице, нити разредно предметни систем наставе, нити је наставник замењен прикладним образовним софтверима, а ни интернет није заменио уџбенике“ (Јовановић, 2013:22).

После другог предавања праћеног пројекцијом са видео-бима, млади професор је рекао: „Схватио сам да никада више нећу моћи да држим предавање без видео-бима. Човек много губи ако не користи компјутер.“ Други бивши студент запослио се у медицинској школи, купио је лаптоп и видео-бим, припремио све часове са илустрацијама и већ прве године стекао толику популарност да су га позивали на телевизију. Први утисак који он оставља јесте изванредно познавање градива. Међутим, отказивање технике доводи наставника у панику да не може да одржи час. Такви предавачи у стању су да носе и резервну технику, само да не би остали без презентације у току предавања.

Ако користимо компјутер у излагању, важно је не заборавити да је то само визуелна подлога предавању. Потребно је употребљавати само материјале који су релевантни, избегавати претрпавање само због естетских и/или занимљивих детаља; потребно је затим користити материјал довољно видљив и за оне из последњих редова, и то у одговарајућем тренутку, да прати усмено излагање; учинити визуелни материјал што једноставнијим; говорити слушаоцима, а не зиду или визуелном материјалу; не заклањати својим телом оно што показујете; и на крају, проценити да ли се исплати утрошити време и новац за припрему материјала, или је то време боље искористити за припрему усменог излагања.

VIII

ОБЛИЦИ НАСТАВНОГ РАДА

Па иако је несумњиво да је психологија наука, живот никад није пуки одјек њених појмова, из једноставног разлога што је он у свакој личности јединствен, целовит, непоновљив.

Мелиха Ћимић

У наставном раду ученици и наставник могу се различито организовати, у социјалном смислу; из начина те организације произлази оно што називамо облик наставног рада. Дидактика говори о следећим облицима наставног рада: фронтални, групни, рад у паровима, индивидуални и масовни. Сви ови друштвени облици наставе, разврстани по критеријуму броја ученика који представљају једну целину у организовању наставе, примењиви су и на часовима социлогије. Важно је разликовати облике наставног рада од наставних метода. Наиме, у оквиру једног облика рада могу бити примењене различите методе.

Фронтални облик наставног рада

Овај облик наставног рада стар је колико и само преношење знања. Пред наставником се налази цело одељење и он се обраћа свим ученицима истовремено. Пошто је реч о облику рада који је усмерен целом колективу, овај облик наставног рада назива се још и колективни, пленумски, у пуном саставу, челни рад, рад са целим одељењем.

У организацији наставног рада, фронтални облик јавио се као логично и практично решење онда када је образовање постало доступно свима, и када је мали број образованих људи требало да образује већи број полазника. За овај облик наставног рада карактеристично је да се исти садржаји излажу свим присутним ученицима, у истом обиму и на исти начин. Притом, иницијатива присутних сведена је на ми-

нимум. Такође, ова метода не може да уважи индивидуалне разлике међу ученицима; она је прилагођена просечним ученицима. Притом талентовани, надарени ученици се „упросечују“ и њима су наставни садржаји често досадни; исти наставни садржаји нису примерени ни ученицима испод просека, јер су за њих претешки и неразумљиви. Постојање ове три категорије ученика реалност је школе, њена свакодневица, као што је и примена фронталног облика рада у настави најчешћи облик наставног рада.

Фронтални облик рада у настави веома је економичан, и то вишеструко. Такође, изузетан васпитни утицај на појединца има присуство колектива, правила понашања која се ту уче (социјализација), као и позитиван такмичарски дух који се унутар колектива развија. Највећа слабост фронталног облика рада је што занемарује индивидуалне разлике међу ученицима и што пружа мале могућности да се испољи оно што ученик зна и може. Зато је добро овај облик рада комбиновати са неким другим облицима наставног рада.

Све ово, пренето на наставу социологије, подразумева да се фронтални облик рада и овој настави намеће као најчешће решење. Притом наставник има велику одговорност при избору наставних метода, као и да кроз фронтални облик рада приближи садржаје свим присутним ученицима, а да се нико од њих не осећа запостављеним. Ово је идеал тешко остварљив, али ученици знају да осете и награде наставников труд.

Групни облик наставног рада

Групни облик наставног рада, иако је одавно познат и примењиван, сматра се иновативним и модерним. Примењује се у свим фазама наставног рада и омогућава да се отклоне слабости фронталног облика. „Када је у питању групна настава, ријеч је о потицајима који долазе од наставника, о истраживању и излагању ученика самих, те заједничкој дискусији“ (Прањић, 1997:62).

Формирање група зависи од циља и задатака које треба решити; наставник има могућност да формира тип групе који ће у конкретној ситуацији бити најпогоднији. Хомогене групе сачињавају ученици сличних знања, способности и интересовања, док хетерогене групе имају различите представнике, по полу, узрасту, пореклу, способностима. Величина групе треба да буде од три до шест чланова. Добро је да групе буду отворене. Сваку групу карактеришу две основне компо-

ненте – међусобна акција и јединство циља. Основни смисао групног облика рада јесте да сви чланови равноправно учествују у раду, да се међусобно саветују, потпомажу и делују као целина.

Начин формирања група може бити такав да наставник сâм одређује све; да ученици сами формирају групе или да ученици предлажу, а наставник одобрава. Свака група добија задатке у складу са могућностима, и бира или добија свог вођу, сталног или повременог. Вођа има могућност да одређује поступке и одлучује сâм, да заједнички равноправно дискутују и уче, или да свако има неограничену самосталност, што зависи од стила руковођења коме наставник даје првенство.

Резултати рада група се обједињују. Све групе извештавају чланове осталих група о резултатима свога рада. Групе међусобно вреднују постигнуте резултате. Подела, диференцијација одељења на групе, није сама себи сврха: подела се врши у циљу поновног сједињавања. Тиме се поново долази до целине, али квалитативно нове, тј. обогаћене садржајима који су синтеза резултата рада свих група.

Рад у паровима

Рад у паровима најчешћи је и најприроднији облик заједничког рада људи, и зато се намеће као неопходан у организовању наставе. Овај облик наставног рада, познат и као тандем или партнерски рад, могуће је најефикасније применити у фазама вежбања, проверавања и понављања градива. Парови се обично организују по месту седења, што омогућава да се у било ком делу часа, без посебних услова, брзо пређе на овај облик рада. Парови добијају исте или различите задатке, обезбеђују им се наставна средства, време, стручна помоћ… Успешнији ученици могу да помогну мање успешним, да се задовоље разнолика интересовања ученика.

Да бисмо применили рад у паровима, потребно је да познајемо своје ученике и да знамо ко са ким може добро да сарађује. Ученике треба припремити: да знају време које им стоји на располагању, како би равномерно расподелили своје снаге; да им буде јасна и могућност међусобног комуницирања и кретања по учионици, као и начин комуникације, да не би ометали рад осталих парова.

У току наставног часа ради се најчешће са целим одељењем, затим долази рад у паровима, а час се завршава такође фронталним радом. Тако рад у паровима пролази кроз три фазе: припремна фаза, фаза самостал-

ног истраживачког рада парова и етапа представљања добијених резултата, која омогућава да сви ученици буду упознати и са садржајима рада осталих парова. Преглед рада сваког пара може се приказати на табли, тако да сви ученици то могу преписати у своје свеске. Битно је да задаци буду у складу са могућностима сваког пара и расположивог времена.

Рад у паровима ученицима је веома интересантан и они га брзо прихвате; међутим, од наставника захтева добру припрему: потребно је предвидети број парова, који се креће од 12 до 16, припремити задатке, исте или различите за сваки пар, ученике мотивисати да буду активни и да улажу нове напоре у савладавању градива.

Овај облик рада пружа велике могућности за индивидуализацију процеса учења, за развијање другарства, солидарности, креативности и самосталности у раду, за упоређивање и вредновање сопствених искустава, знања и способности у односу на другог, те због свега тога подстицајно делује на активност ученика.

Индивидуални облик наставног рада

Његова примена у настави подразумева уважавање индивидуалних карактеристика ученика. Наставни рад се диференцира, а ниво ове диференцијације може бити различит. Ученик је препуштен себи, својим способностима и знању, а наставник је ту да понуди потребна упутства, сугестије и помогне ученику. Индивидуални рад ученика може бити организован тако да сви ученици, на фронталном нивоу, раде самостално исти задатак (задатке), тему и слично. Међутим, диференцијација наставног рада подразумева и да се задаци, и уопште, захтеви наставе, прилагоде индивидуалним способностима сваког ученика посебно. То прилагођавање може да буде урађено тако да сваки ученик на одређеном часу, у односу на наставни садржај, добије задатке примерене њему као индивидуи, појединцу (индивидуализација наставе). Такође, диференцијацију је могуће извршити усклађивањем задатака према способности и знању ученика који су сврстани, према сличним карактеристикама, у исте групе. У оквиру својих група они тада индивидуално раде исте задатке.

На часовима наставе социологије најпримеренији је онај облик индивидуалног рада који се реализује на фронталном нивоу, тј. сви ученици индивидуално решавају исти задатак постављен пред њих у облику захтева, теме и слично. У оквиру осталих наставних предмета,

могуће је без већих напора и доста прецизно формирати групе ученика приближно истог знања и способности. Унутар тих група ученици би индивидуално радили задатке који су им примерени.

Индивидуални облик наставног рада треба применити плански и осмишљено. Ученици ће тада постављени задатак доживети не као оптерећење, него као активност која ће им заокупити пажњу и подстаћи их да је што квалитетније реализују. Овај облик рада могуће је успешно применити у сваком делу часа.

Масовни облик рада

Свакако је најзаступљенији фронтални облик рада, у коме долази до изражаја наставникова способност да предаје и исказује своје знање, и тиме информише и поучава ученике на нивоу одељења. Међутим, наставник социологије се може наћи у ситуацији да се обрати свим ученицима једне школе или чак више школа, и тада треба да примени масовни облик рада. Понекад се такви скупови називају ауле (према аула = свечана дворана за окупљање у школама или отворено двориште испред зграде).

Масовни облик рада одвија се најчешће у облику предавања; то може бити и циклус предавања, која се организују периодично, нпр. седмично, за све ученике једне или више школа. Посебно је корисно да се таква предавања организују када долазе гости, стручњаци из појединих области, који веома брзо и на ефикасан начин, нарочито ако користе одговарајућа наставна средства, могу да приближе поједине личности, пределе и догађаје помоћу слике и тона. Приказивање филмова са пропратним коментарима одређену информацију чине доступном и, што је важније, прокоментарисану на начин који наставник жели.

Масовни облик рада има своју примену и у организовању дискусије. Посебно је динамично пратити панел дискусију. То је форма дискусије у којој за столом седи неколико стручњака за дату област; они износе своја мишљења, која су често на супротним позицијама, заступљена су различита гледишта; водитељ усмерава и води дискусију, а укључују се и слушаоци из публике (Стевановић, 1998).

Књижевни сусрети су све више присутни у наставној пракси, те се у масовном облику могу најрационалније организовати. Позоришне, филмске, концертне и друге представе саставни су део рада у школи.

Излети и екскурзије, некад више некад мање популарни, такође су облик масовног облика рада. Могу бити полудневни, једнодневни и вишедневни. Успех екскурзије зависи од припреме ученика, наставника и места које треба посетити. Ученици су укључени у непосредна посматрања и разговоре. Потребно је да воде белешке да би, по доласку у школу, сређивали утиске, своја запажања.

Дакле, у савременој настави не можемо говорити о једном једино вредном, искључивом и универзалном облику наставног рада. Од наставника се очекује да зналачки користи све поменуте облике, јер њихово смењивање чини наставу динамичном, занимљивом, подстицајном, а активност ученика у томе доприноси бољем квалитету знања и развијању способности за самостално и перманентно образовање.

IX

ОЦЕЊИВАЊЕ

Испитивање и оцењивање ученика представља свакако једну од најслабијих карика у нашем школству. Управо тај беочуг најчешће пуца: то је место најчешћих сукоба, неспоразума и неповерења између ученика, наставника и родитеља.

Фридрих Трој

Бројна саветовања и конференције које су у последњих неколико година одржаване, указују на потребу да се о оцењивању што више говори наставницима, јер је то најосетљивије подручје у васпитно-образовном процесу, будући да се оно као „мера“ свих активности и свих актера, појављује као правна основа завршеног дела процеса, даје легитимитет даљем укључивању у свет рада. Наиме, оцењивање као саставни део наставе и учења у исто време постаје и саставни део мерила вредности и квалитета будућих активности појединаца.

„Наше схватање процеса учења променило се у последњих неколико година. Нагласак је стављен на наставне методе и технике учења, тако да се ученици подстичу на непосредно истраживање и посматрање, појмовно разумевање, решавање проблема, коришћење разноврсних извора за учење и сарадњу кроз рад у групи. Суштина је у учењу за ’стварни живот’, односно у аутентичним циљевима образовања, чије су вредности разумевање, преузимање ризика, адекватно реаговање и откривање. Наставник је одговоран за креирање интерактивног програма учења, које ће остварити тако што ће довести у равнотежу многе компоненте, с циљем да обезбеди целовит и свеобухватан напредак сваког ученика“ (Izli & Mičel, 2004:12).

Треба имати у виду да оцена има административну, информативну, мотивациону, друштвену и оријентациону функцију (избор занимања). Оцењивање је јавно и перманентно. До оцена се долази не са-

мо путем тестова и усменог испитивања, него се подаци сакупљају и на основу посматрања ученикових активности, разговора, писмених и практичних радова. Савремен начин рада у настави има тенденцију да прерасте у самовредновање ученика. То је могуће постићи на два начина: да ученици сами за себе и другог предлажу оцену, или да ученици дају сагласност на наставников предлог оцене. Циљ је постизање објективности оцене.

„Најбољи начин за осигурање да оцењивање буде усмерено на оно што интересује ученике и родитеље, јесте да и они буду активно укључени у процес оцењивања. Да би ученици могли да учествују у процесу оцењивања, потребно је створити услове, климу и пружити им одговарајућу обуку и вежбање. Оспособљавање ученика за оцењивање почиње са њиховим укључивањем у процес и одвија се током тог процеса“ (Хавелка и други, 2003:21).

Ефекти оцењивања огледају се у утицају на са̂мо учење и квалитет знања, затим на ставове ученика према школи и наставницима, на мотивацију ученика за даље учење и ангажовање у настави и изван наставе. Оцене доприносе статусу ученика у породици, школи, кругу вршњака, и оно што је можда најважније, на слику коју имају о себи, а она даље утиче како на психичко здравље, тако и на задовољство животом и ефикасност у њему.

Ученици су врло осетљиви на оцене, посебно у млађим разредима, а њихова негативна искуства чине да неки постају претерано осетљиви, док други, у самозаштити властитог самопоштовања, постају равнодушни и са потцењивачким ставом према оценама и наставнику, па чак и врло груби.

Оно што је важно нагласити јесте да је оријентација у процесу оцењивања на оно што ученик не зна, и на лов на грешке, заправо превазиђен метод, који треба заменити позитивном оријентацијом, терминима као што су: „напредовање и исходи учења“, „постигнућа и развојне потребе“, „успех у учењу“ и „кораци у учењу“.

Култура оцењивања захтева позитиван говор, у коме се у први план истиче постигнуће, чак и када је оно скромно, и то са сасвим јасним циљем: ојачати самопоуздање ученика и подстицати мотивацију за учење и активно учествовање у настави. Израз „повратна информација“ односи се на суштинску функцију оцењивања и вредновања.

Све школске активности имају главну улогу да покрећу, усмеравају и подржавају различите врсте продуктивног учења, и тиме сваком ученику омогуће да се у што већој мери ангажује и оствари своје развојне потенцијале. Нови приступ оцењивању тежи да демистификује оцењивање, да повећа значај и видљивост самог процеса оцењивања, а закључним оценама да одреди место које му реално припада.

Образовни исходи представљају знање које би ученик свакако требало да има, оно што је најважније за њега. У исходима су садржана она знања и умећа која су генеративна, што значи да се из њих развијају нова знања, а она помажу решавању многих, различитих врста задатака и проблема који припадају различитим областима.

Оцењивање треба усмерити на питања која произлазе из градива. Један ниво је памћење шта се и где догодило, ко су актери, док је други ниво разумевање. Задаци који активирају процес мишљења веома су битни, и њима у процесу оцењивања треба дати већи значај.

Функције оцењивања

Огледало је измишљено како би људи могли на себи отклањати недостатке који су отклоњиви.
Сличну улогу у настави има вредновање.
Марко Прањић

Функције оцењивања можемо посматрати у односу на ученике – како оцењивање подржава развој ученика, и у односу на наставнике и наставу – како оцењивање омогућава наставницима да унапреде наставу.

У ширем контексту, оцењивање има функцију у односу на друштвену покретљивост. Образовање је активност помоћу које се остварује напредовање у друштву или достиже виши друштвени положај. Најзначајнија померања у професионалној покретљивости могу се постићи стицањем образовања. Основна начела која регулишу процесе напредовања у друштву односе се на рад, знање и способности, иако се у пракси догађа да се путем девијантног понашања остваре добре оцене.

Информативна функција оцењивања остварује се тако што наставници, на основу праћења рада и постигнућа ученика, пружају сваком ученику повратне информације о томе како напредује у учењу, који су и какви резултати његовог учења. Наставници пружају подршку уче-

нику да се оспособи да и сâм може да уочи у чему је успео, да сагледа резултате свог рада на одређеном наставном садржају. Временски интервал на који се односе информације може бити део школског часа, школски час, блок од два-три часа или дужи период.

Инструктивна или развојна функција оцењивања односи се на оно што наставник предлаже ученику, или што заједно дефинишу, као следећи корак у учењу. Договор о следећем кораку подршка је коју наставник даје ученику, његовим потенцијалима за учење и напредовање. Дакле, не указује се директно шта није ученик урадио, већ шта треба да савлада као следећи корак.

Мотивациона функција оцењивања или педагошка функција, има свој васпитни смисао у томе што ученике наводи на сталан рад, подстиче њихову активност. Кључно питање је да ли је оцена донета на основу знања која се односе на суштину градива и да ли сâм поступак којим је дата оцена мотивише ученика, или га обесхрабрује. Мотивациона функција оцењивања огледа се у поступцима и коментарима наставника, којима треба подићи самопоуздање и заинтересованост ученика. Ову функцију наставници остварују повезивањем информативне и развојне функције. Информације које ученицима дају, првенствено указују на добре и јаче стране њиховог рада и њихових постигнућа, а инструкције усаглашавају са нивоом знања и способности ученика. Успех који ученици постигну већ на почетку следећег корака делује подстицајно.

Функција овлашћења коју има оцењивање односи се на правну димензију оцењивања. Ученик оценом добија одобрење за напредовање, прелазак у следећи разред, или могућност да заврши школовање, што га овлашћује за друштвену делатност. Оцењивање је зато законски регулисано. Међутим, постоје разлике између правне и педагошке улоге оцена. У пракси се догађа да разредна и наставничка већа врше мање или веће корекције оцењивања. Они се другачије односе према слабим оценама из предмета који припадају ужем кругу садржаја професионалног образовања, која оспособљавају за професионалну праксу, у односу на предмете којима се улази у област културног живота.

Морална димензија оцењивања исказује се у међуљудском односу наставник-ученик. Одговорност је пре свега на ономе ко има моћ да индиректно процењује властити рад, оцењујући другог. Морална од-

говорност једнака је и када прецењује и када потцењује, и када површно ради и када претерује у захтевима. Морални изазов оцењивања лежи у томе да наставник буде праведан и непристрасан, објективан али не и окрутан. „Оцењивање је, дакле, ситуација у којој је учитељ у ризику моралног промашаја. Тај је његов ризик под критичком лупом процјењивања не само њега и његове савјести, него и свих оних које поучава и који се од њега, осим образовном садржају, уче и моралном ставу. За учитеља је та прилика деликатнија зато што га жеља за напредовањем појединог ученика често доводи у ситуацију да награђујући његов уложени труд доводи у опасност објективност просуђивања знања“ (Маринковић, 1983:166).

Принципи оцењивања

Оцењивање је део планирања наставе и учења. Постављање јасних и прецизних циљева у настави и учењу, апсолутни је услов за ефикасно оцењивање. Ако прецизно утврде који су циљеви учења у одређеном наставном периоду, и са тиме отворено и јасно упознају ученике на почетку и у току рада, наставници су створили основне услове за спровођење ваљаног, поузданог и објективног праћења и оцењивања напредовања и постигнућа ученика.

Оцењивање прожима све активности у настави. И наставници и ученици су и оцењивачи и предмет оцењивања. Свака активност наставника и ученика предмет је обостраног посматрања. Питањима и задацима наставник подстиче ученике да покажу своја знања, испоље своја резоновања и разумевања, да употребе своја умећа. Ништа се не може догодити а да не буде процењено као прикладно или неприкладно, као успех или као разлог за даље учење. Те оцењивачке реакције важан су део свакодневних наставних ситуација. Оне су због своје спонтаности неизбежне, а због свог значаја неопходне, и зато их треба систематски неговати. Култура праћења, оцењивања и вредновања треба да се постепено развија од првих дана школовања, да буде конструктивна, позитивно усмерена и толерантна према разликама у темпу учења и напредовања, у интересовањима и склоностима.

За наставнике је свакако веома важно да познају своју област и буду способни да кроз наставу ученицима помогну да развију и формирају релевантна знања и вештине. Оцењивање је једна од кључних професионалних вештина наставника. Неопходно је да ученици бу-

ду свесни ШТА и ЗАШТО уче, али и КАКО уче, да ли могу да прате, вреднују и унапређују своје учење.

У процесу оцењивања наставник даје конкретне сугестије ученицима како да ефикасније користе своје потенцијале за учење. Осим информација о напредовању, ученицима су потребне и сугестије како да рационално планирају следеће кораке у учењу. Наставници треба да укажу на способности ученика и да им саветују како да их даље развијају. Када постоје неке слабости у раду ученика, од наставника се очекује да јасно и конкретно укажу ученицима како се могу носити са тим слабостима, како их могу превазићи или отклонити.

Оцењивање које охрабрује ученике, које у први план истиче напредовање постигнућа, а не неуспехе и заостајање, веома повољно утиче на њихову мотивацију за учење. Поређење ученика са онима који су били успешнији, не појачава мотивацију. Поновљени неуспех може довести до одустајања од сваког школског учења, а не само у оним наставним предметима у којима ученици, суочени са негативним оценама, доживљавају сталан неуспех. Када ученик није постигао очекивани резултат, његова мотивација за учење може бити очувана и појачана употребом таквих метода оцењивања које штите ученикову аутономију, не угрожавају његово самопоштовање, дају му могућност избора, пружају конструктивне повратне информације и стварају услове за повећано залагање.

Оцењивање треба да буде обазрива и конструктивна подршка ученику, због тога што увек покреће различите емоције. Наставник треба да буде свестан утицаја који имају његови коментари, судови и оцене на учениково самопоуздање и ентузијазам за учење. Та врста тактичности веома је важна када ученик има тешкоћа у учењу, кад не постиже очекиване резултате. Коментари који се више односе на начин рада и залагање него на способности и црте ученикове личности, имају конструктивнији утицај и на учење и на мотивацију. Уколико поверује да су разлози слабог напредовања и неуспеха у његовим способностима и личности, ученик се може суочити или са осећањем беспомоћности или са јаком потребом да заштити своје самопоштовање. У првом случају ученик диже руке од свега и постаје све пасивнији, а у другом самопотврђивање и афирмацију тражи изван школе, или у активном супротстављању захтевима школе и нормама школског понашања.

Оцењивање развија способност ученика за самооцењивање, тако да могу самостално да прате и вреднују своја постигнућа. Увођење ученика у самооцењивање и узајамно оцењивање продубљује њихово интересовање за упознавање циљева и исхода учења, подстиче развијање вештина праћења и процењивања реализације циљева и исхода. Да би код ученика формирали спонтану потребу за самооцењивањем и оцењивањем других, наставници треба да, заједно са њима, развију листе критеријума које ће ученици употребити у оцењивању сопствених постигнућа и постигнућа других ученика. У почетку, те листе треба да се односе на једноставна, сасвим конкретна постигнућа. Развијање самосталности ученика у процесу учења поступан је процес. Вођен је идејом да су ученици способни да размишљају о свом учењу, да самостално утврде којим токовима пролази стицање нових знања и вештина.

Шта се очекује од ученика

Циљеви који се постављају пред ученика треба пре свега да буду достижни, јасно формулисани, конкретизовани и мерљиви. У процесу оцењивања ученика и евалуације наставе главно питање којим се руководимо јесте да ли су ученици постигли оно што је планирано и како даље треба радити, да им то буде омогућено.

У нашим школама наставници често оцењују ученике тако што их упоређују са другим ученицима. Тако су ученици, зависно од састава одељења, за исто знање различито оцењивани, контекстом одређени. Познато је да исте оцене из различитих места имају потпуно друго значење. На пријемним испитима, како у средњим школама тако и на факултетима, оцене из претходног школовања често нису упоредиве.

Нова стратегија оцењивања подразумева развијање критеријумског оцењивања. У основи се налазе критеријуми или стандарди за сваку оцену. Критеријуми оцена описују, релативно конкретно и прецизно, шта ученик треба да зна и какво треба да буде његово знање, или које вештине треба да поседује да би добио неку оцену. Дакле, критеријумско оцењивање представља оцењивање које се заснива на утврђивању да ли је и у којој мери ученик постигао предвиђене исходе, без обзира на то да ли су остали ученици у одељењу успешнији или мање успешни од њега.

Исходи дефинишу кључна знања и вештине које треба да поседују ученици после завршетка одређеног нивоа школовања, а стандарди дефинишу до ког нивоа ученици треба да развију дато знање или вештину да би добили одређену оцену.

Пратити рад ученика у односу на исходе значи узимати у обзир претходно знање и искуство ученика, уважавати индивидуалне разлике у темпу учења и рада. Уколико желимо да сви ученици развију знања, вештине, ставове и вредности, читав наставни процес треба засновати на принципу индивидуализације, а у процесу оцењивања пратити како се ученик креће ка остваривању утврђеног исхода.

Међутим, настава социологије крије у себи таква подручја која није могуће операционализовати, нити су она доступна. Стога није допустиво судити о мишљењима и ставовима која заступају ученици, чак ни онда када су супротна мишљењу наставника социологије.

Поступци испитивања

Усмено испитивање веома је распрострањен облик оцењивања. Оно се проводи различитим методским поступцима: разговором, усменим излагањима ученика на задате теме, ученичким објашњавањем појава, процеса и појмова, јавним представљањем самосталног или групног рада, дискусијама, расправама, усменим испитивањем целе групе или одељења путем кратких питања и одговора.

Писмено испитивање је облик у којем наставник поставља питања усмено или писмено, а ученици одговарају писмено. Користе се диктати, краће писмено одговарање, затим, писани тематски радови, контролни задаци, тестови.

Оцењивање домаћих задатака има посебну вредност, јер оспособљава ученика за самосталан рад и развија навике систематског рада, планирања времена и самоконтроле. Они могу доприносити и развијању социјалних вештина код ученика и способности за тимски сарадднички рад, уколико предвиђају реализацију задатака у паровима или у мањим групама.

Разговор са ученицима је једна од основних активности наставника. Разговор ученика и наставника се јавља у свим сегментима процеса учења и наставе, па тиме и као поступак оцењивања. Оцењивање ученика може се спроводити као: наставниково оцењивање ученика; заједничко оцењивање ученика од стране наставника и ученика; ме-

ђусобно оцењивање ученика без непосредног учешћа наставника; самооцењивање ученика.

Врсте оцењивања

Оцене су искази о успеху који је ученик постигао у појединим наставним предметима у одређеном временском периоду. Глобална оцена може бити нумеричка или означена неким симболом, словом. Описна оцена садржи аналитички карактер, и стоји насупрот глобалним оценама. Описно оцењивање је увек аналитичко, предмет оцењивања морамо рашчланити на делове, за сваки део утврђујемо један или више показатеља успеха, за показатељ везујемо вредносни критеријум на основу којег одређујемо шта је успех, а шта није успех.

У основи нумеричких оцена лежи идеја квантификације или мерења успеха, односно постигнућа. Бројеви који симболизују оцене схватају се као апроксимација обима или количине знања. У основи словних оцена лежи идеја о квалитативном карактеру учења. Типично је да слово А означава највиши квалитет исхода учења, а слова Б, Ц и Д постепено опадање квалитета исхода учења. Описна оцена не класификује ученика, већ постигнућа.

Када су у питању скала оцене и критеријуми за поједине оцене, диференцирање може бити минимално. Постоје две оцене: успешан и неуспешан. У пракси, ми имамо петостепену скалу: један степен неуспеха, недовољан, а четири су позитивна: довољан, добар, врло добар и одличан.

Сумативно оцењивање карактерише то да се биланс прави у завршној фази учења, на крају одређене наставне фазе: на пример, на крају полугодишта, на крају школске године, на крају одређене врсте школовања. У сумативном оцењивању основни циљ је вредновање остварених резултата у одређеном временском периоду, или целом школовању, колико је ученик научио у одређеном наставном периоду, у којој мери је овладао садржајима који су утврђени школским програмом.

Периодично оцењивање може да се интегрише извођењем опште завршне оцене, која често има форму просечног резултата на крају полугодишта или године. Функција је више окренута одређивању статуса ученика у разним ситуацијама изван наставе и процеса учења, него што је окренута самој настави и учењу. При сведочењу о врсти и нивоу школске спреме и селекцији кандидата у ситуацијама када је школ-

ски успех један од критеријума за упис у наредну фазу, за стипендију, запослење, значај оцене је несумњив.

Описно или формативно оцењивање садржи низ исказа који прецизно описују резултат који ученик постиже у одређеном периоду. Оно има две компоненте: једна говори о ономе шта је ученик постигао и друга о ономе шта и како ученик треба да постигне у следећем кораку. То је оцењивање на питање шта је ученик постигао, да би се прецизно могло казати шта још треба и како треба даље учити. Подстицајно оцењивање у току учења усмерава ученика на одређене циљеве, подстиче га на планирање и осамостаљивање. Учење је схваћено као димензија индивидуалног развоја на коју може да утиче и средина, али и сâм ученик, обимом и квалитетом свог ангажовања.

Предности овакве врсте оцењивања леже у његовој превентивној улози: оно својом благовременошћу спречава појаву неуспеха. Оцењивање треба да буде уграђено у наставне активности, у процес учења, у свакодневну комуникацију између наставника и ученика. Оно се одвија кроз спонтан и ненаметљив разговор са наставником који посматра рад ученика, подржава га у томе или сугерише алтернативни приступ, неку мању промену у начину рада. Ученици знају да наставник прати њихов рад, да се интересује за напредовање и остварење постављених циљева, и очекују да им наставник саопштава како види њихов напредак, као и да их подржава да сами препознају своје успехе и потребе за даљим учењем.

Принципи описног оцењивања упућују да информације које садрже описне оцене треба да су јасне, речене на начин који је разумљив ученицима, родитељима и другим наставницима. У описној оцени прво треба навести оно што је ученик постигао, чак и када је то постигнуће скромно, и о њему треба говорити позитивним језиком. Могу бити укључени позитивни коментари о понашању и залагању, у циљу јачања мотивације и самопоштовања ученика.

Описно оцењивање самосталан је вид оцењивања: ученику се у форми разговора или кратке писане белешке саопштава низ повратних информација које се односе на његов рад, на оно што је предмет оцењивања. Наравно, описна оцена не престаје да буде описна ако поред вербалног навођења информација о напредовању ученика обухвата и бројеве који могу бити резултати на тесту или нумеричка процена обима и квалитета постигнућа.

Дакле, ако упоредимо ефекте, видимо да описним оцењивањем постижемо већу објективност, јер дајемо прилику ученику да сâм допринесе властитом успеху, усмеравамо његово професионално ангажовање, поштујемо његове мотиве и способности, усмеравамо га без траума и кварења властите слике о себи, која треба да се заснива на реалној процени и подстицању, а не на дисквалификовању.

Ученици воле да буду питани, траже могућност да се искажу. Оцењивање само по себи не ствара страх међу ученицима, него су страх и стрепња последица погрешног начина којим наставник приступа свом задатку (Маринковић, 1983).

Наставници треба да понуде интересантне, разноврсне и изазовне, али достижне, сазнајно вредне задатке, који воде ка напредовању ученика. Потребно је обратити пажњу шта ученици кажу спонтано или одговарајући на питања, како износе оно што су научили, шта ученици пишу, цртају, праве. Зато је добро сачувати значајне радове, записати коментаре ученика и других о томе.

У току реализације наставе потребно је водити различите врсте бележака и евидентирати податке о свакодневним наставним и ваннаставним активностима у одељењу, резултате тестирања, своје коментаре и запажања везана за рад ученика и сопствени рад. Записивање које се води у дневнику код наставника често изазива аверзију због административних оптерећења. Потребно је наћи меру прегледног праћења.

Извештавање може бити неформално, усмено, или формализовано, изложено у писаном виду и прилагођено конкретној намери. Функције извештаја огледају се у пружању драгоцене повратне информације о њиховом претходном раду и конструктивно указују на следеће кораке у процесу учења. Извештај треба да садржи запажања о личном и социјалном развоју ученика. Извештај помаже наставнику да сагледа шта је и како планирао и колико постигао. Извештај нуди теме о којима наставници и ученици могу да разговарају, а тиме ствара повољне услове за унапређење партнерског односа између наставника и ученика.

Ученицима је потребна подршка у облику указивања на оно што су успешно урадили, информација шта још треба да употпуне и утврде, сугестија о могућим начинима рада у следећој фази учења. Родитељима је потребно указивање на опште напредовање њихове деце, укључујући мотивацију и социјални развој. Информације које настав-

ник даје треба да оставе уверљив утисак да наставник познаје ученика и да је добронамеран. Овакви извештаји о успеху помажу формирању реалне слике о себи, која има значајан утицај на успех.

Добар извештај треба да буде сажет, конкретан и да резимира изложене информације. У њему треба говорити о стварном напредовању, о темпу напредовања, о конкретним постигнућима, о следећим поступцима и потребама. Нема користи од општих коментара. Поступци оцењивања заснивају се на посматрању ученика у различитим ситуацијама. Приликом евидентирања података потребно је прецизно одвојити коментаре и процене утиска од чињеница.

Овакав начин оцењивања за наставника је прилично захтеван. Међутим, подела одговорности са ученицима за заједнички рад у настави могућа је и у процесу оцењивања. Занимљива су искуства Кеј и Ширли-Дејл, које су у књизи *Оцењивање на основу портфолија* између осталог написале: „Када смо испитивали наша очекивања, открили смо да ниска очекивања у погледу рада ученика воде ниским стандардима. Дошли смо до закључка да би за ученике било корисно ако би покушали да сами оцењују своје радове, помоћу сличног поступка. Одлучили смо да пратимо напредак ученика из године у годину, користећи узорке писмених састава као сведочанство напредовања и да ученике оспособимо за учествовање у процесу оцењивања“ (Izli & Mičel, 2004:88).

Наиме, портфолио је пажљиво креирана збирка радова, која пружа слику онога шта ученик зна или може да уради. Уметници и писци обично користе портфолио да представе своје најбоље радове. Портфолио је прихваћен као један од начина за аутентичну оцену и представљање успеха и напора једне особе. Портфолија ученика чине изабрани примерци њихових радова, који се сакупљају током једног временског периода и користе за представљање ученикових успеха. Тако су обезбеђени опипљиви докази који стоје иза оцена, а ученици сами бирају своје најбоље радове. Поступком самооцењивања, да би направили избор за свој портфолио, ученици су доведени до самопосматрања и постављања сопствених циљева.

X

ПЛАНИРАЊЕ И ПРИПРЕМАЊЕ НАСТАВНОГ РАДА

Ученици у својој безазлености мисле да је разлог због којег се на једном сату досађују и муче а на другом не, садржај излагања, а не чин излагања. Међутим, оно што неку грађу ученицима може учинити занимљивом или досадном није сама грађа, садржај који се излаже, него начин којим се то чини.

Јосип Маринковић

Принципи поучавања

Методика наставе социологије је теорија о васпитно-образовном процесу и теорија о организацији и техници извођења наставе. Она представља синтезу научног и наставног рада, тј. теорију о процесу стицања знања, развијању ставова и умећа, бави се специфичностима свога предмета, циљевима и задацима наставе, садржајима наставе, принципима наставног рада, организацијом наставе, облицима наставног рада, врстама наставе, наставним методама и средствима. Оцењивање је такође део методике, али и припремање за наставу, праћење наставе и усавршавање.

Историјски задатак методике наставе социологије је у томе да прати општи друштвени развој у променљивим историјским условима, политичким, идеолошким, економским, као и да препознаје промене које настају у наставној пракси. Теоријски задатак методике наставе социологије јесте у томе да обрати пажњу на систематизацију и уопштавање вредности праксе. Њен практични задатак у томе је да уобличава практичну страну наставног рада, имајући у виду да посредује између времена прошлог и времена садашњег.

Наставник као стваралац атмосфере на часу у сталној је и непредвидљивој људској комуникацији, која се огледа у наглашавању битног

и занемаривању небитног, у креативном излагању и тумачењу градива, у проверавању и процењивању знања ученика. О истом наставном задатку постоји много међусобно различитих методичких решења, о чему одлучује наставник, а у том чину се, такође, огледа његова моћ и његова креативност.

Ако своју пажњу усмеримо према самим ученицима, у току припремања за наставу, запазићемо богатство различитости, које нас обавезује. Ученици се међусобно разликују и у доминантним стиловима учења, и свако од њих вредан је пажње. Стилови учења примењиви су за све узрасте и врсте поучавања, јер свако има у себи један доминантни стил који му највише одговара, а будући да су у једном одељењу ученици различити, саветује се да се сваки пут на сваком часу задовоље потребе свих ученика у приступу који се примењује у настави. Зато сама припрема подразумева да се предвиди начин обраћања различитим ученицима.

Било да је реч о психолошким типологијама или о димензионалном разумевању различитих стилова учења, практична припрема односи се на то да наставник препозна: а) ученике који су склони да процесу учења прилазе емоционално, који су маштовити и радознали; б) оне који су посве рационални и захтевају аргументе у свему што им се презентује, а њихово посматрање праћено је размишљањем више него памћењем; в) оне који више мисле на примену знања у личном животу; г) оне који воле да екпериментишу и траже алтернативе и нове могућности.

У том кругу учења, од почетка до краја часа, у свакој наставној области, потребно је прво ученицима одговорити на питање ЗАШТО. Ученици желе да знају зашто је нешто потребно. У активности припреме, наставни час треба тако организовати да се прво задовољи потреба смисла самог учења у облику инспиративног увода, који упућује на могућности и на разлоге, на смисао. Затим се прелази на обраћање пажње аналитички склоним ученицима, којима се одговара на питање „ШТА“ – давањем аргумената. Ту је потребно припремити што више модалитета, чињеница, информација. Ученици који воле школу, који желе што више да знају, који уче размишљајући о свакој идеји, стварајући концепте, очекују од наставника темељиту припрему. Међутим, има ученика којима није довољно то што су чули зашто да уче и шта је то о чему уче, они желе да доживе властито искуство, да истражују; они здраворазумски траже резултате и практичну примену идеја, и

траже да знају КАКО. И да би се круг учења затворио, наставник треба да предвиди реакције ученика који желе да утичу на друге, који воле промене, који преузимају ризике, који уче тако што кроз креативну акцију праве погрешке и успехе и властитом динамиком стално постављају питање „ШТА АКО?“.

Атмосфера у учионици треба да буде топла, да се сви ученици осећају прихваћеним. Циљ који организује све наше активности утемељен је у вредностима које развијају пре свега самопоштовање, што је предуслов односа поштовања другога.

Будући да је методика интердисциплинарно заснована, неопходно је интегрисати знања из различитих области. У овом делу нашег размишљања о припреми за непосредно извођење наставе, подсећамо на однос између потпуности и егземпларности. Сигурно је да се целокупни наставни програм не може методички обрадити, те се стога ради на егземпларним садржајима, који служе као модели.

План и програм наставе социологије и типологија часова

Укратко: ми се морамо одлучити или за школу памћења, или за школу мишљења… У младих се треба развити чуђење према појавама поред којих иначе пролазе посве равнодушно: мишљење и почиње чуђењем и постављањем питања.

Ђуро Шушњић

Наставни план и програм веома су важни школски документи јер, се на њима темељи целокупни наставни рад. Будући да постоји разгранат систем школовања, постоје и различити наставни планови и програми. Ако их класификујемо по томе за коју врсту школе су састављени, говоримо о: а) наставном плану за основну школу, б) за средњу школу, в) за више школе и факултете. Ако говоримо о томе ко их је прописао, имамо: а) савезне, б) републичке и в) општинске планове и програме. Наравно, специфични услови рада појединих школа, као и захтеви деце са посебним потребама, одређују стварање планова и програма за специјалне школе, за експерименталне школе. Такође, можемо говорити о наставним плановима и програмима за лаичке школе и за верске школе, али и о државним и приватним школама, и варијантама унутар наставних планова и програма.

У оквиру наставног програма, налазе се наставни садржаји за сваки наставни предмет.

Када је реч о програму, указали бисмо на један моменат коме у планирању наставних садржаја и времена њихове реализације у оквиру наставних програма, није довољно поклањана пажња у досадашњој наставној пракси. Реч је о корелацији наставних садржаја различитих наставних предмета. Наиме, било да је реч о основној или средњој школи, дешава се да се у оквиру предмета предвиђених за одређени разред одаберу садржаји који се, када су у питању поједини, нарочито сродни наставни предмети, подударају. Наравно, ти садржаји се ученицима у оквиру сваког наставног предмета дају из угла оне науке или уметности на чијим достигнућима се темељи тај наставни предмет. Смисао корелације наставних предмета није само у томе да кажемо како постоје сродни наставни предмети и да се у њиховом оквиру срећу слични наставни садржаји; функционални смисао корелације наставних предмета биће постигнут онда када сами наставници једне школе, приликом израде својих наставних програма, поведу рачуна о наставним садржајима сродних наставних предмета, и временски уједначе обраду оних наставних садржаја који се по сличности подударају.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије покренуло је пројекат „Унапређење квалитета наставе – развој кључних компетенција кроз мултидисциплинарни приступ – Сарадњом до знања“ за школску 2016/17. годину, чија се реализација може пратити преко сајтова изабраних школа као и медија[3]. Циљ пројекта је унапређивање наставне праксе и подстицање мотивације за учење кроз интеграцију садржаја из различитих предмета и рад на развоју међупредметних компетенција. План је да се путем тематског планирања и постепеног трансформисања часова развија нови модел организације наставе, који подразумева повезивање садржаја различитих предмета кроз кооперативни рад наставника. Реализација пројектних активности подразумева промене у организацији рада, периодичну измену распореда часова, тимско планирање и извођење наставних садржаја и целина у кооперацији више наставника, уз активно учешће ученика. Потенцијалне добити које се наводе су смањење оптерећења

3 http://www.pttskola.edu.rs/aktivnosti/razvojini-projekti; http://www.phsnis.edu.rs/skola1.htm; http://www.zmajjovajovanovicruma.edu.rs/2016/09/11/projekat-saradnjom-do-znanja/; http://magazindani.rs/index.php?c=vest&vestid=456&slider=off&lg=sr

ученика на годишњем нивоу, омогућавање активнијег учешћа ученика у наставном процесу и вршњачко учење, стицање функционалних знања и развој кључних и међупредметних компетенција код ученика. Из перспективе наставника, отворише би се веће могућности да ефикасније управљају одељењем, лакше индивидуализују наставу, ускладе критеријуме оцењивања и да се хоризонтално стручно усавршавају. Да би се реализовале пројектне активности почело се од уношења измена у Годишњи план рада школе и плановима рада наставника где се око 10% укупног броја часова на годишњем нивоу реализује тимски као пројектна активност. Садржински сличне наставне јединице/теме, или целине у истом одељењу реализују истовремено два, или три наставника. Оваква тематска реализује се у трајању од три недеље у току школске године. Анализе добијених ефеката Пројекта послужиће као модел примене добре праксе другим школама у Републици Србији, а Збирка примера успешних часова и анализа модела добрих решења биће електронски доступни свима који желе да на овај начин иновирају своју праксу.

Све ово одиграва се у једном, вековима конституисаном, предметно-разредно-часовном систему. Предмети су, видели смо, дати у наставном плану. Тачно се зна који наставни предмети се на ком узрасту (у ком разреду) дате школе (основне, средње) изучавају; целокупно знање, умешност, вештина, све је концентрисано у ономе што се назива наставни час – чаролија коју можемо произвести у времену одређеном за његову реализацију. Дидактичка теорија и данас полемише о временском трајању наставног часа, које је то време ефикасно и оптимално у односу на узраст, садржаје и слично. Оно што је битно, без обзира колико наставни час временски траје, јесте његова структура, јесу етапе наставног часа које подразумева класична реализација наставе. Најчешће етапе у настави су: увод (припрема ученика) за рад; обрада новог градива; утврђивање и вежбање; понављање и проверавање. Које ће етапе бити заступљене на неком часу, зависи од циља који наставник поставља.

Сама типологија наставних часова може бити извршена на основу различитих критеријума, али се најчешће руководи управо етапама наставног процеса, па тако можемо говорити о следећој типологији часова: уводни час, час обраде нових садржаја, час утврђивања градива, час понављања (систематизације) наставних садржаја, час провера-

вања и комбиновани час. Наравно, у дидактичкој литератури срећу се различите типологије, неке чак веома разуђене, али с обзиром на намену коју ова књига има, сматрамо да је наведена типологија довољно реформативна. Уз то, сматрамо да овде треба, нарочито оним читаоцима који се нису раније сретали са дидактичком и уопште педагошком литературом, приближити смисао сваког појма из ове типологије.

Наиме, уводни час, његова осмишљеност и реализација веома су важни, нарочито када ученике треба упознати с неком новом облашћу, неким новим предметом. Овај тип часа реализује се на почетку сваке нове школске године, када се наставник нађе пред ученицима којима треба да објасни структуру наставе социологије као наставног предмета. Посебно је важно како ће то урадити и какав ће утисак оставити на ученике, јер се први пут срећу са овим наставним предметом.

Таквим приступом може се на веома прикладан начин одговорити на оно универзално и свеприсутно питање, које увек стоји негде „иза угла“ и чека наставника. То је питање зашто се уопште уче неки наставни садржаји. Наставникова свест и схватање сопственог позива, као и познавање наставног градива које предаје, одредиће хоће ли такво питање за њега бити изненађење или не. Тада, када су у питању садржаји који ће можда, у тренутку када се на часу излажу, изазвати код ученика питање: „Зашто учим ово или оно“, треба да дође до изражаја наставникова професионалност и способност да помогне ученицима да схвате да многи наставни садржаји имају општекултурни смисао и доприносе укупном развоју личности ученика, сагледавању веза међу свим цивилизацијским тековинама, чиме се и садашњост боље разуме, као и наше место у њој.

У даљем раду наставник најчешће реализује часове обраде новог градива. О томе како се ови часови реализују, детаљније ћемо говорити када се будемо упознали са наставним облицима и методама рада.

Часови утврђивања градива су у вези са часовима обраде новог градива, јер је њихова функција у томе да ученицима помогну да утврде, боље савладају оне садржаје који су на часовима обраде изнети. Обично се ови часови примењују за реализацију оних наставних садржаја за које се зна да их ученици теже усвајају, и да захтевају нека додатна објашњења, упутства и слично.

За разлику од ових часова, час понављања (систематизације) градива реализује се онда када је нека област (тематска целина) кроз ча-

сове обраде и утврђивања приближена ученицима, те се сада приступа систематизовању знања која припадају тој целини. Ови часови су успешни само ако наставник максимално активира ученике, тако да они осете како „владају“ сопственим знањем, како долазе до закључака, главних идеја, како повезују наставне садржаје и владају појмовима из те области.

На комбинованом часу, као што сâм назив каже, наставник ће применити понешто од различитих типова часова, као што је, на пример, и обрада, утврђивање, и провера. На часовима проверавања, усменим или писменим ученичким изражавањем, наставник врши проверу знања, усвојеност предвиђеног градива. Вредновање које наставник врши изражава се у виду бројчаног или описног оцењивања.

Оно што је веома важно схватити и нагласити јесте да је сваки од наведених типова наставног часа артикулисан процес, тј. да има своју унутрашњу организацију, која се разликује у зависности од типа часа: разликоваће се артикулација часа обраде од часа утврђивања градива, или артикулација часа намењеног проверавању усвојености градива од часа систематизације градива, итд. Али, оно што је заједничко сваком часу, тј. реализацији било које наставне јединице која је за тај час предвиђена, јесте општа структура наставног часа, што значи да сваки час има уводни, централни (главни, средишни) и завршни део.

Сваки од ових делова, оријентационо, има и одређену дужину трајања у оквиру класичних 45 минута школског часа. Наиме, током припреме за наставни час наставник планира етапе наставног часа и одређује им дужину трајања: уводни део 5 до 10 минута, централни део 25 до 30 минута и завршни део 5 до 15 минута.

План и програм наставе и типологија часова унапред одређују структуру, садржај и форму реализације наставе. Овде је реч о наставниковој припреми за реализацију конкретне наставне (методске) јединице и оваква припрема најчешће се сачињава у писаној форми. Она представља једну, и то завршну фазу наставниковог припремања за наставу. Овој припреми претходи припремање на глобалном нивоу – израда годишњег (глобалног) програма рада за поједини наставни предмет, у коме се налазе задате тематске целине. Оперативни план рада обухвата наставне јединице распоређене по тематским целинама.

И на крају, припремање за наставни час, тј. за реализацију конкретне наставне јединице, обухвата писану припрему која, осим на-

ведене структуре наставног часа, доноси и циљеве и задатке наставне јединице, наставне методе, наставне облике, наставна средства и исходе учења.

Настава је организован и осмишљен процес, који треба брижљиво и одговорно планирати и припремати. За наставника свеобухватно планирање и припремање васпитно-образовног рада јесте правна, дидактичка, стручна и практична обавеза. Непоштовањем овога нарушава се целокупан систем рада и угрожава ефикасна реализација наставних садржаја. Зато сваки наставник мора бити оспособљен за планирање и припремање наставног рада, тј. израду оних докумената кроз које се ово планирање остварује. У ова документа убрајамо: глобални план рада, оперативни план рада и припрему за непосредно извођење наставе.

Глобални план рада наставника (годишње тематско планирање)

Глобално планирање представља наставников напор да сагледа рад у оквиру једног наставног предмета у предстојећој школској години. Њиме се планира могућа организација рада и време обраде појединих садржаја. Глобални план помаже наставнику да благовремено и темељно припрема обраду појединих тема и јединица. Целокупан наставни садржај одређеног наставног предмета дели се на мање организационе и садржински различите, дидактичко-логичке целине, које се називају теме. Оне се даље рашчлањују на мање јединице – наставне (методске) јединице, које се реализују на појединим наставним часовима. Глобални план рада треба сачинити на почетку школске године; он може бити јединствен за сва одељења истог разреда. Такво планирање предвиђено је за дужи рок, за једну школску годину, па је оно глобално, оријентацијско или тзв. макро-планирање.

Веома је важно садржај наставног градива овог предмета за одређени разред сагледати у целини и поделити га на наставне теме, одредити циљ сваке од њих, време реализације, као и заступљеност часова обраде и утврђивања. У оваквом планирању уобичајен однос часова обраде и утврђивања је 50:50 или 60:40 (у корист обраде).

У следећој табели дат је глобални план рада (Јовановић, 2015: 11-12)

1. ГЛОБАЛНИ ПЛАН РАДА НАСТАВНИКА

Наставни предмет: Социологија Недељни фонд часова: 2

Месец	Наставна тема	Наставна јединица	Број часова		
			за обраду	за друге типове	по наставној теми
септембар	**Социолошки приступ друштву**	Упознавање са наставним планом и програмом		уводни	Уводни час – 1, обрада – 7, утврђивање – 2, систематизација – 1, провера – 1 = 12
		1. Шта је социологија?	о		
		2. Одређење предмета социологије и сазнајни циљеви социологије	о		
		3. Метод социолошког истраживања	о		
		4. Понављање		у	
		5. Модерно и савремено друштво	о		
		6. Настанак и развој социологије	о		
октобар		7. Социолошке теорије после очева оснивача	о		
		8. Понављање		у	
		9. Појединац, култура и друштво	о		
		10. Систематизација пређеног градива		с	
		11. Проверавање – контролна вежба		п	
	Друштвена структура	12. Друштвени положај и улога	о		Обрада – 14, утврђивање – 5, провера – 1, систематизација – 1 = 21
		13. Друштвена структура и систем	о		
		14. Понављање		у	
		15. Друштвене групе	о		
новембар		16. Понављање		у	
		17. Друштвене организације и институције	о		
		18. Бирократија	о		
		19. Понављање		у	
		20. Класе	о		
		21. Друштвена покретљивост	о		
		22. Статусне групе	о		
децембар		23. Понављање		у	
		24. Друштвене неједнакости и стратификација	о		
		25. Друштвено конституисани фактори неједнакости	о		

		26. Врсте неједнакости	о		
		27. Понављање		у	
		28. Друштвене промене	о		
		29. Теорије друштвених промена	о		
		30. Проверавање – контролна вежба		п	
		31. Друштво и становништво	о		
		32. Систематизација пређеног градива		с	
		33. Рад	о		
	Основне области друштвеног живота	34. Понављање		у	Обрада – 12, утврђивање – 8, провера – 1, систематизација – 1 = 22
		35. Економски аспекти друштва	о		
		36. Понављање		у	
		37. Култура	о		
		38. Елементи културе	о		
		39. Врсте културе – масовна култура, кич и шунд		у	
		40. Примена – кич и шунд	о		
		41. Религија	о		
		42. Социолошке теорије о религији	о		
		43. Понављање		У	
		44. Политика	о		
		45. Примена – политичке странке		у	
		46. Етничка група, нација, раса	о		
		47. Нација и национализам	о		
		48. Понављање		у	
		49. Идеологија	о		
		50. Понављање		у	
		51. Породица	о		
		52. Примена – дебата		у	
		53. Систематизација		с	
		54. Провера – контролна вежба		п	
		55. Проблеми савременог друштва – изношење	о		Обрада – 5, утврђ. – 2, примена – 1, систем. – 1 = 9
	Појаве и проблеми савременог друштва	56. Могућности решавања проблема	о		
		57. Простор и друштво	о		
		58. Еколошки проблеми	о		
		59. Глобализација	о		
		60. Примена – дебата		у	
		61. Млади у савременом друштву	о		
		62. Понављање		у	
		63. Систематизација пређеног градива и закључивање оцена		с	
Прво полугодиште			24	14	38
Друго полугодиште			15	11	26
Укупно			39	25	64

Месеци: јануар, фебруар, март, април, мај, јун

ОПЕРАТИВНИ ПЛАН РАДА НАСТАВНИКА

Школске 2015/2016. године

Назив предмета: Филозофија, наставник, Данијела Грујић, разред .. IV1, IV2, IV8, IV9 ..... недељни фонд часова .....2.....

Рб часа Наст. јед.	НАЗИВ НАСТАВНЕ ЈЕДИНИЦЕ	Тип часа	Облик рада	Метод рада	Наставна средства	Активности		Циљ и задаци
						Ученици	Наставник	
19.	Утврђивање античке филозофије	Проверавање и оцењивање усм	Фронтални рад, индивид. рад, см. учење	Усмено излаг., мет. разговора, текст-метода	Исп. листићи, наст. листићи	Учествују у разговору и тумаче текст.	Испитује у форми разговора и тумач. текста.	Развој културе дијалога. Осамостаљивање ученика за рад на тексту.
20.	Есеј (проблемски)	Самосталан рад	Индивдуалан рад. Стваралачко учење	Писани радови ученика	Уџбеник, литература по избору ђака, табла	Користе се разн. литер. по властит. избору.	Уводи уч. у тему есе. Разв. осн. појм. рел.	Оспособљавање ученика за креативан рад. Развој вредносне оријентације.
21.	Појава и принцип хришћанства	Комб.: обрада, вежбање и пров. и оц.	Фронтални рад, индивид. рад, см. учење	Усмено излаг., мет. разговора, текст-метода	Библија, табла, исп. листићи	Учествују у разговору.	Предаје, води разговор и анализира митове.	Разумевање епохал. смисла хришћ. Разрада осн. хришћ. митова. Развој културе дијалога.
22.	Патристика – однос вере и разума	Комб.: обрада, вежбање и пров. и оц.	Фронтални рад, индивид. рад, см. учење	Усмено излаг., мет. разговора, текст-метода	Августин: О држави бож. табла, исп. листићи	Учествују у разговору и тумаче текст	Предаје, води разговор и аналира текст.	Упознавање раних хришћ. ставова и односа према филоз. Осамостаљивање уч. за исказ. мишљења.
23.	Схоластика, спор о универзалијама	Комб.: обрада, вежбање и пров. и оц.	Фронтални рад, индивид. рад, см. учење	Усмено излаг., мет. разговора, текст-метода	Цитати, табла, исп. листићи	Учествују у разговору и тумаче цитате.	Предаје, води разговор и анализира цитате.	Схватање смисла спора о унив. Осамостаљивање уч. за исказ. мишљења. Развој културе дијалога.
24.	Улога филозофије у формирању хришћанског учења	Комб.: обрада, вежбање и пров. и оц.	Фронтални рад, индивид. рад, см. учење	Усмено излаг., мет. разговора, текст-метода	Цитати, табла, исп. листићи	Учествују у разговору и тумаче цитате.	Предаје, води разговор и анализира цитате.	Схватање смисла протестантског довршења хришћанства. Осамостаљивање уч. за исказ. мишљења.
25.	Утврђивање градива о средњовековној филозофији	Проверваље и оцењивање усм	Индивидуални рад и групни рад	Усмено излаг., мет. разговора, текст-метода	Испитни листићи	Учествују у разговору и тумаче текст	Предаје, води разговор и анализира текст.	Развој културе дијалога. Осамостаљивање ученика за рад на тексту.
26.	Филозофија ренесансе и Френсис Бекон	Комб.: обрада, вежбање и пров. и оц.	Фронтални рад, индивид. рад, см. учење	Усмено излаг., мет. разговора, текст-метода	Бекон : Нови органон, табла, исп. листићи	Учествују у разговору и тумаче текст	Предаје, води разговор и анализира текст.	Раз. ренесансне обнове фил. мисли. Упоз. енгл. фил. традиције. Изгр. сам. мисаоне позиције ученика.
27.	Оснивач рационализма: Рене Декарт	Обрада	Фронтални рад	Усмено излаг., мет. разговора, текст-метода	Декарт: Медитације... табла	Учествују у разговору и тумаче ставове.	Предаје, води разговор и анализира ставове.	Схватање основних поставки Декарт. филоз. и новог почетка фил. Развој културе дијалога.

Оперативни план рада

За разлику од глобалног плана, оперативним планом припрема за наставу планира се знатно детаљније и прецизније. Пре преласка на обрађивање поједине теме, наставник треба добро да упозна садржај и, у складу с предвиђеним бројем часова, одреди димензије, екстензитет, интензитет и логичку структуру. После тога, рашчлањује садржај поједине теме на наставне јединице. Сваки наставник посебно се припрема да по том плану ради. На основу броја часова предвиђених за одређену тему, наставник одређује број часова обраде и утврђивања, а наставним садржајима прилагођава облике и методе наставног рада, врсту наставе, наставна средстава, објекте извођења и корелацију са другим предметима и наставним садржајима.

Припрема за непосредно извођење наставе

Када су у глобалном плану коректно изложени општи, а у оперативном плану посебни захтеви, тада треба приступити решавању појединачних питања, тј. наставник се припрема за реализацију конкретне наставне јединице. У дидактичкој теорији спомиње се неколико могућности овог припремања. Најчешће примењивано је припремање у писаној форми, у виду писане припреме за непосредно извођење наставе. Став стручњака о потреби писања припреме недвосмислен је и уједначен: припремање за час у писаној форми јесте неопходно. „Припрему за непосредно извођење наставе и ваннаставних активности морају да пишу сви који се баве наставним радом. Писање припреме је радна обавеза наставника, без обзира да ли зна или не зна наставне садржаје, или их само препознаје, да ли је склон памћењу или заборављању. Наставник мора да се припрема, а доказ тог припремања је писана припрема за непосредно извођење наставе и ваннаставних активности“ (Милосављевић, 2000:24).

„Наставникова писмена припрема је истовремено кратак план, пресек часа, њоме се замишља и предвиђа организација часа са потребним елементима организације наставе (методе, средства, облици, технике, процедура рада, повратна информација и сличне) а, такође, предвиђају се и одређени васпитно-образовни исходи часа“ (Вилотијевић, 1999:344).

Ово припремање за непосредно извођење наставе, микро-планирање, саставни је део наставниковог рада, па и саставни део стручног и педагошког усавршавања. Успех у настави зависи од наставника, од његове припреме, што је карактеристично за то звање.

У оваквим случајевима треба инсистирати на детаљним писаним припремама, онаквим какве студенти учитељских факултета раде за огледна предавања. Наравно, у каснијем раду, не може се очекивати да се свакодневно раде детаљне припреме. Тада се приступа сажетијем писменом припремању, које је, уствари, само завршетак претходног стручног припремања наставника.

Добрим и осмишљеним припремањем сваке наставне јединице, наставник ствара себи простор да лежерно „води“ ученике кроз време одређено за један школски час, да буде креативан и флексибилан, тј. да се прилагоди тренутку и захтевима који се у интеракцији са ученицима непланирано могу појавити. Добро припремљен наставник на ученике оставља утисак самоуверености, утиче на њихов однос према наставнику, а тиме и према самом наставном предмету. Ученици су неумољиви и веома прецизни у својим оценама наставника. Једном стечени утисак, тешко се мења. Веома је важно да пред својим ученицима наставник створи ауторитет који се темељи на његовом знању, савесном односу према реализацији наставе, уважавању ученика, поверењу и одсуству сваког облика репресије. Ако ученици осете присуство ових вредности, може се очекивати квалитетна заинтересованост за наставне садржаје.

Примери писаних припрема за наставу социологије

Писање припрема за сваки час није нимало лак задатак. На почетку сваког наставног часа наставник, пре свега, треба да зна какве педагошке циљеве жели да постигне и како ће тај наставни час омогућити да се ти циљеви остваре. И док се од студената, будућих наставника, најчешће тражи да напишу детаљну припрему за час, искусни наставници се чешће служе својим великим искуством као оквиром кад одређују како желе да настава тече. То нужно не значи да су припреме искусних наставника мање подробне од припрема наставника-почетника, него да су припреме понављањем постале интернализоване (Kyriacou, 2001:35).

Наставна јединица:

КИЧ И ШУНД (Јовановић, 2015)

I Подаци о часу

Дефинисање часа: предмет – Социологија; наставна област – *Култура*; наставна јединица – *Кич и шунд*; 4/1 одељење друштвеног смера; тип часа – обрада нове наставне јединице; алтернативни назив часа: „Живот у ружичастом“

Увођење новине: Тежиште рада је на активности ученика који раде самостално, у групи и у оквиру одељења, покушавајући да промисле о битним феноменима масовне културе. Наставник је у улози организатора, медијатора, подстрекача (када то затреба) и систематизатора градива.

Мотивација: Да се подстакне духовна и мисаона ангажованост ученика која ће им омогућити да се критички односе према друштвеним појавама и да на оригиналан начин схвате свет и друштво у коме живе.

Ова тема је изабрана зато што је час на коме је реализована, по мишљењу ученика, био изузетно успешан.

II Планирање и организација часа – Циљеви часа

Образовни циљ: После обраде ове наставне јединице ученици треба да знају шта је кич, његове битне одлике, однос према врхунској уметности, где се све испољава постојање и деловање кича, вредност кича и каква му је будућност.

Васпитни и функционални циљ: Подстицање критичког приступа феноменима масовне културе, разликовање истинских од лажних вредности, развој самосталности и способности за мисаону и језичку артикулацију сопственог мишљења, развој мисаоног приступа тексту, неговање дијалошке културе и толеранције.

Методе и облици рада:

– Дијалог, усмено излагање, рад са текстом, рад на табли

– Групни, индивидуални и фронтални рад

Задаци за ученике: У току првог часа ученици треба да одговоре на питања која су добили унапред као припрему за час уз наставне материјале. Формулације тих питања наведене су у оквиру наставних материјала које су ученици користили као припрему за час. Две групе су добиле самосталне истраживачке задатке. Резултати њиховог рада наводе се даље у тексту у оквиру наставног материјала.

За други час ученици су добили практичан задатак да припреме изложбу кич творевина.

Усаглашеност са наставним планом и програмом: Наставна јединица је предвиђена постојећим наставним програмом за Социологију. У корелацији је са осталим темама из области *Културе* (масовна култура, цивилизација, поткултура), као и са одговарајућим садржајима из предмета Филозофија, Историја уметности, Историја.

Услови за реализацију часа: Умножени наставни материјали за ученике. Учионица има распоред клупа у облику потковице, тако да ученици могу несметано да комуницирају.

III Организација часа (ток часа) – Опште напомене

Тема се реализује у оквиру два часа. На првом часу обрађују се појам кича и шунда, њихове битне одлике, вредност, однос према врхунској уметности и сл. На другом се врши презентација кич предмета које су ученици сакупили.

За обраду теме на првом часу ученици су подељени у пет група. Три групе су унапред добиле одговарајуће текстове за обраду теме о кичу и шунду. Четврта група је добила задатак да направи малу антологију стихова састављену од новокомпонованих песама. Пета група је имала да припреми приказ садржаја из света масовне културе по свом избору: из неког часописа, из филмова који се емитују на нашим телевизијским каналима, из натписа на надгробним споменицима и сл.

Ученици треба да раде код куће у групама које су формиране у зависности од афинитета самих ученика. Група има свог „вођу“ који је задужен за координацију рада групе. Текстови су изабрани тако да буду разумљиви просечном ученику, да омогуће његову самосталну мисаону анализу, али да задовоље и интересовања бољих ученика. Ученици могу да анализирају све наставне примере који су спремљени или само један који им је посебно занимљив. Наставник води рачуна да сви наставни примери буду „покривени“. Уз сваки наставни пример ученици су добили и питања на која треба да одговоре. Она представљају оријентациони оквир за дијалог на часу. Ученици могу усмено или писмено да одговарају на питања. Питања су формулисана тако да олакшају разумевање оног битног у наставним примерима и омогуће садржајну дискусију на часу. У току дијалога ученици користе наставне примере који се могу поново ишчитавати уколико су неки делови нејасни или захтевају додатно објашњење. Сценарио ча-

са садржи и могуће одговоре ученика, мада то није неопходно. Овде су дати чисто зато да би се добио комплетан увид у могућа дешавања на часу, а не из неких „катихетичких“ побуда.

ПРВИ ЧАС: Увод – 10 минута

Тражимо од ученика да изложе садржаје часописа и филмова који се емитују на нашим телевизијским каналима. Постављамо питање о природи тих садржаја, њиховом квалитету, о томе чија интересовања они задовољавају. Шта је њихов главни мотив? Ученици то, претпостављамо, без већих проблема откривају и одговарају на питања. Кратко указујемо на опште карактеристике масовне културе и на актуелност кича и шунда као њених битних феномена. Објашњавамо етимологију и значења која има реч *кич*:

а) од енглеске речи *a sketch*, што значи скица. Настала је седамдесетих година 19. века у уметничким круговима Минхена. Када би англоамеричким купцима нека слика била скупа, они би тражили њену скицу.

б) *kitschen* – гомилати блато са улица.

в) *kitschen* – нов намештај прерадити тако да изгледа као стар.

г) Указујемо и на значење речи шунд (немачки *Schund* значи трице, отпадак). Наводимо да се шунд односи на онај део кича који се јавља у књижевности.

(Исписујемо значења речи кич и шунд на табли)

Излагање ученика и наставника

Начин праћења рада ученика: непосредно

Очекивани ефекти: буђење интересовања ученика за рад на часу

Дијалог – 30 минута

– Питамо ученике које су карактеристике кича.

Нисковредно стваралаштво које има претензије да се представи као уметничко дело; вишефункционалност, осредњост, наметљивост, комерцијалност, шароликост и сл. (Прецизирамо све одлике кича и исписујемо их на табли)

– У чему су разлике између кича и праве уметности?

Елитна уметност је оригинална, аутентична, дело надахнутих појединаца, подстицајна за духовни, мисаони и естетски развој. Кич је репродуктиван, неинвентиван, изазива тренутна осећања, не захтева никакве сазнајне претпоставке, стварају га аутори лишени креативности (мада то није правило).

(Те разлике у скраћеном облику пишемо на табли)

– Где све можемо да уочимо присуство кич производа?

Ученици дају одговоре на питања о кичу у туризму. Износе мишљење о рекламним понудама туристичких агенција. Анализирају атмосферу у којој се прославља Ускрс у Белом двору на Дедињу. Може ли се тој деци истински помоћи ако их се сећамо само једном у току године? Шта значи када политичари љубе децу приликом својих наступа? Да ли је и то кич? На чему почива политички кич? Тражимо да пронађу и друге примере. Ученици наводе примере банализације научних теорија, јефтине популаризације врхунских књижевних дела, кича у грађевинарству и архитектури, у религији, у свакодневном животу…

Позивамо ученике који су имали задатак да прикупе стихове новокомпонованих песама да прочитају најзанимљивије делове. Каква је вредност тих песама? Ученици истичу да се ради о баналним садржајима, често и вулгарним, који прелазе границе доброг укуса. Наводе да је и читав наступ извођача таквих песама у истом стилу. (На табли пишемо да је кич универзални феномен)

– Питамо ко слуша такву музику. Зашто се праве огромне, ружне куће са писаним лавовима на капијама? Зашто се читају љубићи и вестерн романи? Где можемо тражити изворе и узроке кича? Да ли би кич постојао да нема кич-човека? И, обрнуто, да ли би постојао кич-човек да нема кич предмета?

Ученици истичу потребу за естетским уживањем великог броја људи који су лишени уметничког укуса. Телевизија, биоскоп, спорт, жута штампа подстичу и задовољавају потребе људи просечног образовања, који немају неке више културне потребе. То су спољашњи узроци кича.

– Шта је још дубљи, антрополошки, извор кича?

Ученици истичу идеју категоричке сагласности са постојањем као таквим. Објашњавамо појам *егзистенције*, уколико то нису учили из Филозофије, указујемо на њену проблематичност, слојевитост, могуће односе човека према свету. Просечан човек, малограђанин, мири се са постојећим; у социолошком смислу таквог човека називамо конформистом, у сазнајном догматом или опортунистом, а у естетском смислу такав човек има за идеал кич као вредност. Човек који проблематизује стварност је непријатељ кича (а и власти) јер доводи у питање осећај самозадовољства који свака власт шири око себе.

– Каква је вредност кича?

Конфронтирамо њихове одговоре. Шта би била замена за естетски живот великог броја људи када би били лишени кича? А опет, може ли се кичу повлађивати као што се то, нажалост, и чини у масовном друштву? Ученици схватају да одговор није нимало једноставан. За већину људи кич је извор естетског задовољства, али може бити и увод у виши естетски живот. Да ли ће бити једно или друго, то је увек и ствар слободе избора, али и амбијента у коме човек живи, који може бити више или мање подстицајан за креативан живот. Више културне вредности одувек су биле привилегија мањине, иако је култура у својој бити увек отворена за све који имају разумевања за њену узвишену и племениту мисију. (На табли пишемо да је вредност кича противречна)

– Каква је будућност кича?

Тражимо да ученици упореде своје мишљење са ставом Абрахама Мола. Ученици повезују развој кича са развојем средстава масовне комуникације, са развојем технологије и констатују да кич има будућност. Судбина свих уметничких дела јесте да се умножавају у безброј копија, што у глобалним размерама даје подстицај кичу. Због тога неки аутори сматрају да кич има ружичасту будућност. Питамо их шта мисле о томе.

– Каква је онда судбина елитне уметности? Да ли ће она и даље постојати?

Закључујемо да ће и кич и елитна уметност упоредо постојати, јер свако од њих има своју публику и друштвени простор у коме делује.

Методе: Дијалошко-експликативна метода; метода рада са текстом; излагање ученика

Начин праћења ученика: непосредно и кроз њихове белешке

Очекивани исходи: максимално мисаоно ангажовање свих група и сваког ученика појединачно.

Синтеза и задатак – 5 минута

Ученици рекапитулирају оно што је речено на часу. Помаже им табела на којој су исписане битне одреднице садржаја теме. Наставник помаже у свођењу часа на оно што је важно за разумевање феномена кича.

Наставна јединица:

СОЦИОЛОГИЈА – НАУКА И НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ

Тип часа:	обрада
Облик рада:	фронтални
Наставне методе:	дијалошка, рад на тексту
Наставна средства:	уџбеник, презентација
Циљ часа:	да ученици схвате социологију као најопштију науку о друштву
Задаци часа:	анализирати појмове друштвене кризе, испољеног и скривеног у друштвеним појавама, маштовитост оног ко проучава друштво и важност критичког односа према друштвеним појавама

Уводни део:

- ступити са ученицима у дијалог кроз захтев да изнесу своје мишљење о томе шта је социологија, да ли имају неко предзнање о њој, да ли су читали нешто што припада социолошкој литератури и сл.;
- приближити ученицима социолошки план размишљања кроз разликовање личног и друштвеног у једној друштвеној појави, нпр: незапосленост, осиромашење средњег слоја деведесетих година у нашој земљи, самоубиство, нагло богаћење дела становништва и сл.

Централни део:

- приближити ученицима настанак социологије као науке, кроз напор мислилаца да по узору на природне науке објасне појаве у друштву;
- Огист Конт и „социјална физика“;
- **најопштија и основна друштвена наука;**
- наука друштвене кризе, покушај да се објасне узроци друштвене аномије настале после Француске буржоаске револуције и појавом индустријске револуције;

– Рајт Милс – социолошка имагинација;
– Роберт Мертон – манифестна и латентна функција друштвених појава;
– социологију карактерише **критички приступ** друштвеним појавама а не идеологизација и пристрасност;
– само из критичког односа могу се дати смернице за **конструктивно** друштвено деловање;
– кроз рационално и критичко упознавање свог али и туђих друштава стварамо погодне услове за развијање толеранције;
– социологија као наставни предмет: да подстакне код ученика конструктивну критичку свест, да развија потребу за упознавањем и спознајом себе и других те да кроз поштовање различитости негује дух толеранције;

Завршни део:

– упутити ученике на одломке оригиналних текстова дате у прилогу у уџбенику;
– дати своје тумачење следеће реченице: „Свет није оно што изгледа да јесте“.

Програм Пауерпоинт (PowerPoint) омогућава наставнику да своју припрему прикаже на зиду, да пренесе слику, филм, да омогући ефикаснију комуникацију. Писане припреме уместо приказа на табли, садрже презентацију која ученицима визуализује сâм садржај. Примери који следе дело су искусних наставника који су креативно осмишљавали свој рад у настави социологије.

Изглед табле или Пауерпоинт презентација:

1. НАЈОПШТИЈА И ОСНОВНА ДРУШТВЕНА НАУКА

► ЛИЧНО И ДРУШТВЕНО У ДРУШТВЕНИМ ПОЈАВАМА
► ДРУШТВЕНЕ КРИЗЕ
► СРЕДИНА 19. ВЕКА
► СОЦИЈАЛНА ФИЗИКА – ОГИСТ КОНТ

2. „СВЕТ НИЈЕ ОНО ШТО ИЗГЛЕДА ДА ЈЕСТЕ“

- РАЈТ МИЛС – СОЦИОЛОШКА ИМАГИНАЦИЈА
- РОБЕРТ МЕРТОН – МАНИФЕСТНО И ЛАТЕНТНО У ДРУШТВЕНИМ ПОЈАВАМА
- КРИТИЧКИ ПРИСТУП
- СОЦИОЛОГИЈА КАО НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ

3. ПРЕДМЕТ СОЦИОЛОГИЈЕ

- ДРУШТВО…
- РЕЛАТИВНО УРЕЂЕНА И ТРАЈНА ЦЕЛИНА ДРУШТВЕНИХ ПОЈАВА
- ДРУШТВЕНА ПОЈАВА: ДРУШТВЕНИ ОДНОСИ, ДЕЛОВАЊА И ПОНАШАЊА (ИНТЕРАКЦИЈА – ПОВЕЗАНОСТ СА ДРУГИМ ЉУДИМА), ДРУШТВЕНЕ ГРУПЕ, ОРГАНИЗАЦИЈЕ, УСТАНОВЕ

4. ПРИСТУП ПРОУЧАВАЊУ ДРУШТВА

- МАКРО-СОЦИОЛОШКИ – НА ГЛОБАЛНОМ НИВОУ (ДРУШТВЕНЕ СТРУКТУРЕ И ДРУШТВЕНЕ ПРОМЕНЕ)
- МИКРО-СОЦИОЛОШКИ – НА НИВОУ СОЦИЈАЛНЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ УНУТАР ДРУШТВЕНИХ ГРУПА, ОРГАНИЗАЦИЈА, УСТАНОВА

5. ЗАДАТАК СОЦИОЛОГИЈЕ

- САЗНАЈНИ ЗАДАТАК – ЗАШТО СЕ ЈЕДНА ВРСТА ДРУШТВЕНИХ ПОЈАВА УОПШТЕ ДЕШАВА, ПОД КОЈИМ ОПШТИМ УСЛОВИМА
- ТЕОРИЈСКИ КАРАКТЕР А НЕ ИСТОРИЈСКИ

Наставна јединица:

ПРЕДМЕТ И ЗАДАЦИ СОЦИОЛОГИЈЕ

Тип часа:	обрада
Облик рада:	фронтални, индивидуални
Наставне методе:	дијалошка, рад на тексту
Наставна средства:	жива реч, текст
Циљ часа:	да ученици изграде свој однос према социологији као теоријској науци кроз упознавање њеног предемета;
Задаци часа:	упознати социолошки смисао појма друштво и друштвена појава, упознати како социологија приступа предмету свог проучавања и како се у сазнајном задатку социологије испољава њен карактер теоријске науке

Уводни део:

- обновити основне појмове везане за социологију као основну и најопштију науку о друштву;
- подстаћи ученике да изнесу своје мишљење о томе шта је друштво као предмет социолошког проучавања;

Централни део:

- упознати ученике како се у социологији третира **појам друштва** као основни предмет проучавања ове науке;
- **друштво** – релативно уређена и трајна (структуисана) целина друштвених појава;
- **друштвена појава** – обухвата све друштвене односе, деловања и понашања као и групе, организације и установе које из те интеракције настају;
- приступ друштвеним појавама је:

■ макро-социолошки – проучава глобалне друштвене структуре и глобалне друштвене промене;

- микро-социолошки – проучава социјалну интеракцију;
- задатак социологије: сазнајни – општи услови дешавања једне врсте друштвених појава а не конкретне друштвене појаве (зашто се те појаве дешавају – теоријске науке);
- степен објективности – оптерећен субјективношћу истраживача;

Завршни део:

- урадити задатке дате за анализу и истраживање на крају лекције;
- анализирати садржај шеме основних социолошких појмова;

Изглед табле или Пауерпоинт презентација:

1. ПРЕДМЕТ, ЗАДАЦИ И МЕТОД СОЦИОЛОГИЈЕ

► УТВРЂИВАЊЕ И ОБНАВЉАЊЕ ГРАДИВА

1.

► СОЦИОЛОГИЈА ЈЕ _____ ДРУШТВЕНА НАУКА О _____ ИЗМЕЂУ РАЗЛИЧИТИХ ВРСТА _____ И ОДНОСИМА ИЗМЕЂУ _____

► ПРЕДМЕТ СОЦИОЛОГИЈЕ ЈЕ _____ КАО _____ _____

2.

► ФРАНЦУСКИ МИСЛИЛАЦ _____ ДАО ЈЕ СОЦИОЛОГИЈИ ИМЕ И У ПОЧЕТКУ ЈЕ ОНА ЗА ЊЕГА ПОСТОЈАЛА КАО „_____“

► ПОСТОЈЕ ДВА СОЦИОЛОШКА ПРИСТУПА ПРОУЧАВАЊУ ДРУШТВА. ТО СУ: А) _____ _____ и Б) _ _____

3.

► ОСНОВНИ ЗАДАТАК СОЦИОЛОГИЈЕ ЈЕ _____ ЗАДАТАК. ТО ЗНАЧИ ДА ОНА НАУЧНО ОБЈАШЊАВА _____ НЕКА ДРУШТВЕНА ПОЈАВА ДЕШАВА. ЗАТО ШТО ОТКРИВА И ФОРМУЛИШЕ ОПШТЕ УСЛОВЕ ДЕШАВАЊА ДРУШТВЕНИХ ПОЈАВА СОЦИОЛОГИЈА ЈЕ _____ ДРУШТВЕНА НАУКА.

4.

ОБЈАСНИ СЛЕДЕЋЕ ПОЈМОВЕ:

- ДЕТЕРМИНИЗАМ
- ИНДЕТЕРМИНИЗАМ
- ДРУШТВЕНИ ДЕТЕРМИНИЗАМ
- СОЦИОЛОШКИ ЗАКОНИ
- ОБЈАШЊЕЊЕ
- ПРЕДВИЂАЊЕ

5.

- МЕТОДОЛОГИЈА ЈЕ _____ КОЈА ПРОУЧАВА _____. МЕТОД ЈЕДНЕ НАУКЕ ЈЕ _____ НА КОЈИ ОНА ВРШИ НАУЧНА _____ И ДОЛАЗИ ДО НАУЧНИХ САЗНАЊА.
- СОЦИОЛОГИЈА, КАО НАУКА, У СВОМ ИСТРАЖИВАЊУ ПОДАТКЕ: а) _____ б) _____ и в) _____

6.

- ЗА ПРИКУПЉАЊЕ ПОДАТАКА СОЦИОЛОГИЈА НАЈЧЕШЋЕ КОРИСТИ _____, ЗА СРЕЂИВАЊЕ ПОДАТАКА _____ А ЗА АНАЛИЗУ И ТУМАЧЕЊЕ ПОДАТАКА НАЈЧЕШЋЕ КОРИСТИ _____

7.

- ОБЈАСНИ ПОЈАМ МАНИФЕСТНЕ И ЛАТЕНТНЕ ФУНКЦИЈЕ ДРУШТВЕНИХ ПОЈАВА
- ОБЈАСНИ ПОРЕКЛО ВЕЛИКОГ ВРЕМЕНСКОГ РАСКОРАКА У РАЗВОЈУ ПРИРОДНИХ И ДРУШТВЕНИХ НАУКА

Наставна јединица:

РАЗВОЈ СОЦИОЛОГИЈЕ И СОЦИОЛОШКЕ ТЕОРИЈЕ

Тип часа:	обрада
Облик рада:	фронтални
Наставне методе:	дијалошка
Наставна средства:	уџбеник
Циљ часа:	да ученици потпуније упознају соцологију као друштвену науку и да се друштво и друштвене појаве могу посматрати из различитих перспектива те да су тако и настале различите теоријске оријентације у оквиру социологије
Задаци часа:	да ученици уобличе своје претходно предзнање у чињеницу постојања континуитета у мисли о друштву и да социологија ту има своје место; да се елементарно упознају са садржајем различитих теоријских становишта у оквиру социологије

Уводни део:

- подстаћи ученике да на основу свог досадашњег искуства покушају да размишљају о развоју људске мисли о друштву

Централни део:

- историја социјалних теорија је веома богата и сеже до античких мислилаца
- *социологија зато има богату предисторију*
- средином 19. века заснивају је велики, свестрани интелектуалци и мислиоци: Огист Конт, Херберт Спенсер, Карл Маркс
- на прелазу 19. и 20. века развој социологије се везује за мислиоце као што су Емил Диркем и Макс Вебер
- у социологији разматрање сваке појединачне појаве полази од општег погледа на друштво тј. од глобалног теоријског приступа (визије, становишта)
- у социологији је присутан теоријски плурализам (мноштво)

- у досадашњем развоју социологије постоје три опште визије друштва тј. *три теоријска становишта*:
- **1. органско** – друштво је целина (као један организам) у коме сви делови функционишу у складу са целином као и међу собом (функционализам, структурализам)
- **2. конфликтно** – друштво је целина супротности које се сукобљавају (марксизам)
- два модела: а) спољњих сукоба и б) унутрашњих сукоба
- **3. интеракцијско** – друштво је један социјални простор у коме је појединац актер јер ступа у интеракцију (мрежа деловања) са другим појединцима (симболички интеракционизам, феноменологија)
- *три различита теоријска становишта у погледу практичних задатака социологије као науке*:
- **1. позитивизам** – очување и поправљање постојећег друштва, да омогући социјалну хармонију
- инсистира се на сличности друштва са природом
- Огист Конт, Емил Диркем
- **2. марксизам** – друштвена теорија је критичка анализа и мисаони путоказ превазилажења друштвених супротности
- Карл Маркс
- **3. историзам** – истиче суштинску разлику између друштва и природе
- свако друштвено деловање има свој унутрашњи смисао, значење и социологија треба да протумачи та значења (разумевајућа социологија)
- рационално разумевање социјалног деловање историјских актера јер свака историјска епоха има своје унутрашње значење и специфичности и тај смисао треба рационално схватити изнутра
- у социолошкој литератури је позната као социјална феноменологија, културни интеракционизам
- Макс Вебер
- савремене социолошке теорије

Завршни део:

- одговорити на нека од питања из уџбеника;
- анализирати и формулисати коментар упоредне схеме глобалних социолошких теорија (уџбеник)

Изглед табле или Пауерпоинт презентација:

1. РАЗВОЈ СОЦИОЛОГИЈЕ И СОЦИОЛОШКЕ ТЕОРИЈЕ

► „ТЕОРИЈА КОЈА НЕ ДОПУШТА ДА СЕ ПОВЕЖЕ СА ЧИЊЕНИЦАМА НИЈЕ ТЕОРИЈА О ТИМ ЧИЊЕНИЦАМА.“ Ђуро Шушњић *Критика социолошке методе*

2. СОЦИОЛОГИЈА ИМА БОГАТУ ПРЕДИСТОРИЈУ…

► АНТИЧКА МИСАО О ДРУШТВУ
► СРЕДЊИ ВЕК – ДРУШТВО ЈЕ БОЖЈА ТВОРЕВИНА
► АРАБЉАНИ, 14. ВЕК (ИБН – ХАЛДУН)
► 15. ВЕК И РАЗВОЈ ЕВРОПСКЕ МИСЛИ О ДРУШТВУ
► СРЕДИНОМ 19. ВЕКА РАЗВИЈАЈУ ЈЕ СВЕСТРАНИ МИСЛИОЦИ: ОГИСТ КОНТ, ХЕРБЕРТ СПЕНСЕР, КАРЛ МАРКС…

3. СОЦИОЛОГИЈА ИМА БОГАТУ ПРЕДИСТОРИЈУ…

ТЕОРИЈСКА СТАНОВИШТА

ОРГАНСКО ДРУШТВО ЈЕ ЦЕЛИНА У КОМЕ СВИ ДЕЛОВИ ФУНКЦИОНИШУ У СКЛАДУ СА ЦЕЛИНОМ А И МЕЂУ СОБОМ (КАО ОРГАНИЗАМ)	КОНФЛИКТНО ДРУШТВО ЈЕ ЦЕЛИНА СУПРОТНОСТИ КОЈЕ СЕ СУКОБЉАВАЈУ – УНУТРАШЊИ СУКОБИ – СПОЉАШЊИ СУКОБИ	ИНТЕРАКЦИЈСКО ДРУШТВО ЈЕ ЈЕДАН СОЦИЈАЛНИ ПРОСТОР У КОМЕ ПОЈЕДИНАЦ (АКТЕР) СТУПА У ИНТЕРАКЦИЈУ СА ДРУГИМ ПОЈЕДИНЦИМА (МРЕЖА ДЕЛОВАЊА)

Наставна јединица:

НАСЕЉА

Тип часа:	обрада
Облик рада:	фронтални
Наставне методе:	дијалошка, демонстративна (презентација)
Наставна средства:	вербална, уџбеник
Циљ часа:	упознати и усвојити социолошки појам насеља
Задаци часа:	– објаснити потребу просторног организовања људи током историје; – схватити просторно организовање као предуслов настанка друштвене структуре; – указати на дихотомију село-град у прошлости и у условима савременог друштва и процеса глобализације;

Уводни део:

- обновити појам друштвене структуре и димензије друштвене структуре
- задржати се на просторној димензији и елементима просторне структуре (село и град)

Централни део:

- приступити појму насеља као друштвено – просторним структурама (скупинама) које су вишефункционалне и сложене
- настале су везивањем појединаца и група за неку одређену територију и предуслов су друштвеног повезивања људи
- насељавање и сталност насеља (насупрот номадском животу) предуслов су:
    - друштвеног деловања и
    - друштвених односа

– устаљивање насеља условљено је преласком са скупљачке привреде, лова и риболова на припитомљавање животиња и земљорадњу (неолитска револуција)
– направити везу између историјске поделе рада и стварања насеља
– свака друштвена организација је повезана са просторним организовањем људи у насеља
– организација (мрежа) насеља (распоред градова, села, путева...) често зависи од организације глобалног друштва (индустријско, аграрно…)
– одвајање града од села
  ■ развој поделе рада
  ■ прелаз са племенске на државну организацију
  ■ град као средиште државне власти и као трговински, управни и финансијски центар
– разлике између села и града
  ■ у социолошкој анализи ове разлике појмови село и град узимају се као идеални типови
  ■ полази се од обележја за која се претпоставља да битно одређују село – град и живот у њима
  ■ у стварности границе између села и града нису тако оштре (урбанизација села и рурализација града)

Завршни део:

– из мноштва оног што су људи рекли размишљајући о насељима, можемо навести два цитата:
  ■ М. Шагал („Мој живот“): „Никад нећу схватити зашто се сви људи гомилају на истим местима, када се десетине хиљада километара простора пружају лево и десно.“
  ■ Шели: „Пакао, то је град отприлике као Лондон.“
– дати ученицима на увид књигу социолога Сретена Вујовића „Град и друштво“
– Задатак: анализирати заједно са ученицима дихотомију село-град користећи табелу дату у уџбенику

Изглед табле или Пауерпоинт презентација:

1. НАСЕЉА

- „ДРУШТВЕНО – ПРОСТОРНЕ СТРУКТУРЕ
- СЛОЖЕНЕ И ВИШЕФУНКЦИОНАЛНЕ СКУПИНЕ
- НАСТАЛЕ ВЕЗИВАЊЕМ ПОЈЕДИНАЦА И ГРУПА ЗА НЕКУ ОДРЕЂЕНУ ТЕРИТОРИЈУ
- ПРЕДУСЛОВ СУ МЕЂУСОБНОГ ДРУШТВЕНОГ ПОВЕЗИВАЊА ЉУДИ
- НАСЕЉАВАЊЕ И СТРАЛНОСТ НАСЕЉА (НАСУПРОТ СКИТНИЧКОМ И НОМАДСКОМ ЖИВОТУ) ПРЕДУСЛОВ СУ:
  – ДРУШТВЕНОГ ДЕЛОВАЊА
  – ДРУШТВЕНИХ ОДНОСА
- УСТАЉИВАЊЕ НАСЕЉА УСЛОВЉЕНО ЈЕ ПРЕЛАСКОМ СА СКУПЉАЧКЕ ПРИВРЕДЕ, ЛОВА И РИБОЛОВА НА ПРИПИТОМЉАВАЊЕ ЖИВОТИЊА И ПОЈАВУ ЗЕМЉОРАДЊЕ (НЕОЛИТСКА РЕВОЛУЦИЈА)
- СВАКА ДРУШТВЕНА ОРГАНИЗАЦИЈА ЈЕ ПОВЕЗАНА СА ПРОСТОРНИМ ОРГАНИЗОВАЊЕМ ЉУДИ У НАСЕЉА
- ОРГАНИЗАЦИЈА (МРЕЖА) НАСЕЉА (РАСПОРЕД ГРАДОВА, СЕЛА, МРЕЖЕ ПУТЕВА...) ЧЕСТО ЗАВИСИ ОД ОРГАНИЗАЦИЈЕ ГЛОБАЛНОГ ДРУШТВА (ИНДУСТРИЈСКО, АГРАРНО)

2. ОДВАЈАЊЕ ГРАДА ОД СЕЛА

- РАЗВОЈ ПОДЕЛЕ РАДА
- ПРЕЛАЗ СА ПЛЕМЕНСКЕ У ДРЖАВНУ ОРГАНИЗАЦИЈУ ВЛАСТИ
- ГРАД КАО СРЕДИШТЕ ДРЖАВНЕ ВЛАСТИ И КАО ТРГОВИНСКИ, ФИНАНСИЈСКИ, УПРАВНИ ЦЕНТАР

3. РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ СЕЛА И ГРАДА

- У СОЦИОЛОШКОЈ АНАЛИЗИ ОВЕ РАЗЛИКЕ, ПОЈМОВИ СЕЛО И ГРАД УЗИМАЈУ СЕ КАО ИДЕАЛНИ ТИПОВИ
- ПОЛАЗИ СЕ ОД ОБЕЛЕЖЈА ЗА КОЈА СЕ ПРЕТПОСТАВЉА ДА БИТНО ОДРЕЂУЈУ СЕЛО – ГРАД И ЖИВОТ У ЊИМА
- У СТВАРНОСТИ ГРАНИЦЕ ИЗМЕЂУ СЕЛА И ГРАДА НИСУ ТАКО ОШТРЕ (УРБАНИЗАЦИЈА СЕЛА И РУРАЛИЗАЦИЈА ГРАДА)

Наставна јединица:

ДРУШТВЕНА ПРОИЗВОДЊА – ОБЛИЦИ И НОВАЦ

Тип часа:	обрада
Облик рада:	фронтални
Наставне методе:	дијалошка, демонстративна (презентација)
Наставна средства:	вербална, уџбеник
Циљ часа:	приближити ученицима социолошки смисао појма друштвена производња и указати на важност за социологију познавања и разумевања појава и закона у области економије
Задаци часа:	кроз примере из свакодневног живота објаснити и приближити ученицима значај и смисао важних појмова из области економије као што су: роба, новац, облици друштвене репродукције

Уводни део:

- обновити појам производње
- обновити елементе економског деловања

Централни део:

- упознати појам **друштвена репродукција** као непрекидан процес понављања облика економског деловања: производња → расподела → размена → потрошња
- у досадашњем историјском развоју друштва постојала су два основна облика друштвене репродукције:
  - натурални
  - робни
- пружити прилику ученицима да у виду кратке вежбе, на основу досадашњег знања и усвојених појмова, изврше анализу ових облика друштвене репродукције са следећих аспеката:
  - подела рада

    - производне снаге
    - производни односи
    - расподела
    - размена
- упознати и усвојити појам **роба** – производ људског рада (материјално добро, услуга) намењен тржишту
- двојака вредност робе:
    - употребна вредност – остварује се конкретним радом
    - вредност – друштвено признато радно време потребно за производњу неког производа – исказује се преко апстрактног рада
- **Закон вредности** - вредност робе пропорционална је друштвено признатом просечном радном времену потребном за производњу неког производа (апстрактан рад)
- **Закон понуде и тражње** – тржишна цена робе одређена је друштвено признатим временом потребним за њену производњу
- вредност робе ≠ цени робе
- упознати и усвојити појам **новац** – специфична роба која има функцију да мери и изражава вредност сваке друге робе као општи еквивалент у робној размени
- облици и функције новца:
    - мера вредности - цена
    - средство промета – новчанице, чекови, менице
    - платежно средство – кредит
    - благо
    - светски новац – национална валута призната као светски новац на светском тржишту (долар)
- **социолошки смисао новца** – сви ови облици и функције новца само су различити друштвени односи власника и корисника робе.

Завршни део:

- одговорити на питања у уџбенику
- подстаћи разговор о фетишком карактеру новца

Изглед табле или Пауерпоинт презентација:

1. ДРУШТВЕНА ПРОИЗВОДЊА

- ОБЛИЦИ
- НОВАЦ

2. ДРУШТВЕНА РЕПРОДУКЦИЈА

- НЕПРЕКИДАН ПРОЦЕС ПОНАВЉАЊА ОБЛИКА ЕКОНОМСКОГ ДЕЛОВАЊА (П→Р→Р→П)

3. ОБЛИЦИ ДРУШТВЕНЕ РЕПРОДУКЦИЈЕ

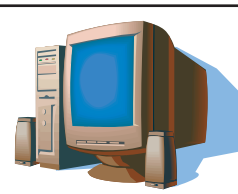
- НАТУРАЛНИ
- РОБНИ

АНАЛИЗА СА АСПЕКТА:

- ПОДЕЛЕ РАДА
- ПРОИЗВОДНИХ СНАГА
- ПРОИЗВОДНИХ ОДНОСА
- РАСПОДЕЛЕ
- РАЗМЕНЕ

4. РОБА

- ПРОИЗВОД ЉУДСКОГ РАДА (МАТЕРИЈАЛНО ДОБРО, УСЛУГА) НАМЕЊЕН ТРЖИШТУ



5. ВРЕДНОСТ РОБЕ

УПОТРЕБНА ВРЕДНОСТ:

- ЗАДОВОЉАВА КОНКРЕТНУ ПОТРЕБУ
- ОСТВАРУЈЕ СЕ КОНКРЕТНИМ РАДОМ

ВРЕДНОСТ:

- ИСКАЗУЈЕ СЕ ПРЕКО АПСТРАКТНОГ РАДА – ДРУШТВЕНО ПРИЗНАТО РАДНО ВРЕМЕ ПОТРЕБНО ЗА ПРОИЗВОДЊУ НЕКОГ ПРОИЗВОДА

6. ЗАКОН ВРЕДНОСТИ

- ВРЕДНОСТ РОБЕ ПРОПОРЦИОНАЛНА ЈЕ ПРОСЕЧНОМ ВРЕМЕНУ КОЈЕ ЈЕ ПОТРЕБНО ЗА ПРОИЗВОДЊУ НЕКОГ ПРОИЗВОДА (АПСТРАКТНИ РАД)

7. ЗАКОН ПОНУДЕ И ТРАЖЊЕ

- ЦЕНА РОБЕ ОДРЕЂЕНА ЈЕ ДРУШТВЕНО (ТРЖИШНО) ПРИЗНАТИМ ВРЕМЕНОМ
- ВРЕДНОСТ РОБЕ ≠ ЦЕНИ РОБЕ

8. НОВАЦ

- СПЕЦИФИЧНА РОБА КОЈА ИМА ФУНКЦИЈУ ДА МЕРИ И ИЗРАЖАВА ВРЕДНОСТ СВАКЕ ДРУГЕ РОБЕ КАО ОПШТИ ЕКВИВАЛЕНТ У РОБНОЈ РАЗМЕНИ

9. ОБЛИЦИ И ФУНКЦИЈЕ НОВЦА

- МЕРА ВРЕДНОСТИ – ЦЕНА
- СРЕДСТВО ПРОМЕТА – НОВЧАНИЦЕ, ЧЕКОВИ, МЕНИЦЕ
- ПЛАТЕЖНО СРЕДСТВО – КРЕДИТИ
- БЛАГО
- СВЕТСКИ НОВАЦ – НАЦИОНАЛНА ВАЛУТА (МОНЕТА) ПРИЗНАТА КАО СВЕТСКИ НОВАЦ НА СВЕТСКОМ ТРЖИШТУ

10. СОЦИОЛОШКИ СМИСАО НОВЦА

- СВИ ОБЛИЦИ И ФУНКЦИЈЕ НОВЦА САМО СУ РАЗЛИЧИТИ ДРУШТВЕНИ ОДНОСИ ***ВЛАСНИКА*** И ***КОРИСНИКА*** РОБЕ

Наставна јединица:

ДРУШТВЕНЕ УСТАНОВЕ И ОРГАНИЗАЦИЈЕ

Тип часа:	обрада
Облик рада:	фронтални
Наставне методе:	дијалошка
Наставна средства:	вербална, визуелна
Циљ часа:	усвајање наведених социолошких појмова кроз сталну интеракцију са појмовима друштвене поделе рада, друштвене улоге и положаја, друштвених норми и правила
Задаци часа	на примерима конкретних друштвених установа и организација објаснити оно што је у социолошкој теорији изложено

Уводни део:

- обновити део градива значајан за разговор о друштвеним установама и организацијама
- **елементи друштвене структуре** су друштвене групе, друштвене организације и друштвене установе
- подсистеми глобалног друштва (функционална подручја) су: привреда, политика и култура
- припадају функционалној (хоризонталној) димензији структуре глобалног друштва
- у тим подсистемима је сконцентрисано целокупно људско деловање и подела рада глобалног друштва
- функционална подручја проистичу из три функције глобалног друштва: производно – репродуктивне, културне и управне

Централни део:

ДРУШТВЕНЕ УСТАНОВЕ

- друштвено регулисан и устаљен начин вршења друштвеног деловања
- мора да постоји склад циљева унутар установе
- ко врши друштвено деловање?

– друштвене групе, односно њихови припадници као носиоци друштвених улога
– када ће друштвена група успешно и ефикасно остварити делатност установе у оквиру које постоји?
– само ако је организована
– шта значи „бити организован“?
– поштовати норме и правила који су установљени у свакој области људског деловања

ДРУШТВЕНЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ

– мреже улога и положаја којима се остварује неко друштвено деловање
– карактеришу је писана и неписана правила и норме
– друштвене организације су посредници између друштвених група и друштвених установа
– организована група – она која обавља установљену делатност придржавајући се одређених норми и правила

ТРАЈНОСТ ЕЛЕМЕНАТА ДРУШТВЕНЕ СТРУКТУРЕ

– друштвене групе које обављају установљену делатност су променљиве
– организација друштвеног деловања које се врши унутар неке установе је променљива
– Установа (друштвено деловање) које се врши унутар ње је трајна

Завршни део часа:

Пример: ШКОЛА

– друштвена установа
– друштвено деловање: образовање и васпитање
– носиоци улога: наставници - образовање и васпитање, руководиоци - организација и управљање, ученици - учење, техничко особље - администрирање, помоћно особље - чишћење, поправке
– друштвене групе: наставници, ученици (ове групе су променљивог састава јер могу да се мењају у току саме године као и на почетку сваке школске године)
– организација рада школе: наставничко веће, савет родитеља, одељењско веће, одељењске заједнице, ђачки парламент (друштвене групе које су носиоци активности унутар њих су променљиве али организација остаје иста)

Изглед табле или Пауерпоинт презентација:

1. ЕЛЕМЕНТИ ДРУШТВЕНЕ СТРУКТУРЕ

- ДРУШТВЕНЕ ГРУПЕ
- ДРУШТВЕНЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ
- ДРУШТВЕНЕ УСТАНОВЕ
- ПОДСИСТЕМИ ГЛОБАЛНОГ ДРУШТВА (ФУНКЦИОНАЛНА ПОДРУЧЈА):
  - ПРИВРЕДА
  - ПОЛИТИКА
  - КУЛТУРА
- ПРИПАДАЈУ ФУНКЦИОНАЛНОЈ (ХОРИЗОНТАЛНОЈ) ДИМЕНЗИЈИ ДРУШТВЕНЕ СТРУКТУРЕ
- У ЊИМА ЈЕ СКОНЦЕНТРИСАНО ЦЕЛОКУПНО ЉУДСКО ДЕЛОВАЊЕ И ПОДЕЛА РАДА ГЛОБАЛНОГ ДРУШТВА
- ПРОИСТИЧУ ИЗ ТРИ ФУНКЦИЈЕ ГЛОБАЛНОГ ДРУШТВА:
  - ПРОИЗВОДНО – РЕПРОДУКТИВНЕ
  - УПРАВНЕ
  - КУЛТУРНЕ

ФУНКЦИЈЕ ГЛОБАЛНОГ ДРУШТВА	**УСТАНОВЕ КОЈЕ ВРШЕ ОВЕ ФУНКЦИЈЕ**
ПРОИЗВОДНО - РЕПРОДУКТИВНА	БИОЛОШКО –РЕПРОДУКТИВНЕ, ЕКОНОМСКЕ
УПРАВНА	ПОЛИТИЧКЕ
КУЛТУРНА	– КУЛТУРНЕ – ЗАБАВНО - РЕКРЕАТИВНЕ

2. ДРУШТВЕНЕ УСТАНОВЕ

- ДРУШТВЕНО РЕГУЛИСАН И УСТАЉЕН НАЧИН ВРШЕЊА НЕКОГ ДРУШТВЕНОГ ДЕЛОВАЊА
- МОРА ДА ПОСТОЈИ СКЛАД ЦИЉЕВА УНУТАР УСТАНОВЕ
- КО ВРШИ ДРУШТВЕНО ДЕЛОВАЊЕ?
- ДРУШТВЕНЕ ГРУПЕ, ОДНОСНО, ЊИХОВИ ПРИПАДНИЦИ КАО НОСИОЦИ ДРУШТВЕНИХ УЛОГА
- КАДА ЋЕ ДРУШТВЕНА ГРУПА УСПЕШНО И ЕФИКАСНО ОСТВАРИВАТИ ДЕЛАТНОСТ УСТАНОВЕ У ОКВИРУ КОЈЕ ПОСТОЈИ?
- САМО АКО ЈЕ ***ОРГАНИЗОВАНА***
- ШТА ЗНАЧИ: „БИТИ ОРГАНИЗОВАН“?
- ЗНАЧИ: ПОШТОВАТИ НОРМЕ И ПРАВИЛА КОЈИ СУ УСТАНОВЉЕНИ У СВАКОЈ ОБЛАСТИ ЉУДСКОГ ДЕЛОВАЊА

3. ДРУШТВЕНЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ

- МРЕЖЕ УЛОГА И ПОЛОЖАЈА КОЈИМА СЕ ОСТВАРУЈЕ НЕКО ДРУШТВЕНО ДЕЛОВАЊЕ
- КАРАКТЕРИШУ ЈЕ ПИСАНА И НЕПИСАНА ПРАВИЛА И НОРМЕ
- ДРУШТВЕНЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ СУ ПОСРЕДНИЦИ ИЗМЕЂУ ДРУШТВЕНИХ ГРУПА И ДРУШТВЕНИХ УСТАНОВА
- ***ОРГАНИЗОВАНА ГРУПА*** – ОНА КОЈА ОБАВЉА УСТАНОВЉЕНУ ДЕЛАТНОСТ ПРИДРЖАВАЈУЋИ СЕ ПРОПИСАНИХ НОРМИ И ПРАВИЛА

4. ТРАЈНОСТ ЕЛЕМЕНАТА ДРУШТВЕНЕ СТРУКТУРЕ

- ДРУШТВЕНЕ ГРУПЕ КОЈЕ ОБАВЉАЈУ УСТАНОВЉЕНУ ДЕЛАТНОСТ СУ ПРОМЕНЉИВЕ
- ОРГАНИЗАЦИЈА ДРУШТВЕНОГ ДЕЛОВАЊА КОЈЕ СЕ ВРШИ УНУТАР НЕКЕ УСТАНОВЕ ЈЕ ПРОМЕНЉИВА
- УСТАНОВА (ДРУШТВЕНО ДЕЛОВАЊЕ КОЈЕ СЕ ВРШИ У ЊОЈ) ЈЕ ТРАЈНА

5. ПРИМЕРИ

1. ПРИМЕР: Ш К О Л А

- ДРУШТВЕНА УСТАНОВА
- ДРУШТВЕНО ДЕЛОВАЊЕ:
- НОСИОЦИ УЛОГА: НАСТАВНИЦИ, УЧЕНИЦИ, РУКОВОДИОЦИ, ТЕХНИЧКО ОСОБЉЕ, ПОМОЋНО ОСОБЉЕ...
- ДРУШТВЕНЕ ГРУПЕ
- ОРГАНИЗАЦИЈА РАДА ШКОЛЕ:
- ПРЕДМЕТНО – ЧАСОВНО - РАЗРЕДНИ СИСТЕМ
- РАД ПО СМЕНАМА, БРОЈ ОДЕЉЕЊА, ВАНШКОЛСКЕ АКТИВНОСТИ....
- МЕЊАЈУ СЕ И ГРУПЕ УНУТАР ШКОЛЕ И ОРГАНИЗАЦИЈА РАДА ШКОЛЕ АЛИ ОСТАЈЕ ШКОЛА КАО УСТАНОВА СА СВОЈОМ ПРИМАРНОМ ДЕЛАТНОШЋУ

2. ПРИМЕР: Б О Л Н И Ц А

- ДРУШТВЕНА УСТАНОВА
- ДРУШТВЕНО ДЕЛАЊЕ:

- ЗДРАВСТВЕНЕ УСЛУГЕ: ОЧУВАЊЕ ЗДРАВЉА ЉУДИ И СВЕ ВРСТЕ ЗДРАВСТВЕНЕ ПОМОЋИ
- НОСИОЦИ УЛОГА: ЛЕКАРИ, ПАЦИЈЕНТИ, МЕДИЦИНСКЕ СЕСТРЕ, ПОМОЋНО – ТЕХНИЧКО ОСОБЉЕ, РУКОВОДСТВО БОЛНИЦЕ...
- ДРУШТВЕНЕ ГРУПЕ
- ОРГАНИЗАЦИЈА РАДА БОЛНИЦЕ:
- ОДЕЉЕЊА, СМЕНЕ, СЛУЖБЕ, НАЧИН ПЛАЋАЊА, НАЧИН ОСТВАРЕЊА ПРАВА НА ЗДРАВСТВЕНУ УСЛУГУ…
- МЕЊАЈУ СЕ ГРУПЕ УНУТАР БОЛНИЦЕ, МЕЊА СЕ ОРГАНИЗАЦИЈА РАДА АЛИ БОЛНИЦА КАО УСТАНОВА СА СВОЈОМ ПРИМАРНОМ ДЕЛАТНОШЋУ ОСТАЈЕ

Наставна јединица:

ДРУШТВЕНА СТРУКТУРА

Тип часа:	обрада
Облик рада:	фронтални
Наставне методе:	дијалошка
Наставна средства:	вербална, визуелна
Циљ часа:	усвајање појма друштвене структуре, њених елемената и димензија као њихове суштинске повезаности међу собом и са човеком као носиоцем друштвених улога.
Задаци часа:	да ученици критички промишљају друштво у коме живе, да схвате процесе који се дешавају у оквиру економије, политике и културе и активно се залажу за сопствене интересе и интересе других људи.

Уводни део:

– истаћи да ћемо се кроз обраду појма друштвене структуре ослањати на појмове које смо упознали до сада као и да ћемо упознати нове појмове који ће нам бити потребни и у даљим проучавањима и анализама

Централни део:

– у обради појма друштвене структуре поћи ћемо од појма глобалног друштва
– у одређењу појма **глобално друштво** истичемо следеће:
  ■ целина друштвених деловања и друштвених односа
  ■ историјски је формирано заједничким животом на одређеној територији
  ■ организовано је функционално (хоризонтално) и слојно (хијерархијски – вертикално)

- **Структура глобалног друштва**
- свако глобално друштво има одређену структуру која му даје самосталност (аутономију) тј. може да опстане и функционише као целина
- реално – свако конкретно друштво постоји *само* у сарадњи са другим друштвима
- **Друштвена структура**
- релативно стабилна, трајна и уређена целина односа између **елемената** који је чине
- ови односи уређени су законима, правилима и нормама
- **Елементи друштвене структуре**:
  - друштвене групе
  - друштвене организације
  - друштвене установе
- **Димензије друштвене структуре**:
  - функционална (хоризонтална) димензија
  - вертикално – хијерархијска димензија
  - просторна димензија
  - временска (историјска) димензија
- **Функционална** (хоризонтална) димензија друштвене структуре
- испољава се кроз следеће **глобалне функције**

1. производно – репродуктивна функција:
- стварање потомства
- стварање производа за егзистенцијалне потребе
- породица, економске групе, организације, институције

2. управна (регулативна) функција:
- политичко – правна и
- морално – обичајна друштвена регулатива
- држава, политичке установе и организације

3. културна функција
- духовност и идентитет једног друштва
- установе културе
- **Функционална подручја** глобалног друштва:
  - привреда
  - политика
  - култура
- Проистекла су из наведених глобалних функција

- **Друштвена улога**
- основна аналитичка категорија у проучавању функционалне (хоризонталне) димензије друштвене структуре
- друштвена улога је понашање и деловање по унапред утврђеним друштвеним нормама и правилима
- **Вертикално-хијерархијска димензија друштвене структуре**
- говори о постојању класно – слојних (статусних) друштвених неједнакости
- неједнак је удео у расподели:
- материјалног богатства
- друштвене моћи (власти)
- друштвеног угледа (престижа)
- основни узрок ове неједнакости је у бављењу различитим друштвеним улогама (најзначајнија је професионална улога)
- нису све професионалне улоге подједнако значајне за друштво
- друштвени положај
- друштвени положај (статус) је место у вертикалној структури друштва
- ово место се стиче бављењем одређеном друштвеном улогом
- **Просторна димензија друштвене структуре**
- територија (природно-физички оквир)
- друштвени оквир – поље социјалне интеракције
- елементи просторне структуре друштва су насеља
- **Временска (историјска) димензија друштвене структуре**
- све промене друштвене структуре испољавају се у времену
- нема апсолутно статичних друштвених структура

Завршни део:

- кроз шематски приказ дат на слајдовима резимирати претходно изложено градиво о друштвеној структури
- инсистирати да ученици, уз помоћ шематског приказа и наставникову помоћ, изложе ово градиво

Изглед табле или Пауерпоинт презентација:

1. ГЛОБАЛНО ДРУШТВО

- ЦЕЛИНА ДРУШТВЕНОГ ДЕЛОВАЊА И ДРУШТВЕНИХ ОДНОСА
- ИСТОРИЈСКИ ЈЕ ФОРМИРАНО ЗАЈЕДНИЧКИМ ЖИВОТОМ НА ОДРЕЂЕНОЈ ТЕРИТОРИЈИ
- ОРГАНИЗОВАНО ЈЕ ФУНКЦИОНАЛНО (ХОРИЗОНТАЛНО) И СЛОЈНО (ХИЈЕРАРХИЈСКИ – ВЕРТИКАЛНО)

2. СТРУКТУРА ГЛОБАЛНОГ ДРУШТВА

- СВАКО ГЛОБАЛНО ДРУШТВО ИМА ОДРЕЂЕНУ СТРУКТУРУ КОЈА МУ ДАЈЕ САМОСТАЛНОСТ (АУТОНОМИЈУ) ТЈ. МОЖЕ ДА ОПСТАНЕ И ФУНКЦИОНИШЕ КАО ЦЕЛИНА
- РЕАЛНО – СВАКО КОНКРЕТНО ДРУШТВО ПОСТОЈИ САМО У САРАДЊИ СА ДРУГИМ ДРУШТВИМА
- ДРУШТВЕНА СТРУКТУРА ЈЕ РЕЛАТИВНО СТАБИЛНА, ТРАЈНА И УРЕЂЕНА ЦЕЛИНА ОДНОСА ИЗМЕЂУ ЕЛЕМЕНАТА КОЈИ ЈЕ ЧИНЕ
- ОВИ ОДНОСИ УРЕЂЕНИ СУ ЗАКОНИМА, ПРАВИЛИМА, НОРМАМА

3. ЕЛЕМЕНТИ ДРУШТВЕНЕ СТРУКТУРЕ

- ДРУШТВЕНЕ ГРУПЕ
- ДРУШТВЕНЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ
- ДРУШТВЕНЕ УСТАНОВЕ

4. ДИМЕНЗИЈЕ ДРУШТВЕНЕ СТРУКТУРЕ

- ФУНКЦИОНАЛНА (ХОРИЗОНТАЛНА) ДИМЕНЗИЈА
- ВЕРТИКАЛНО – ХИЈЕРАРХИЈСКА ДИМЕНЗИЈА
- ПРОСТОРНА ДИМЕНЗИЈА
- ВРЕМЕНСКА (ИСТОРИЈСКА) ДИМЕНЗИЈА

ФУНКЦИОНАЛНА (ХОРИЗОНТАЛНА) ДИМЕНЗИЈА
ИСПОЉАВА СЕ КРОЗ ТРИ ГЛОБАЛНЕ ФУНКЦИЈЕ:
1. ПРОИЗВОДНО – РЕПРОДУКТИВНА ФУНКЦИЈА

- СТВАРАЊЕ ПОТОМСТВА
- СТВАРАЊЕ ПРОИЗВОДА ЗА ЕГЗИСТЕНЦИЈАЛНЕ ПОТРЕБЕ
- ПОРОДИЦА, ЕКОНОМСКЕ ГРУПЕ, ОРГАНИЗАЦИЈЕ, ИНСТИТУЦИЈЕ

2. УПРАВНА (РЕГУЛАТИВНА) ФУНКЦИЈА
- ПОЛИТИЧКО –ПРАВНА И
- МОРАЛНО – ОБИЧАЈНА ДРУШТВЕНА РЕГУЛАТИВА
- ДРЖАВА И ПОЛИТИЧКЕ УСТАНОВЕ, ОРГАНИЗАЦИЈЕ

3. КУЛТУРНА ФУНКЦИЈА
- ДУХОВНОСТ И ИДЕНТИТЕТ ЈЕДНОГ ДРУШТВА
- УСТАНОВЕ КУЛТУРЕ

5. ДРУШТВЕНА УЛОГА
- ОСНОВНА АНАЛИТИЧКА КАТЕГОРИЈА У ПРОУЧАВАЊУ ФУНКЦИОНАЛНЕ (ХОРИЗОНТАЛНЕ) ДИМЕНЗИЈЕ ДРУШТВЕНЕ СТРУКТУРЕ
- ДРУШТВЕНА УЛОГА ЈЕ ПОНАШАЊЕ И ДЕЛОВАЊЕ ПО УНАПРЕД УТВРЂЕНИМ ДРУШТВЕНИМ НОРМАМА, ПРАВИЛИМА

6. ВЕРТИКАЛНО – ХИЈЕРАРХИЈСКА ДИМЕНЗИЈА
- ГОВОРИ О ПОСТОЈАЊУ КЛАСНО – СЛОЈНИХ (СТАТУСНИХ) ДРУШТВЕНИХ НЕЈЕДНАКОСТИ
- НЕЈЕДНАК ЈЕ УДЕО У РАСПОДЕЛИ:
  - МАТЕРИЈАЛНОГ БОГАТСТВА
  - ДРУШТВЕНЕ МОЋИ (ВЛАСТИ)
  - ДРУШТВЕНОГ УГЛЕДА (ПРЕСТИЖА)
- ОСНОВНИ УЗРОК ОВЕ НЕЈЕДНАКОСТИ ЈЕ У БАВЉЕЊУ РАЗЛИЧИТИМ ДРУШТВЕНИМ УЛОГАМА (НАЈЗНАЧАЈНИЈА ЈЕ ПРОФЕСИОНАЛНА УЛОГА)
- НИСУ СВЕ ПРОФЕСИОНАЛНЕ УЛОГЕ ПОДЈЕДНАКО ЗНАЧАЈНЕ ЗА ДРУШТВО

7. ДРУШТВЕНИ ПОЛОЖАЈ
- ДРУШТВЕНИ ПОЛОЖАЈ (СТАТУС) ЈЕ МЕСТО У ВЕРТИКАЛНОЈ СТРУКТУРИ ДРУШТВА
- ОВО МЕСТО СЕ СТИЧЕ БАВЉЕЊЕМ ОДРЕЂЕНОМ ДРУШТВЕНОМ УЛОГОМ

8. ПРОСТОРНА ДИМЕНЗИЈА ДРУШТВЕНЕ СТРУКТУРЕ

- ТЕРИТОРИЈА (ПРИРОДНО – ФИЗИЧКИ ОКВИР)
- ДРУШТВЕНИ ПРОСТОР – ПОЉЕ СОЦИЈАЛНЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ
- ЕЛЕМЕНТИ ПРОСТОРНЕ СТРУКТУРЕ ДРУШТВА СУ НАСЕЉА

9. ВРЕМЕНСКА (ИСТОРИЈСКА) ДИМЕНЗИЈА ДРУШТВЕНЕ СТРУКТУРЕ

- СВЕ ПРОМЕНЕ ДРУШТВЕНЕ СТРУКТУРЕ ИСПОЉАВАЈУ СЕ У ВРЕМЕНУ
- НЕМА АПСОЛУТНО СТАТИЧНИХ ДРУШТВЕНИХ СТРУКТУРА

10. ФУНКЦИОНАЛНА ПОДРУЧЈА (ПОДСИСТЕМИ)

● ПРИВРЕДА ● ПОЛИТИКА ● КУЛТУРА

11. ВЕРТИКАЛНО – ХИЈЕРАРХИЈСКА ДИМЕНЗИЈА

- МАТЕРИЈАЛНО БОГАТСТВО
- ДРУШТВЕНА МОЋ (ВЛАСТ)
- ДРУШТВЕНИ УГЛЕД (ПРЕСТИЖ)

● МЕСТО У ВЕРТИКАЛНОЈ СТРУКТУРИ - ПОЛОЖАЈ

Наставна јединица:

РАСЛОЈАВАЊЕ ДРУШТВА

Тип часа:	обрада
Облик рада:	фронтални
Наставне методе:	дијалошка
Наставна средства:	вербална, визуелна
Циљ часа:	уочавање везе између друштвене поделе рада, својинских односа и класно-слојних разлика у друштву
Задаци часа:	повезати теорију са конкретном друштвеном стварношћу и навести примере друштвених слојева, својинских односа, друштвене моћи

Уводни део:

- обновити појам друштвене структуре
- вертикална димензија друштвене структуре (друштвена стратификација)
- стратум (лат.) - слој
- обновити појам друштвеног положаја
- узрок класно-слојних разлика у друштву је **постојање поделе рада**
- друштвена улога као функција, очекивано понашање и деловање
- разговарати о вези: друштвена улога – друштвени положај (значај који друштво придаје некој улози)

Централни део:

- говорити о својинским односима кроз везу између потреба и поседовања материјалних и духовних добара
- **својински односи** су односи између људи настали услед постојања неједнаких могућности задовољења потреба због различитих могућности присвајања материјалних и духовних добара
- **субјекат својине** је власник, титулар
- **објект својине** је материјално или духовно добро
- основни својински облици:

  - приватна својина
  - јавна (државна, друштвена)
  - групна (колективна, задружна, акционарска)
- **својина према облику поседовања**
- лична својина
- својина над средствима за друштвену производњу
- постојање својинских односа указује на постојање неједнаких могућности власника и невласника (економска моћ)
- **друштвена моћ**
- друштвено установљена неједнака могућност доношења друштвено значајних одлука
- **извори друштвене моћи:**
- својина (економска моћ)
- друштвена улога (функционална моћ)
- наслеђени или стечени углед (статусна моћ)
- монопол на знање и информације (технократска и бирократска моћ)
- масовне комуникације (манипулативна моћ)
- физичка сила (природна моћ)

Завршни део:

- протумачити илустрације у уџбенику и одговорити на питања

Изглед табле или Пауерпоинт презентација:

1. РАСЛОЈАВАЊЕ ДРУШТВА

► ВЕРТИКАЛНА ДИМЕНЗИЈА ДРУШТВЕНЕ СТРУКТУРЕ (ДРУШТВЕНА СТРАТИФИКАЦИЈА)
► СТРАТУМ (лат.) – СЛОЈ
► ДРУШТВЕНИ ПОЛОЖАЈ
► УЗРОК КЛАСНО – СЛОЈНИХ РАЗЛИКА У ДРУШТВУ ЈЕ ПОСТОЈАЊЕ ПОДЕЛЕ РАДА
► ДРУШТВЕНА УЛОГА (КАО ФУНКЦИЈА, ОЧЕКИВАНО ДЕЛОВАЊЕ И ПОНАШАЊЕ)
► ВЕЗА: ДРУШТВЕНА УЛОГА – ДРУШТВЕНИ ПОЛОЖАЈ (ЗНАЧАЈ КОЈИ ДРУШТВО ПРИДАЈЕ НЕКОЈ УЛОЗИ)
► СВОЈИНСКИ ОДНОСИ – ПОТРЕБЕ – МАТЕРИЈАЛНА И ДУХОВНА ДОБРА

2. СВОЈИНСКИ ОДНОСИ

- ОДНОСИ ИЗМЕЂУ ЉУДИ НАСТАЛИ УСЛЕД ПОСТОЈАЊА НЕЈЕДНАКИХ МОГУЋНОСТИ ЗАДОВОЉЕЊА ПОТРЕБА ЗБОГ РАЗЛИЧИТИХ МОГУЋНОСТИ ПРИСВАЈАЊА МАТЕРИЈАЛНИХ И ДУХОВНИХ ДОБАРА
- СУБЈЕКТ СВОЈИНЕ (ВЛАСНИК, ТИТУЛАР)
- ОБЈЕКАТ СВОЈИНЕ (МАТЕРИЈАЛНО ИЛИ ДУХОВНО ДОБРО)

3. ОСНОВНИ СВОЈИНСКИ ОБЛИЦИ

- ПРИВАТНА СВОЈИНА
- ЈАВНА (ДРЖАВНА, ДРУШТВЕНА)
- ГРУПНА СВОЈИНА (КОЛЕКТИВНА, ЗАДРУЖНА, АКЦИОНАРСКА)

4. СВОЈИНА ПРЕМА ОБЛИКУ ПОСЕДОВАЊА

- ЛИЧНА СВОЈИНА
- СВОЈИНА НАД СРЕДСТВИМА ЗА ДРУШТВЕНУ ПРОИЗВОДЊУ
- ПОСТОЈАЊЕ СВОЈИНСКИХ ОДНОСА УКАЗУЈЕ НА ПОСТОЈАЊЕ НЕЈЕДНАКИХ МОГУЋНОСТИ ВЛАСНИКА И НЕВЛАСНИКА (ЕКОНОМСКА МОЋ)

5. ДРУШТВЕНА МОЋ

- ДРУШТВЕНО УСТАНОВЉЕНА НЕЈЕДНАКА МОГУЋНОСТ ДОНОШЕЊА ДРУШТВЕНО ЗНАЧАЈНИХ ОДЛУКА

6. ИЗВОРИ ДРУШТВЕНЕ МОЋИ

- СВОЈИНА (ЕКОНОМСКА МОЋ)
- ДРУШТВЕНА УЛОГА (ФУНКЦИОНАЛНА МОЋ)
- НАСЛЕЂЕНИ ИЛИ СТЕЧЕНИ УГЛЕД (СТАТУСНА МОЋ)
- МОНОПОЛ НА ЗНАЊЕ И ИНФОРМАЦИЈЕ (ТЕХНОКРАТСКА И БИРОКРАТСКА МОЋ)
- МАСОВНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ (МАНИПУЛАТИВНА МОЋ)
- ФИЗИЧКА СИЛА (ПРИРОДНА МОЋ)

Наставна јединица:

ДРУШТВЕНИ ОДНОСИ

Тип часа:	обрада
Облик рада:	фронтални
Наставне методе:	дијалошка, рад на тексту
Наставна средства:	жива реч, текст
Циљ часа:	усвојити појам друштвеног односа у контексту мноштва друштвеног деловања као и припадности друштвеној групи према пореклу
Задаци часа:	операционализовати социолошки појам друштвеног односа кроз конкретне примере и помоћи ученицима да формулишу социолошком терминологијом конкретан друштвени однос

Уводни део:

- обновити појам друштвеног деловања и условљеност деловања потребама
- „Рад је ‚једнина' само онда када се посматра однос читаве људске врсте према природи, али је увек ‚множина' када се посматра унутар рода као однос између људи.“ Ј. Хабермас

Централни део:

- **социолошки смисао** друштвених односа посматрати на релацији: потребе → друштвено деловање → друштвени односи
- **друштвена делатност и друштвени однос**
- нужност заједничког вршења делатности повлачи и нужност успостављања одговарајућих односа
- свакој врсти друштвене делатности **садржајно** одговара одређени друштвени однос
- друштвени односи могу бити економски, породични, политички, културни итд. а све у зависности од садржаја друштвене делатности

- друштвени односи зависе и од **припадности групи према пореклу** (породични, класни, етнички и сл.)
- разлика између односа делатности и односа на основу групне припадности по пореклу је у њиховој чврстини и стабилности
- јачи су односи по пореклу
- за све друштвене односе је заједничко да настају услед задовољења неке људске, личне и друштвене потребе или да се на основу њих рађају потребе: **потреба → друштвени однос** или **друштвени однос → потреба**
- нужност ступања у конкретне друштвене односе одређена је **историјски формираним**:
  - системом односа у друштву
  - друштвеним законима
  - важећим друштвеним правилима и нормама
- када не би било овако, људи би бирали друштвене односе у које ће ступити по својој вољи и својим склоностима
- „Чак и када је појединац тренутно сам у некој просторији, његово понашање је детерминисано прошлим и будућим, потенцијалним односима, оним што је доживео у прошлости и оним што очекује да може доживети у будућности.“ М. Поповић

Завршни део:

- *Задатак*: Набројте друштвене односе које смо до сада спомињали (ученици треба да се сете неких од односа које смо упознали: својински односи, односи у производњи, односи расподеле, односи размене, односи потрошње, односи између актера интелектуалног деловања, односи између управљача и извршилаца, односи између власника и корисника робе...)

Изглед табле или Пауерпоинт презентација:

1. ДРУШТВЕНИ ОДНОСИ

► „РАД ЈЕ *ЈЕДНИНА* САМО ОНДА КАДА СЕ ПОСМАТРА ОДНОС ЧИТАВЕ ЉУДСКЕ ВРСТЕ ПРЕМА ПРИРОДИ, АЛИ ЈЕ УВЕК *МНОЖИНА* КАДА СЕ ПОСМАТРА УНУТАР РОДА КАО ОДНОС ИЗМЕЂУ ЉУДИ.“

Ј. ХАБЕРМАС

2. СОЦИОЛОШКИ СМИСАО ДРУШТВЕНИХ ОДНОСА

ПОТРЕБЕ → ДЕЛАТНОСТ → ДРУШТВЕНИ ОДНОСИ

3. ДРУШТВЕНА ДЕЛАТНОСТ И ДРУШТВЕНИ ОДНОСИ

► НУЖНОСТ ЗАЈЕДНИЧКОГ ВРШЕЊА ДЕЛАТНОСТИ ПОВЛАЧИ И НУЖНОСТ УСПОСТАВЉАЊА ОДГОВАРАЈУЋИХ ОДНОСА

► СВАКОЈ ВРСТИ ДРУШТВЕНЕ ДЕЛАТНОСТИ САДРЖАЈНО ОДГОВАРА ОДРЕЂЕНИ ДРУШТВЕНИ ОДНОС

► ДРУШТВЕНИ ОДНОСИ МОГУ БИТИ: ЕКОНОМСКИ, ПОРОДИЧНИ, ПОЛИТИЧКИ, КУЛТУРНИ ИТД. А СВЕ У ЗАВИСНОСТИ ОД САДРЖАЈА ДРУШТВЕНЕ ДЕЛАТНОСТИ

► ДРУШТВЕНИ ОДНОСИ ЗАВИСЕ И ОД ПРИПАДНОСТИ ГРУПИ ПРЕМА ПОРЕКЛУ (ПОРОДИЧНИ, КЛАСНИ, ЕТНИЧКИ И СЛ.)

► РАЗЛИКА ИЗМЕЂУ ОДНОСА ДЕЛАТНОСТИ И ОДНОСА НА ОСНОВУ ГРУПНЕ ПРИПАДНОСТИ ПО ПОРЕКЛУ ЈЕ У ЊИХОВОЈ ЧВРСТИНИ И СТАБИЛНОСТИ

► ЈАЧИ СУ ОДНОСИ ПО ПОРЕКЛУ

► ПОТРЕБА
↓
ДРУШТВЕНИ ОДНОС

► ДРУШТВЕНИ ОДНОС
↓
ПОТРЕБА

► ЗА СВЕ ДРУШТВЕНЕ ОДНОСЕ ЗАЈЕДНИЧКО ЈЕ:
1. НАСТАЈУ УСЛЕД ЗАДОВОЉЕЊА НЕКЕ ЉУДСКЕ, ЛИЧНЕ И ДРУШТВЕНЕ, ПОТРЕБЕ ИЛИ
2. НА ОСНОВУ ЊИХ СЕ РАЂАЈУ ПОТРЕБЕ

► НУЖНОСТ СТУПАЊА У КОНКРЕТНЕ ДРУШТВЕНЕ ОДНОСЕ ОДРЕЂЕНА ЈЕ ИСТОРИЈСКИ ФОРМИРАНИМ:
– СИСТЕМОМ ОДНОСА У ДРУШТВУ
– ДРУШТВЕНИМ ЗАКОНИМА
– ВАЖЕЋИМ ДРУШТВЕНИМ ПРАВИЛИМА И НОРМАМА

- КАДА НЕ БИ БИЛО ОВАКО ЉУДИ БИ БИРАЛИ ДРУШТВЕНЕ ОДНОСЕ У КОЈЕ ЋЕ СТУПИТИ ПО СВОЈОЈ ВОЉИ И СВОЈИМ СКЛОНОСТИМА
- „ЧАК И КАДА ЈЕ ПОЈЕДИНАЦ ТРЕНУТНО САМ У НЕКОЈ ПРОСТОРИЈИ, ЊЕГОВО ПОНАШАЊЕ ЈЕ ДЕТЕРМИНИСАНО ПРОШЛИМ И БУДУЋИМ, ПОТЕНЦИЈАЛНИМ ОДНОСИМА, ОНИМ ШТО ЈЕ ДОЖИВЕО У ПРОШЛОСТИ И ОНИМ ШТО ОЧЕКУЈЕ ДА МОЖЕ ДОЖИВЕТИ У БУДУЋНОСТИ.“

М. ПОПОВИЋ

4. ЗАДАТАК:

НАВЕДИТЕ ДРУШТВЕНЕ ОДНОСЕ КОЈЕ СМО ДО САДА СПОМИЊАЛИ:

- ОДНОСИ У ПРОИЗВОДЊИ
- СВОЈИНСКИ ОДНОСИ
- ОДНОСИ РАСПОДЕЛЕ
- ОДНОСИ РАЗМЕНЕ
- ОДНОСИ ПОТРОШЊЕ
- ОДНОСИ ИЗМЕЂУ АКТЕРА ИНТЕЛЕКТУАЛНОГ ДЕЛОВАЊА
- ОДНОСИ ИЗМЕЂУ УПРАВЉАЧА И ИЗВРШИЛАЦА
- ОДНОСИ ВЛАСНИКА И КОРИСНИКА РОБЕ

Наставна јединица:

ЕТНИЧКЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

Тип часа:	обрада
Облик рада:	фронтални
Наставне методе:	дијалошка, рад на тексту
Наставна средства:	жива реч, текст
Циљ часа:	да ученици о појму етничке заједнице промишљају у контексту усвојених знања о друштвеној групи
Задаци часа:	карактеристике, обележја и врсте етничких заједница – анализирати на примерима конкретних етничких заједница

Уводни део:

- обновити појам друштвене групе
- које смо друштвене групе до сада упознали
- шта ученици знају о појму етничке заједнице
- које етничке заједнице познају

Централни део:

- етничке заједнице су најуниверзалније глобалне људске скупине у досадашњој историји
- у свету постоји око 2000 етничких заједница
- **карактеристике етничких заједница**
  - говоре једним језиком
  - живе на заједничкој територији
  - имају заједничку културну и политичку историју
- **обележја етничких заједница**
  - етнички идентитет – друштвено – историјска самосвест о заједничкој групној припадности
  - својство заједнице – солидарност, блискост...
  - карактер самосталности – велике глобалне друштвене скупине које имају карактер самосталности (имају формиране подсистеме привреду, политику и културу)

■ културно-историјска блискост (а не биолошко сродство као код породице)

– **врсте етничких заједница**

► **етније**

– најелементарнији облици еничких заједница
– родови, братства, племена

► **племе**

– више ужих или ширих родова или братстава (фамилија)
– племенска, *патримонијална* организација родова
– етничке заједнице првих цивилизованих друштава су

► **народи** који су настали

– када се више племена веже за једну територију
– када се промене облици привређивања
– када се промене облици власти
– друштвени услови настанка народа:
– народ је друштвено-историјска творевина настала распадањем првобитне заједнице и формирањем класног друштва (феудализам)
– везује се за друштвену поделу рада карактеристичну за феудализам и уједињавање људи у локалним, провинцијским границам

► **народ**

– скупина већег броја племена која
– живе на истој територији (дужи период)
– створили су заједничку државу
– имају заједничку културу (језик, уметност, веру, обичаје, морал...)
– *друштвено-историјски услови настанка*

► **нација**

– крај 18. и почетак 19. века
– прелазак са феудализма на капитализам
– виши степен поделе рада карактеристичан за капитализам
– потреба за повезивањем људи на територији широј од локалне
– *појава ових друштвених фактора доводи до промене друштвеног живота и друштвене свести и појаве националне свести*

► **нација**

– народна заједница настала појавом епохе капитализма и тржишних односа
– формира се на компактној територији (националне државе)
– народни језик користи као књижевни језик
– у европским оквирима национални развој текао је неравномерно код различитих народа
– најпре се конституишу француска и енглеска нација
– затим немачка и италијанска

Завршни део:

– разговор са ученицима о појавама деформисане националне свести у виду
  ■ национализма
  ■ шовинизма

Изглед табле или Пауерпоинт презентација:

1. ЕТНИЧКЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

► НАЈУНИВЕРЗАЛНИЈЕ ГЛОБАЛНЕ ЉУДСКЕ СКУПИНЕ У ДОСАДАШЊОЈ ИСТОРИЈИ
► ОКО 2000 РАЗЛИЧИТИХ ЕТНИЧКИХ ЗАЈЕДНИЦА

2. КАРАКТЕРИСТИКЕ ЕТНИЧКИХ ЗАЈЕДНИЦА

► ГОВОРЕ ЈЕДНИМ ЈЕЗИКОМ
► ЖИВЕ НА ЗАЈЕДНИЧКОЈ ТЕРИТОРИЈИ
► ИМАЈУ ЗАЈЕДНИЧКУ КУЛТУРНУ И ПОЛИТИЧКУ ИСТОРИЈУ

3. ОБЕЛЕЖЈА ЕТНИЧКИХ ЗАЈЕДНИЦА

► ЕТНИЧКИ ИДЕНТИТЕТ – ДРУШТВЕНО – ИСТОРИЈСКА САМОСВЕСТ О ЗАЈЕДНИЧКОЈ ГРУПНОЈ ПРИПАДНОСТИ
► СВОЈСТВО ЗАЈЕДНИЦЕ – СОЛИДАРНОСТ, БЛИСКОСТ...
► КАРАКТЕР САМОСТАЛНОСТИ – ВЕЛИКЕ ГЛОБАЛНЕ ДРУШТВЕНЕ СКУПИНЕ КОЈЕ ИМАЈУ КАРАКТЕР САМОСТАЛНОСТИ
► КУЛТУРНО ИСТОРИЈСКА БЛИСКОСТ – НЕ БИОЛОШКО СРОДСТВО

4. ВРСТЕ ЕТНИЧКИХ ЗАЈЕДНИЦА

● ЕТНИЈЕ

► НАЈЕЛЕМЕНТАРНИЈИ ОБЛИЦИ ЕТНИЧКИХ ЗАЈЕДНИЦА:

► РОДОВИ, БРАТСТВА, ПЛЕМЕНА

● ПЛЕМЕ

► ВИШЕ УЖИХ ИЛИ ШИРИХ РОДОВА ИЛИ БРАТСТАВА (ФАМИЛИЈА)

► ПЛЕМЕНСКА, ПАТРИМОНИЈАЛНА ОРГАНИЗАЦИЈА РОДОВА

► КАДА СЕ ВИШЕ ПЛЕМЕНА ВЕЖЕ ЗА ЈЕДНУ ТЕРИТОРИЈУ

► КАДА СЕ ПРОМЕНЕ ОБЛИЦИ ПРИВРЕЂИВАЊА

► КАДА СЕ ПРОМЕНЕ ОБЛИЦИ ВЛАСТИ

► НАСТАЈУ НАРОДИ КАО ЕТНИЧКЕ ЗАЈЕДНИЦЕ ПРВИХ ЦИВИЛИЗОВАНИХ ДРУШТАВА

5. ДРУШТВЕНИ УСЛОВИ НАСТАНКА НАРОДА

► НАРОД ЈЕ ДРУШТВЕНО – ИСТОРИЈСКА ТВОРЕВИНА НАСТАЛА РАСПАДАЊЕМ ПРВОБИТНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ И ФОРМИРАЊЕМ КЛАСНОГ ДРУШТВА (ФЕУДАЛИЗМА)

► ВЕЗУЈЕ СЕ ЗА ПОДЕЛУ РАДА КАРАКТЕРИСТИЧНУ ЗА ФЕУДАЛИЗАМ И УЈЕДИЊАВАЊЕ ЉУДИ У ЛОКАЛНИМ, ПРОВИНЦИЈСКИМ ГРАНИЦАМА

● НАРОД

► СКУПИНА ВЕЋЕГ БРОЈА ПЛЕМЕНА

► ЖИВЕ НА ИСТОЈ ТЕРИТОРИЈИ (ДУЖИ ПЕРИОД)

► СТВОРИЛИ СУ ЗАЈЕДНИЧКУ ДРЖАВУ

► ИМАЈУ ЗАЈЕДНИЧКУ КУЛТУРУ (ЈЕЗИК, ВЕРУ, ОБИЧАЈЕ, МОРАЛ, УМЕТНОСТ...)

6. ДРУШТВЕНИ УСЛОВИ НАСТАНКА НАЦИЈА

► КРАЈ 18. И ПОЧЕТАК 19. ВЕКА

► ПРЕЛАЗ СА ФЕУДАЛИЗМА У КАПИТАЛИЗАМ

► ВИШИ СТЕПЕН ПОДЕЛЕ РАДА КАРАКТЕРИСТИЧАН ЗА КАПИТАЛИЗАМ

► ПОТРЕБА ЗА ПОВЕЗИВАЊЕМ ЉУДИ НА ТЕРИТОРИЈИ ШИРОЈ ОД ЛОКАЛНЕ

► ПОЈАВА ОВИХ ДРУШТВЕНИХ ФАКТОРА ДОВОДИ И ДО ПРОМЕНЕ ДРУШТВЕНОГ ЖИВОТА И ДРУШТВЕНЕ СВЕСТИ И ПОЈАВЕ НАЦИОНАЛНЕ СВЕСТИ

● НАЦИЈА
- ► НАРОДНА ЗАЈЕДНИЦА НАСТАЛА ПОЈАВОМ ЕПОХЕ КАПИТАЛИЗМА И ТРЖИШНИХ ОДНОСА
- ► ФОРМИРА СЕ НА КОМПАКТНОЈ ТЕРИТОРИЈИ (НАЦИОНАЛНЕ ДРЖАВЕ)
- ► НАРОДНИ ЈЕЗИК КОРИСТИ КАО КЊИЖЕВНИ ЈЕЗИК
- ► У ЕВРОПСКИМ ОКВИРИМА НАЦИОНАЛНИ РАЗВОЈ ТЕКАО ЈЕ НЕРАВНОМЕРНО КОД РАЗЛИЧИТИХ НАРОДА
- ► НАЈПРЕ СЕ КОНСТИТУИШУ ФРАНЦУСКА И ЕНГЛЕСКА НАЦИЈА
- ► ЗАТИМ НЕМАЧКА И ИТАЛИЈАНСКА

7. ПОЈАВЕ ДЕФОРМИСАНЕ НАЦИОНАЛНЕ СВЕСТИ

- ► НАЦИОНАЛИЗАМ
- ► ШОВИНИЗАМ

Наставна јединица:

КУЛТУРА КАО ПОЉЕ СИМБОЛИЧКЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ

Тип часа:	обрада
Облик рада:	фронтални
Наставне методе:	дијалошка
Наставна средства:	вербална, визуелна
Циљ часа:	Усвајање појма културе као појма у коме се изражава човекова суштина, тј. суштина мисаоног, духовног бића које кроз симболичку активност превазилази природну датост.
Задаци часа:	Подстаћи ученичку мисаону активност и кроз дијалог доћи до разликовања појмова симбол и знак те усвајање појма симбола кроз анализу различитих примера.

Уводни део:

- обновити појам културе и цивилизације
- указати на неодвојивост појма културе од појма човека
- прочитати покушаје одређења појма човека у светској литератури (уџбеник *Симболички карактер културе*)
- задржати се на одређењу човека и културе које су дали Л. Вајт и Е. Касирер

Централни део:

- „*Човек* је биће које ствара *симболе.* Целина свих тих симбола чини *културу*.“
- Л. Вајт: „Култура је настала када је настао човек... који може да говори и употребљава симболе.“
- култура се јавља као *друга природа*, својствена само човеку
- човек је активно биће – ово се испољава како у материјалној сфери (нпр. оруђа) тако и у духовној
- у настајању симболичких творевина учествује целокупна човекова природа: свест, способности, несвесно, емоције
- **појам симбола**
- људска замисао, пројекција смисла, препознатљивог само човеку, на све чулно – оно што животиња не може да схвати

- то је смисао који имају књиге, језик, грађевине, песме, слике, мит...
- двоструки карактер симбола: а) физички, материјални (карактер материје, звук, укус…); б) смисао „с оне стране“ чулног
- смисао који се придаје симболима нема везе са физичким својствима
- Џ. Лок: „Симболи стичу своје значење тако што им га људи произвољно намећу.“
- за пример симбола узети крст и рибу
- тражити од ученика да објасне зашто су ово симболи, шта знају о њиховом значењу
- помоћи ученицима да схвате смисао ових симбола (Ђ. Шушњић, *Симболи)*
- човекове потребе: а) за очувањем биолошког бића; б) тежња за духовним
- свест о сопственој пролазности – покретач потребе за превазилажењем свог смртног бића
- победа пролазности има своје остварење у симболима као што су: грандиозне грађевине, књижевна дела, писмо, слике
- **појам знака**
- знаци су замена нечег у простору и времену и значе исто што и објекат, појава коју представљају: *саобраћајни знак* = кривина, одрон камена, укрштање са путем са првенством, у близини школе.... *ӣисак локомоӣиве, сирена ауӣомобила* = опасност од локомотиве, аутомобила; *карӣоӣрафски знаци* = објектима које представљају; *свеӣла на семафору* = радњи коју треба учинити у простору; *знак за радиоакӣивно зрачење* = присутности радиоактивних материја;

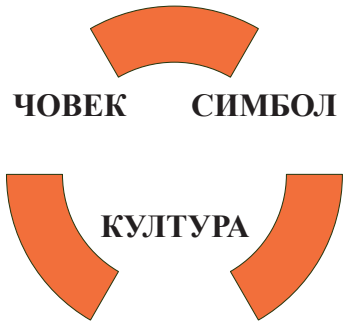
Завршни део:

- проширити разговор о симболима на следећим примерима:
  - заставе – држава, удружења
  - грб и химна
  - породична кућа
- навести примере статусних симбола: кућа, аутомобил, накит
- навести примере личности које су симбол нечега: успеси у ратовању и освајању, терора, диктатуре, успешни државници, успеха у спорту, музичке уметности, ликовне уметности...

- универзални симболи женске лепоте: Клеопатра, ММ
- биљке као симбол: мира, љубави, успеха, краљевске лозе, баханалија, места Исусовог погубљења...
- *Задатак*: објаснити појам културе као поља симболичке интеракције
- (подсетити се да је култура један од подсистема хоризонталне димензије друштвене структуре
- то значи да се у њој обавља специфично друштвено делање у оквиру друштвене поделе рада
- да су појединци и друштвене групе носиоци одређених друштвених улога
- да се кроз то делање остварује и просторна димензија друштвене структуре тј. простор у смислу друштвеног простора као поља социјалне интеракције
- социјална интеракција је могућа и остварује се кроз човекову симболичку активност а скуп свих тих симбола је култура)

Изглед табле или Пауерпоинт презентација:

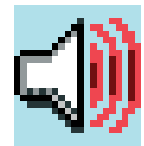
1. ЧОВЕК – СИМБОЛ - КУЛТУРА



- ЧОВЕК ЈЕ БИЋЕ КОЈЕ СТВАРА СИМБОЛЕ
- КУЛТУРА ЈЕ ЦЕЛИНА СВИХ ТИХ СИМБОЛА

Л. Вајт и Е. Касирер

2. СИМБОЛ - ЗНАК



3. СИМБОЛ

ДВОСТРУКИ КАРАКТЕР:

- ФИЗИЧКИ, МАТЕРИЈАЛНИ – ДОСТУПАН НАШИМ ЧУЛИМА
- ЗНАЧЕЊЕ КОЈЕ СУ ИМ ЉУДИ ДАЛИ А КОЈЕ НЕМА НИКАКВЕ ВЕЗЕ СА ЊИХОВИМ РЕАЛНИМ СВОЈСТВИМА

4. Ђ. ШУШЊИЋ

- ЦЕО СВЕТ СЕ ВИДИ КАО КЊИГА СИМБОЛА
- ЗНАЧЕЊА ПОЈАВА СУ ВАЖНИЈА ОД САМИХ ПОЈАВА... ПОЈАВНО НИЈЕ БИТНО А ОНО БИТНО НИЈЕ ПОЈАВНО
- ОКО ЈЕ УСМЕРЕНО НА ФИЗИЧКО А ДУХ НА МЕТАФИЗИЧКО
- ПОЈАМ РАЗУМЕМО А СИМБОЛ ТУМАЧИМО

5. СИМБОЛИ И ЧОВЕКОВЕ ПОТРЕБЕ

- МАСЛОВЉЕВА ХИЈЕРАРХИЈА ПОТРЕБА
- ОЧУВАЊЕМ БИОЛОШКОГ БИЋА, ЧОВЕК СТИЧЕ УСЛОВ ЗА ОСТВАРЕЊЕ СВОЈЕ ДУХОВНОСТИ
- СВЕСТ О СМРТНОСТИ, СОПСТВЕНОЈ ПРОЛАЗНОСТИ, У ЖИВОМ СВЕТУ ИМА САМО ЧОВЕК
- СВЕСТ О ПРОЛАЗНОСТИ ЈЕ ПОКРЕТАЧ ЧОВЕКОВЕ АКТИВНОСТИ ЧИЈИ ЈЕ ЦИЉ ДА СЕ СТВОРИ „НЕШТО“ КРОЗ ЧЕГА ЋЕ ПРОЛАЗНОСТ ДА СЕ ПРЕВАЗИЂЕ
- ГРАНДИОЗНЕ ГРАЂЕВИНЕ, УМЕТНИЧКА ДЕЛА, ПИСМО, НАУЧНА ДОСТИГНУЋА, РЕЛИГИЈА…
- НА ОВАЈ НАЧИН, У СТВАРАЊУ НЕПРОЛАЗНОГ, ЧОВЕК РЕАЛИЗУЈЕ ПОТРЕБУ ЗА САМООСТВАРЕЊЕМ СЕБЕ КАО СМРТНОГ, ПРОЛАЗНОГ БИЋА

6. ЗНАК

- ЗАМЕНА ЗА НЕШТО РЕАЛНО, КОНКРЕТНО У ВРЕМЕНУ И ПРОСТОРУ
- БЕЗ ДУБЉЕГ ЗНАЧЕЊА – ИСТИ СМИСАО ЗА СВЕ ЉУДЕ
- НПР: КАРТОГРАФСКИ ЗНАЦИ, САОБРАЋАЈНИ ЗНАЦИ, СВЕТЛОСНА СИГНАТУРА, ЗВУЧНЕ ПОРУКЕ…

XI

ПЕДАГОШКА ДОКУМЕНТАЦИЈА

Све образовно-васпитне установе дужне су да воде педагошку документацију и евиденцију о ученицима и остваривању својих задатака и програма. Обрасце за вођење педагошке документације и евиденције, који имају карактер јавних исправа, прописује надлежно министарство. У основне школске документе свакако спада Дневник образовно-васпитног рада за разредну и предметну наставу у основној школи, као и Дневник образовно-васпитног рада у средњој школи, прилагођен потребама и законским одредбама које се односе на средњу школу. На почетку дневника налази се упутство. У упутству за Дневник разредне наставе, пише следеће: „Евиденција образовно васпитног рада води се за свако одељење у основној школи. Дневник је, пре свега, књига евиденције, а не планирање рада. Циљ евиденције је правилан рад у организовању и реализацији процеса образовно-васпитног рада у одељењу, као и континуирано праћење развоја и успеха ученика током школске године. Дневник се води искључиво на нивоу одељења (чистог или комбинованог од два разреда). За правилност вођења Дневника одговоран је одељењски старешина, који уписује већину података, а предметни наставници и сарадници уносе податке о својим задужењима, односно активностима током педагошког рада са ученицима. Дневник се не износи из школске зграде, а чува се на безбедном месту у школи… Дневник садржи поглавља са прегледним рубрикама за адекватну наменску евиденцију… Часови рада се попуњавају у складу са школским календаром, према броју наставних недеља и недељном дневном оптерећењу ученика. Са леве стране уносе се часови редовне наставе, како су реализовани у току дана, а са десне остале активности (допунска, додатна, часови одељењског старешине, одељењске заједнице…) Изостанци и напомене попуњавају се на уобичајен начин. У рубрику *Напомене* уносе се догађаји који су утицали

на одржавање наставе или су од битног значаја за образовно васпитни рад у одељењу. У подтабелу на дну стране уноси се недељни преглед часова. Недељу оверава одељењски старешина… Наставне и радне суботе евидентирају се посебно, у наменским рубрикама, у складу са школским календаром за текућу годину… Рубрике намењене уношењу оцена ученика разликују се у дневницима разредне и предметне наставе, као и дневницима за средњу школу.

Матична књига је веома важан школски документ у који се бележе основни подаци о ученику онда када упише одређену школу, подаци о успеху и изостанцима на крају сваке школске године, карактеристичне напомене као и подаци о одласку у другу школу и слично. Подаци из матичне књиге су основни извор података који се уносе у сведочанства, као документ о завршеној одређеној школи. Матичну књигу попуњава разредни старешина. Сматра се да су подаци који су унети у матичну књигу званични и дефинитивни и зато није дозвољено мењати их. Ако до грешке ипак дође, свака преправка мора бити оверена печатом школе.

Ђачка књижица је својеврсна „лична карта“ ученика. У њу се уносе основни подаци о ученику: име и презиме, датум и место рођења, где станује, ко су му родитељи и слично. У ђачку књижицу се уносе оцене успеха ученика и изостанци, на полугодишту и на крају школске године. Осим ових рубрика за оцене, у ђачкој књижици налази се и простор за евидентирање похвала или евентуалних дисциплинских мера (казни) које су предузете према ученику, као и незадовољавајући успех из појединих предмета у току године, ради обавештавања родитеља (старатеља). Родитељ потписом потврђује да је упознат са подацима о успеху и владању које је његово дете постигло.

Педагошка документација у 21. веку

Задатак сваког наставника јесте да својим компетенцијама осигура постизање циљева образовања и васпитања и стандарда постигнућа, уважавајући принципе образовања, предзнања, потребе, интересовања и посебне могућности детета и ученика. Такође, сваки наставник има обавезу и дужност да води **прописану педагошку документацију**. Министарство просвете и научно технолошког развоја је 2014. год. сачинило упутство и смернице како смањити обим документације ко-

ју наставник и школа морају да попуњавају. У овом документу, дато је стручно упутство и за наставнике али и за школе, шта представља стварни минимум и у ком смислу треба тумачити законска акта, која прописују обавезну документацију.

Садржај који следи саставни је део обуке која се реализује у оквиру електронског дела семинара „Ефикасно вођење педагошке документације“ који се под каталошким бројем 197 налази у Каталогу[1] акредитованих програма стручног усавршавања за школску 2016/2017. годину. Аутори су Жолт Коња и Горан Станојевић а установе које стоје иза ових програма су Центар за унапређење наставе „Абакус“ и Образовно-методички центар „Катедра“. Електронски део семинара је на образовном порталу: http://www.elektronskiseminari.edu.rs/

Сваки наставник учествује у **глобалном (годишњем) планирању,** затим израђује **оперативне планове**, планира допунску и додатну наставу, **непосредно се припрема за наставу**, води и редовно допуњује свој **портфолио**, стручно се усавршава и води евиденцију о томе. Он такође води **педагошку евиденцију о напретку** свих својих ученика. У неким школама, наставници такође израђују извештаје о раду својих одељења, разреда или штампају сведочанства.

Наставник може, ако му то технички услови омогућавају, да припрема, чува и доставља сву потребну документацију у **електронском облику**, што је веома олакшавајућа околност за све у наставном процесу. Данас, у раду сваког наставника појединачно а и школе као целине, вештина у раду на педагошкој документацији је управо то – како најједноставније и најефикасније израђивати, допуњавати, чувати и делити сву потребну документацију у електронском облику. Нека од докумената које наставници морају да воде и који представљају у извесном смислу „личну карту“ сваког наставника су наставников потрфолио и педагошке свеске.

Портфолио

Портфолио је по одређеном критеријуму брижљиво организована и развијена збирка разноврсних материјала која даје слику о томе шта наставник, васпитач или стручни сарадник зна и може да ура-

1 http://www.elektronskiseminari.edu.rs

ди, одсликава његова постигнућа, професионално искуство, ставове и размишљања.

Портфолио представља основу за напредовање у служби и вредновање рада наставника. Најједноставни начин да се добро организује портфолио је портфолио у електронском облику. На тај начин можемо да прикажемо све што смо радили, своје примере добре праксе, фотографије и снимке са радионица и часова, ученичке радове, своје презентације и сл.

Минимум који би сваки портфолио требало да садржи обухвата име и презиме наставника, образовање, академску титулу, радно место, радно искуство, испит за лиценцу, познавање страног језика, информатичке компетенције. Уколико сте напредовали у служби и имате неко од законом прописаних звања, и то је потребно навести. У портфолиу треба да се нађе и списак свих акредитованих и неакредитованих програма стручног усавршавања које је наставник похађао, учешће у пројектима, објављени радови, награде као и списак области (компетенција) у којима наставник намерава да се усавршава.

Педагошке свеске

Педагошка документација (популарније названа педагошка свеска) подразумева личну наставникову евиденцију која садржи податке од значаја за рад са ученицима и њихово напредовање. Ова врста документације може бити и у електронском облику. Постоји много различитих форми а наставник треба да одабере ону која највише одговара специфичностима његовог предмета, ученицима и њему самом.

Онлајн системи за складиштење података

Где ускладиштити педагошку документацију на интернету?

Постоји велики број бесплатних могућности за складиштење података педагошке документације на интернету. Не само да је омогућено отпремање (*upload*) докумената на интернет и њихово мењање заједно са сарадницима, већ се инсталацијом одговарајуће апликације креира директоријум (*folder*) на радној површини рачунара или мобилном уређају (лаптопу, таблету, мобилном телефону) и омогућава се синхронизација датотека (*files*) између креираног директоријума и складишта на интернету.

DropBox

Дроп-бокс (енгл. *DropBox*) је популаран међу системима за складиштење података зато што је поуздан, лак за употребу и брзо се подешава. Креирањем налога на Дроп-боксу се добија иницијалних 2 GB простора. Самим проласком кроз Упутство за почетнике (енгл. *Getting Started tutorial*), добија се додатних 250 MB. Укључивањем аутоматског отпремања слика на било којој мобилној апликацији добија се додатних 3 GB простора. По 500 MB за сваку препоруку, тј. за сваког пријатеља коме препоручите и који креира налог и инсталира Дроп-бокс апликацију, до 32 препоруке, тј. до 16 GB простора.

Фајловима се може у било ком тренутку приступити:

– **из претраживача**, преко Дроп-бокс веб-сајта,

– **из апликација са радне површине** за Виндоувс (*Windows*), Мек (*Mac*) и Линукс (*Linux*) или

– **из мобилних апликација** за иОС (*iOS*), Андроид (*Android*) и Блек-бери (*BlackBerry*)

OneDrive

Ван-драјв (енгл. OneDrive) пређашњи **Скај-драјв** (енгл. *SkyDrive)* је Мајкрософтов сервис за складиштење података. Корисници Виндоус 8, 8.1 и 10 оперативног система већ имају Ван-драјв уграђен у оперативни систем.

Може се користити директно на веб-серверу, али поред тога постоји и могућност преузимања десктоп апликације за Виндоус, Андроид, иОС, Виноус-фон (енгл. *Windows Phone*) и Икс-бокс апс (енгл. *Xbox apps*). Мада постоје апликације и за друге уређаје, *Ван-драјв је пре свега намењен Виндоус корисницима*.

На Ван-драјву се могу чувати било који типови датотека (слике, видео, документи), а може им се приступити са било ког рачунара или мобилног уређаја. Највећа предност Ван-драјва је његова блиска повезаност са Мајкрософт-офис програмима (енгл. *Microsoft Office application*) Ворд, Пауер-поинт, Ексел (енгл. *Word, PowerPoint, Excel*). Са Ван-драјвом практично добијамо бесплатни онлајн програмски пакет који служи за преглед и уређивање докумената у оквиру програмског пакета.

Ван-драјв простору приступамо помоћу **Мајкрософт налога**, тј. имејл адресе и лозинке коју користимо за пријављивање на сервисе као што су Хотмејл (енгл. *Hotmail*), Лајв (енгл. *Live*), Аутлук (*Outlook*) или Месинџер (*Messenger*). Дакле, свако ко отвори Хотмајл, Лајв или Аутлук имејл налог аутоматски добија свој Ван-драјв простор.

Они који користе, нпр. Џи-мејл (енгл. *Gmail*) или било који други мејл налог такође се могу пријавити за стицање Мајкрософт налога са текућом адресом коју користе.

Преузимањем са адресе *https://onedrive.live.com/about/en-us/download/* и инсталацијом апликације Ван-драјв за Виндоус на рачунару креирамо директоријум (енгл. *Folder*) Ван-драјв који је синхронизован са простором на интернету. То значи да све што се налази на Ван-драјву, јавиће се и у овом фолдеру, као и све што креирамо или копирамо у овај директоријум, појављује се на Ван-драјву где му можемо приступити са свих осталих уређаја на које смо инсталирали одговарајућу апликацију.

Као и код Дроп-бокса, можемо бирати да ли желимо да синхронизујемо све фолдере и фајлове са интернета, са онима на рачунару.

Google Drive

Гугл диск (енгл. *Google Drive*) је наследник алата **Гугл документи** (енгл. *Google Docs*). Са Гугл диском се добија уређивач текста, апликације за израду табела, презентација, упитника, као и **15 GB бесплатног простора на интернету – што је тренутно најбоља понуда.**

Самим креирањем Џи-мејл налога добија се приступ Гугл диску. На страници *www.drive.google.com* изабере се „**Иди у Гугл диск**“. Уколико имате Џи-мејл налог, у прозору који се отвара потребно је пријавити се са Џи-мејл параметрима.

На Гугл диску се могу отпремити слике, видео материјали, документи, итд… У иницијалних 15 GB улази и простор за Гугл електронску пошту (енгл. *Google mail*), фотографије отпремљене на Гугл фотографије (енгл. *Google Photos*) као и документи који се креирају директно на Гугл диску.

Датотекама се може приступити класично преко интернет прегледача, мада се између осталих препоручује Гугл Хром (енгл. *Google*

Chrome) за стабилнији рад и због додатних опција нпр. отпремање целих директоријума.

Могуће је инсталирати и апликацију за радну површину, у сврху манипулисања датотекама директно из фајл-система рачунара. Датотеке на радној површини и на интернету се аутоматски синхронизују. Као и други овакви сервиси, Гугл диск има апликације за иОС и Андроид, тако да се датотекама може манипулисати и преко телефона.

Гугл диск има уграђени Офис-пакет којим се могу отварати и мењати документи, табеле и презентације, чак и ако су креирани у другом програму.

И код Гугл диска, као и код Дроп-бокса и Ван-драјва функционише пребацивање фајлова на интернет превлачењем у прозор претраживача (енгл. *drag and drop*) чиме се датотеке аутоматски отпремају на интернет.

Гугл апликације

Најједноставнији и најраспрострањенији систем који се може користити, не само у образовању већ и много шире су Гугл апликације. Иако реч Гугл углавном асоцира на интернет претраживач, заправо представља америчку мултинационалну компанију која се бави сервисима и производима на интернету.

Први корак ка коришћењу бројних могућности које Гугл апликације нуде је креирање налога. Према статистикама, Гугл је имао више од милијарду активних корисника имејл налога у свету у фебруару 2016.

То је један од разлога зашто се препоручује овај, а не други сервиси. Већина наставника (и ученика) има већ отворен Гугл налог, али нису сви упознати да свој налог могу користити и у друге сврхе, а не само за размену порука преко имејла.

Како користити Гугл диск за ефикасно вођење педагошке евиденције?

Гугл диск

Сваки наставник или стручни сарадник ће се сложити са тим да је неопходно водити педагошку документацију у врло великом обиму. Гугл диск је врло погодно место за тако нешто. Ако поставите сав потребан материјал на свој диск, а затим своје планове и извештаје поделите са педагошком службом школе, на једноставан начин сте сва документа учинили себи увек и са сваког места доступним, а завршили сте и део школских обавеза које се односе на педагошку евиденцију.

Можете бирати са ким ћете делити материјале, директором и /или педагогом, тимовима, стручним већима или колегама а такође бирате да ли они ваше материјале могу само да виде или и да уређују.

Примена нових технологија

У оквиру Радионице о примени нових технологија[2], одржане 7. фебруара 2017. године, Дејан Љубојевић је тежиште радионице поставио **на технолошки оплемењеној пракси**, а не на примени технолошких решења по сваку цену. Основне идеје су „Инспирација и информација“, са посвећивањем пажње свим кључним сегментима наставе: припреми, разради, имплементацији, оцени и процени, те даље надоградње на основу оцењеног. Обликовање сазнања у оквиру теорије конверзације може се представити у следећим етапама:

Форме когнитивног учења:

Читај, гледај слушај

Форма когнитивног учења путем читања, гледања или слушања, или путем праћења водича је вероватно најзаступљенија форма учења у формалном контексту. Ученик или студент се активно ангажује са презентацијом, а предавач подржава и охрабрује њихову пажњу и заинтересованост путем адекватног организовања и представљања идеја и информација.

---

2 Дејан Љубојевић, *Learning Design*, Радионица одржана на Филозофском факултету у Новом Саду, 7. фебруара 2017. године.

Истражуј

Форма когнитивног учења одвија се путем истраживања, читања и ослањања на критичко размишљање, да би одговорили на питање или решили задати проблем. Учење путем истраживања захтева да се студентима одреди фокус њиховог истраживања, ресурси и предлог методе рада. *Истражуј форма* се односи на активно сазнавање (учење) потребно да употпуни учење. Ресурси у овом смислу могу да укључе и предавача, али се претежно мисли на књиге, научне радове, извештаје и разне дигиталне ресурсе. Улога предавача је да осигура да су потребни ресурси доступни, да је фокус истраживања јасно дефинисан. Рад у библиотеци, или са уџбеником су неке од познатијих форми учења путем истраживања; исто тако рад са онлајн ресурсима, електронским библиотекама и системима са претраживање да би се обезбедило предзнање за рад са електронским архивама.

Дискутуј

Форма когнитивног учења у којој ученици и студенти уче путем међусобног дијалога, и дијалога са предавачем. Учење путем разговора омогућује тзв. социјално-конструктивистичку (енг. *Social-Constructivist*) форму сазнавања. Ова форма препознаје значај и вредности које проистичу из социјалног аспекта сазнавања. Студентима се зада тема коју они кроз дискурсивни процес обрађују описујући и артикулишући властито разумевање и слушајући, коментаришући, и договарајући идеја са остатком групе. Улога предавача је да води и фокусира дискусију, да предложи сврсисходнију форму: дебату или дијалог, и да осигура да се студенти критички осврну на научено.

Практикуј/Вежбај

Форма когнитивног учења у којој студенти уче путем практичног деловања у правцу задатог циља, често ради тестирања способности да примене теоретско знање. Учење путем праксе, или искуства, је кључно да би се теоретско знање ’уземљило’ у пракси, или да би се примењивање у пракси у потпуности разумело. Студенти добију да изврше задатак у неком задатом контексту, а задатак и контекст су тако организовани да допринесу повезивању теоретских концепта који треба да се науче. Улога предавача је да обезбеди да целокупна практична активност буде стварно повезана са теоријом, да су студенти адекватно мотивисани да повежу практичну активност са теоријом, те да добију повратну информацију, или из контекста у ком се практична актив-

ност обавља, или од предавача, да би им се омогућило да се критички осврну и продубе њихово теоретско знање и да би могли да побољшају своју праксу.

Сарађуј

Форма сазнавања путем сарадње подразумева учење у паровима или у малим групама да би произвели/направили неки производ. Сазнавање кроз Сарадњу спаја социјално учење са искуственим учењем (Практикуј) или истраживачким учењем (Истражи). Производ учења кроз сарадњу може да буде извештај, или израда решења задатог проблема, или елаборација задате теме или решења. Вредност овог приступа је у томе што садржи вредности свих осталих приступа. Ова форма сазнавање је уско повезана са формом Направи/Изради. Педагошке карактеристике ове форме су: Предавач дефинише циљ који се постиже кроз сарадњу, путем дискусије и међусобних преиспитивања идеја и 'прототипа' у процесу постизања циља. Повратна информација, или оцена је делом у очигледном успеху/неуспеху у постизању циља, и у процени и оцени коју предавач дâ у вези квалитета израђеног и самог процеса израде. Предности: пошто садржи све остале форме, њихове предности су садржане и у овој форми, а додатна предност је у омогућавању тимског рада и искуства које тимски рад садржи. Мане: мане садржаних форми у овој форми су присутне, а додатна мана је у зависности о добром тимском раду.

Направи/Изради

Форма когнитивног учења, студенти уче путем израде нечега (нпр. писаног текста, конструкције или приредбе). Учење путем израде односи се на активности у којима студент показује производ наученог. Ово је типично путем израде есеја, извештаја или дизајна, итд. Ова форма и процес који је прати, требало би да омогуће ученицима и студентима да консолидују шта су научили, често кроз неколико тема, и повежу теорију са праксом. Учење путем ове форме би требало да је много занимљивије и са више сатисфакције за студенте него обично вежбање. Кроз синтетисање својих идеја да би их артикулисали или изразили научено, студенти би требало да буду понукани и мотивисани да се осврну на разумевање наученог. Очекује се да се студенти кроз сазнавање у овој форми по потреби уче и у другим формама, као што су истражуј, практикуј, дискутуј.

XII

НАСТАВНИК СОЦИОЛОГИЈЕ – ОДЕЉЕЊСКИ СТАРЕШИНА

Васпитно тело без педагошке вере
је тело без душе.
Емил Диркем

Рад у школи, довешће професора социологије у ситуацију да обавља и такве послове за које није био припреман у току свог примарног образовања. И већина осталих професора тек у школи почне да обавља низ активности које су новина у њиховом професионалном раду а свакодневица су школског живота. Многи, вероватно, приступају тим пословима по некаквој интуицији а можда чак и по сећању на своје ђачке дане и понашање својих професора. Са том препреком недовољног познавања начина обављања школских обавеза, нарочито оних ваннаставног карактера, среће се већина професора. Питање је колико те послове познају и старији професори али је на њиховој страни искуство и време проведено у школи, што наравно, није и не мора бити гарант квалитетног рада.

Један од таквих послова ваннаставног карактера је и одељењско старешинство. У свакодневном животу школе није посвећена довољна пажња овом делу наставничког позива што је последица, пре свега, системског одсуства припреме наставника, пре свега предметне наставе, за позив наставника, тј. за рад у школи. Самим тим, много тога у раду наставника је препуштено интуицији, таленту, личној одговорности и процени што је непоуздан ослонац квалитетног рада школе и потврда неопходности истинске професионализације наставничког занимања.

Ко је одељењски старешина? У Закону о основној и Закону о средњој школи, затим у статуту сваке школе прецизно је одређено шта

обухвата појам *одељењски старешина.* Одатле се види да наставник, у улози одељењског старешине, води педагошки, организационо и административно одељење које му је поверено. Осврнимо се на следеће запажање: „У свакодневној *пракси* већина одељењских старешина своју улогу своди на чисто административну функцију… Улога одељењског старешине је *примарно васпитне природе*. Сам термин 'старешина', наслеђен је из педагошке традиције и треба га схватити у савременом и примењеном значењу. Данас се не ради о старешини као ауторитативној и хијерархијски надређеној личности, већ о руководиоцу, координатору и лицу које каналише и усмерава целокупни васпитни рад у одељењу“ (Трнавац, 2005: 111).

А шта је одељење? Одељење је „релативно стална скупина ученика коју обучава један наставник или наизмјенице неколико наставника…“ (Педагошка енциклопедија 2, 1989). У нашој школи, одељење је основна организациона јединица образовно-васпитног рада. У формалном смислу, одељења се формирају на почетку сваког новог циклуса образовања. У нашој основној школи, одељења се формирају на почетку првог и петог разреда а у средњој школи на почетку средњошколског образовања и основна сврха његовог постојања је остварење образовно-васпитних циљева школе. „Пошто ситуациони покретачи интеракције у школском одељењу не делују стихијно него су саображени унапред утврђеној и углавном обавезној форми, школско одељење је *формална мала група*“ (Хавелка, 1980:45). Међутим, формирано одељење није само под утицајем организованог школског живота и рада него и под утицајем низа неформалних чинилаца. Зато се свако школско одељење упоредо развија и као *неформална мала група*. У ствари, тек формирано одељење ученика представља *скуп* а „временом ће из тог скупа ученика израсти група или колектив као једна више или мање издиференцирана социјалнопсихолошка структура. Каква ће се група развити из тог скупа … зависиће од деловања многих чинилаца који су претходили формирању групе и који се јављају у току њеног развоја“ (Хавелка, 1980:45). **Наше је мишљење да је један од тих чинилаца и одељењски старешина.** Зашто? Зато што „група настаје тек када међу члановима скупа дође до сврсисходне интеракције… Највиши степен интеракције јавља се тек онда када чланови скупа (групе) имају заједнички циљ… Заједнички циљ је, дакле, онај којем сви чланови групе теже и који је, када је

постигнут, у истој мери приступачан сваком члану групе. Такав степен сврсисходности је резултат развоја групе и ретко се среће код група чији развој тек почиње“ (Хавелка, 1980:43).

Већина професора својим ученицима не приступа са аспекта неког општег циља средњошколског образовања, који, наравно укључује и васпитни циљ. Па чак и ако је (као што и јесте) тај циљ написан у школским документима као и оним која се односе на школу, не може се рачунати само на ефикасност одлука и прописа. „Идеал се не поставља декретом, потребно је да он буде схваћен, вољен, жељен од свих оних чији је задатак да га остваре“ (Диркем, 1981:98). Ово је у уској вези са професионалном отвореношћу за прихватање новина у наставном раду, за личним усавршавањем и мењањем и примену истог у сопственом раду. Све ово подразумева размишљање о области свог професионалног деловања и облицима свог понашања. И једино на тај начин излази се из колотечине „већ виђеног“, устаљеног, безброј пута поновљеног. „Размишљање је, свакако, природни противник, рођени непријатељ рутине“ (Диркем, 1981:94). У том контексту, улога одељењског старешине јавља се као „креација“ самог професора коме је старешинство поверено.

Ова улога може бити сведена, на пример, само на оправдавање ученичких изостанака. Али, она може бити реализована и тако да у центар стави ученике и **васпитни циљ** средњошколског образовања, координацију и повезивање васпитних утицаја свих учесника образовно-васпитног процеса, уочавање и кориговање пропуста који се у том систему јављају а све у циљу стварања таквих људи чије ће особине бити прихватљиве не само за садашњост него и за будућност. Овакав приступ улози одељењског старешине можемо срести само код оних професора који и према себи имају исти став: самокритичност, отвореност ка новом, спремност за мењањем, усавршавањем и уношењем новина у своју педагошку праксу. Са овим је потребно упознати посебно млађе професоре који су на почетку професионалне каријере не би ли им овакав флексибилан приступ и спремност на „улагање“ постао опредељење у њиховом приступу ученицима. У противном, дешаваће се „да се наставник често са чуђењем пита чему служи и куда одлазе његови напори; он не види јасно како се његове функције спајају са виталним функцијама друштва“ (Диркем, 1981:99).

До сада, у традиционалној настави, најзаступљенија и највише развијана улога била је предавачка. Међутим, са развојем концепта педагошке комуникације говори се о потреби освајања нових улога од стране наставника. Педагошка комуникација се одређује као „размјена порука, као и успостављање односа, споразумијевање, средства и начин опхођења међу учесницима у процесу учења и поучавања“ (Сузић, 2003:254). У том контексту, од мноштва наставникових улога, одељењском старешини би требало приближити смисао таквих улога као што су: „…наставник као васпитач, наставник као координатор, наставник као креатор нових интерперсоналних односа, наставник као градитељ емоционалне климе у одељењу…“ (Сузић, 2003:255).

Сматрамо да је потпуно нереално очекивати да наставници, и иначе недовољно припремљени за рад у школи, без проблема испуне овако захтевно замишљену улогу одељењског старешине. Али, наставници су фундаментални људски ресурс којим школа располаже и мора се интензивирати њихово стручно усавршавање. „Концепција добре стратегије развоја кадрова у овој области претпоставља и познавање захтева послова и познавање релевантних карактеристика њихових извршилаца. Ако имамо ваљану анализу одређеног посла… и ако имамо добру процену релевантних особина … појединаца који тај посао обављају, тада можемо довољно поуздано одредити у чему га треба обучавати, за које време, који су му развојни домети и друго“ (Дунђеровић, 2004:266). Ако ово применимо на наставнике и улогу одељењског старешине коју они обављају, онда је јасно да тај део наставничког посла захтева посебну обуку. Али, не треба запоставити једну важну чињеницу: неким наставницима ће обука помоћи да још боље обављају посао али то неће важити и за остале. „Поред разлика у способностима, јављају се разлике у мотивацији, личним особинама (самопоуздање, доминација, агресивност…), ставовима итд. што доприноси да се разлике јављају и у самом процесу едукације“ (Дунђеровић, исто).

Ипак, у складу са општим тенденцијама професионализације наставничког занимања, сматрамо да усавршавање наставника треба да обухвати и обуку која се односи на јачање оних компетенција наставника које су му потребне када се нађе у улози одељењског старешине. У ту сврху, треба упознати програме стручног усавршавања које на

почетку сваке школске године објављује Министарство просвете, науке и технолошког развоја у *Каталогу програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника* за ту школску годину. Међу програмима се увек налазе и такви програми који за циљ имају побољшање оних знања и вештина наставника који ће му помоћи у квалитетнијем и компетентнијем обављању улоге одељењског старешине. Сваки професор социологије, који кроз своје универзитетско образовање није имао прилику да стекне оваква знања и вештине, треба да зна да програми постоје, да се у школи информише кроз наведени *Каталог* и да своје стручно усавршавање обогати неким од програма таквог садржаја. На тај начин, припремљеније и одговорније обављаће и улогу одељењског старешине, ако му у школи буде додељена.

Одељењском старешини једна група ученика бива поверена „на чување“ и сву осталу бригу док су ђаци те школе. На неки начин, део *родитељске функције*, прелази и на одељењског старешину. Овим је његова одговорност не само већа, него и удвостручена. Родитељи ученика имају своје захтеве и очекивања а исто важи и за саму школу која није само образовна него и васпитна установа. Од наставника уопште, а посебно од одељењског старешине, родитељи ученика очекују да „схвати и да подстиче живот у заједници, да помогне културном разумевању друштва, да буде покретач иницијатива у школи“ (Ђелпи, 1976:77). Одељењски старешина је кључна тачка преко које се одвија сарадња школе и породице и од кога у великој мери зависи како ће и да ли ће родитељска субјективност бити амортизована, какво ће мишљење о школи имати родитељи ученика, а преко њих и шира друштвена заједница, да ли ће школа придобити ове људе за своје сараднике или ће они игнорисати школу и њене намере. „Златно правило комуникације са родитељима гласи: Родитељ треба да напусти школу са пријатним емоцијама и жељом да поново дође, без обзира на статус његовог детета у тој средини“ (Обрадовић и Мандић, 1999:42).

У уској вези са претходним је сазивање и вођење *родитељских састанака*. Родитељски састанци се у нормалној динамици школског живота одржавају половином полугодишта, на крају полугодишта и наставне године. По потреби, могу се сазивати и чешће (реализација екскурзије, проблеми у одељењу и сл.). Веома је важан наступ

одељењског старешине, начин на који се обраћа родитељима и целокупна његова појава.

Оно што улогу одељењског старешине у средњој школи чини специфичном и што је разликује од улоге његових колега у основној школи, свакако је узраст ученика са којима ради. Наиме, реч је о *адолесцентима*, младим људима у веома осетљивом животном добу, којима је помоћ потребна, многи је радо и прихватају а сви заједно, са различитим одступањима, пливају у мору жеља и могућности које живот реално нуди, при чему су њихове представе о себи самима у свему томе, често нејасне. Руковођење одељењем које чине управо адолесценти, у исто време је професионална обавеза, али и изазов и ризик. Нека истраживања о типовима руковођења одељењем показала су да је најуспешније демократско руковођење. „Важно је да просветни радници, који демократски руководе разредом, имају више разумијевања за ставове и вриједности адолесцената. Ауторитарно вођство наставника изазива неповољну атмосферу у разреду. Адолесценти су тада више агресивни. Потчињени су. Очекују наредбе од наставника. Овакви односи доводе до несигурности, лоших односа у групи, кршења правила школе и правила друштва, а агресивност се појачава. Адолесценти могу да прихвате или одбаце наставника, да га воле или мрзе, да желе да се идентификују са њим или да се такмиче“ (Тубић, 2004:275).

Васпитна улога одељењског старешине, као још једна нова друштвена улога која се намеће професору социологије, отвара увек актуелно питање *особина личности наставника*, јер управо у васпитном раду делује се личношћу на личност. Сваки наставник, који креће ка својим ученицима са добром намером и искреном жељом да им помогне на животном путу, треба да верује у могућност васпитавања. При томе, предуслов наставника – доброг васпитача је сплет следећих особина:

„Бити личност од повјерења која зрачи оптимизмом и разумијевањем, своју стручност прилагођавати психофизичком узрасту васпитаника, демократски се понашати, својим радом и понашањем давати пример ученицима и бити физички и ментално здрав“ (Тубић, 2004:273).

Са својим ученицима одељењски старешина остварује контакт свакодневно, према потреби, и на *часовима одељењског старешине.*

О тематском садржају ових часова, одељењском старешини велику помоћ може да пружи стручни сарадник у школи али и сами ученици избором и предлагањем тема које ће се реализовати на часу одељењског старешине. „Мене, као наставника, такви састанци подстичу. Посматрање ученика укључених у збивања у учионици увек је инспиративно, а када ђаци учествују у доношењу одлука о активностима у одељењу, јачају њихово осећање да су део заједнице и свест о томе да им учионица заиста припада“ (Стајлс, 2005:5).

Осим педагошког вођења одељења, одељењски старешина води одељење и *административно.* То подразумева вођење целокупне педагошке документације тог одељења. У ово спада: попуњавање дневника рада, матичне књиге, ђачких књижица и сведочанстава, као и извештаја о раду и успеху одељења. Одељењски старешина представља своје одељење и на седницама одељењског већа и има обавезу да присуствује поправним и разредним испитима ако полаже неко од његових ученика.

У *организационом* смислу, одељењски старешина води ученике на екскурзију, разне друге посете и излете као и на матурско вече.

У идеално-типском смислу, одељењски старешина поседује низ позитивних људских особина а кроз одговарајућу обуку стиче и потребна знања и вештине неопходне за успешну комуникацију, организацију и сараднички однос са ученицима. У оквиру одељења као групе, одељењски старешина мобилише позитивне снаге које увек постоје међу ученицима и уверава их да је остварење циља могуће. Управо овде треба да дође до изражаја наставникова вештина организовања свог одељења у чијем заједничком интересу ће ученици препознати и свој лични интерес чиме се одељењу као групи обезбеђује квалитет више – да га сматрамо колективом. Наиме, школска организација и наставникова организација одељења одређују да ли ће се и како ученици међусобно диференцирати. „На пример, уколико се ниско прихваћеним ученицима не обезбеде адекватни услови за успостављање социјалних односа са високо прихваћеним ученицима, код њих може доћи до појаве још већег смањивања социјалног статуса и самопоштовања. Додуше, не постоји гаранција да ће ове две групације ученика прихватити међусобне контакте. Међутим, постоји опасност да се високоприхваћени ученици издвоје у ексклузивне групе и на тај начин одвоје од осталих припадника

групе“ (Крњајић, 1990:126). Управо школа треба да утиче на ученичке интеракције тако да унапређује пријатељске односе међу вршњацима а „наставници треба да посвете више пажње социјалним обрасцима у одељењу, као и начинима на које их треба повезивати са образовним постигнућем“ (Крњајић, 1990:127).

Пожељно је да у свом одељењу, одељењски старешина међу ученицима подстиче вршњачку интеракцију у циљу постизања што бољих образовних резултата. „Начин на који наставници структуирају циљеве учења одређује како ученици ступају у интеракцију једни са другима и са наставником“ (Шевкушић, 1993:75). Циљ за који одељењски старешина треба и може да се залаже је побољшање успеха целог одељења а сваки појединi ученик треба да дâ свој допринос кроз свој успех односно кроз помоћ другима да остваре бољи успех. Овако структуиран циљ посматраног одељења познат је у педагошкој литератури као кооперативна структура циља. „*Кооперативна структура* циља постоји када ученици опажају да могу постићи свој циљ ако, и само ако, други ученици са којима раде и са којима су повезани достигну своје циљеве… Способност ученика да сарађују са другима јесте кључ за успех у свим областима живота. Знање и вештине су неупотребљиви ако их ученик не може применити у кооперативној интеракцији са другима“ (Шевкушић,1993:75). Кооперативна структура циља наставе постоји насупрот компетитивној структури (ученик може постићи свој циљ само ако други не могу досегнути своје циљеве) и индивидуалној структури циља (достизање циља учења није повезано са постигнућем других ученика). Наставник, у нашем истраживању одељењски старешина, преузима улогу оног ко олакшава кооперативне групне процесе у одељењу. „Већина наставника који су учествовали у истраживањима о ефектима кооперативног учења, извештавали су скоро о невероватној промени у просоцијалном понашању ученика (узајамна помоћ, дељење материјала, брига за другог) а било је приметно и нестајање бројних конфликата“ (Шевкушић, 1993:83).

Школски систем је одувек представљао најзначајнију област друштвеног делања која се бави интеграцијом нових генерација у организован друштвени живот. То подразумева да је тај систем, кроз процес социјализације, подстицао и формирање друштвено пожељних особина личности. На тој релацији друштво – личност – школа, претходно конципираним истраживањем, ми стављамо акценат

на, прилично занемарену, улогу одељењског старешине. Сматрамо да он, кроз адекватну припремљеност за ову одговорну функцију, може много допринети формирању неконфликтног, кооперативног стила понашања код ученика, што би се даље пренело и на њихово понашање у друштву уопште. Адекватним ангажовањем одељењског старешине, ученици у оквиру свог одељења као друштвене групе, треба да учествују у успешној реализацији заједничких циљева и да о томе стекну позитивно искуство тј. да заједнички циљ не угрожава њихове индивидуалне потребе и циљеве. Само оваквим деловањем, школа и пред друштвом и пред генерацијама које су на њу упућене, може да оправда карактер не само образовне него и васпитне установе.

XIII

ЗНАЧАЈНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ РУКОВОДИЛАЦА У ОБРАЗОВАЊУ

Лидерство је веома сложена менаџерска активност утицања на друге да напорно раде на остваривању организационих циљева и задатака.
Дејан Ерић

На школу, као организацију, односе се правила која важе за организацију уопште. У том контексту, уочено је да успешност било које организације зависи од оних који њоме руководе. Руководиоци – директори школа, бирају се из школске структуре. Закон о основама система образовања и васпитања (2003) прописује услове потребне за избор директора школе. То су наставници или стручни сарадници, са радним стажом од најмање пет година, лиценцом и испитом за директора. Највећу новину међу овим условима свакако представља испит за директора. „Кроз испит за директора изражава се опредељење законодавца за професионализацију дужности“ (Крнета, 2006:138). Иако правилник о полагању испита за директора још није донет, то што закон предвиђа овакав испит, говори о решености да се област образовања професионализује у свим сегментима. Испит за директора је индикатор и тенденција надлежног министарства да се покуша извршити селекција људи који руководе школама. „Испитом би требало да се провере знања, вештине и способности за директора, утврђене стандардима од стране Националног просветног савета. Према општеприхваћеној подели, знања се односе на: стечено образовање за рад у установи, познавање система образовања и васпитања, релевантних прописа и друга знања; вештине – комуникацијске, решавање конфликата, преговарања и друге; способности – лидерске,

односно менаџерске, пројектног и стратешког планирања, визионирања, управљања променама, организовања тимског рада и друге“ (Крнета, 2006:138). Веома је важно што се ово нашло под окриљем законске форме. Колико је битно што се улози директора приступило са аспекта професионализације, као и са аспекта стандардизованог квалитета који директор, као незаобилазан и важан људски ресурс школе треба да поседује, илустроваћемо следећим примером. „Четири истраживања међу запосленима у образовању, која је у периоду од 1988. до 1992. године извршила Линда Еванс, показују да етика, задовољство послом и мотивација мање зависе од висине плате, политике образовања и наставног програма него од непосредних, специфичних услова рада. *Утврђено је да је кључни фактор који врши утицај на те услове, управо – директор“* (Чапрић, 2006:148).

На овај начин дошли смо до односа на релацији *директор – запослени – успешност организације*. „Од савремене школе се очекују промене и већа ефикасност и ефективност у образовању. Директори осећају недостатак неопходних вештина и знања, да би могли успешно да одговоре на таква очекивања“ (Ђуришић-Бојановић и Максић, 2006:340). Да бисмо потпуније сагледали нове захтеве који се пред директоре школа постављају, морамо се осврнути на један аспект школе као организације примерене 21. веку. Реч је о школи као организацији чије је функционисање неодвојиво од информационе технологије.

Информациона технологија[1] – део друштвеног окружења

Сваки покушај анализе процеса глобализације мора да узме у обзир мноштво фактора – како у разматрању њених узрока, тако и у разматрању последица. Узрок који ни једна анализа не може да заобиђе, јесте утицај технолошког напретка на настанак и развој глобализације. Овде се посебно мисли на напредак у размени информација у области комуникација. Општеприхваћена констатација је да интернет представља обележје глобализације. Колико се ово одражава на сваку државу појединачно, можемо уочити на примеру наше земље.

1 „Информациона технологија – методе и средства који се примењују у прикупљању, преносу, обради, складиштењу и приказивању информација“ (Мандић и Ристић, 2005:300).

„Република Србија је одлучила да посвети значајну пажњу информационим и комуникационим технологијама. Дана 05.10.2006. године на седници Владе Србије донесена је *Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији,* која треба да омогући даљи развој националне привреде и глобалну конкурентност Србије европским изазовима“ (*www.ecdl.rs*). Овај документ је значајан сегмент за придруживање Европској унији, јер захтева испуњење услова конкурентности и присутности у информатичкој делатности. Да је ово заиста тако, види се из реченице којом Стратегија почиње: „Република Србија треба да посвети посебну пажњу информационим и комуникационим технологијама (у даљем тексту ИКТ[2]) у свим својим развојним стратегијама, јер ИКТ пружају велике могућности и имају свеопшти утицај на националне привреде и глобалну конкурентност“ (Службени гласник РС, бр. 87/2006). Доношење националне стратегије која се односи на развој информационог друштва у Србији представља и манифестацију свести да је данас императив „хватање корака“ са процесима који карактеришу савремени свет. Пошто је европско окружење наш природни простор, онда је неопходно, ради личног опстанка, бити у складу са тим простором. А управо је „Европска унија 2000. године за државе чланице одредила развојне циљеве назване *Лисабонска стратегија*. Она обухвата циљеве и стратегије чији је циљ *припрема за транзицију у привреду и друштво који су засновани на знању, уз бољу политику рада за информационо друштво и истраживања и развој*. Изградња *информационог друштва* је у ЕУ у директној вези са расположивошћу и доступношћу ИКТ грађанима, организацијама и читавом друштву… Е-Европа је лансирана децембра 1999. године, како би ЕУ осигурала све користи од промена које доноси информационо друштво. Главни циљеви е-Европе су да сваког грађанина, сваки дом и школу, сва предузећа и администрацију приближе дигиталном добу и омогуће им приступ интернету. План је да се створи дигитално писмена Европа, коју подржава предузетничка култура која је спремна да финансира и развија нове идеје. Е-Европа такође жели да осигура да читав процес буде друштвено укључив, да

2 „Информационо – комуникационе технологије (ИКТ)… под овим термином подразумевамо савремене технологије које служе за комуникацију, приступ, креирање, обраду и складиштење података“ (Мандић и Ристић, 2006:35). „Комуникација може да укључи један или више медија. Данашњи ИТ могу да обрађују неколико врста медија попут текста, гласа, графике, слике и анимације“ (Turban, McLean and Wetherbe, 2003:135).

се изгради поверење корисника и допринесе друштвеном јединству“ (*Стратегија*... 1.2).

Пратећи овакве кораке Европске уније, земље Југоисточне Европе су се организовале око заједничког интереса – изградње информационог друштва. На заједничкој конференцији под називом *Телекомуникације за развој* одржаној у Београду 29. октобра 2002. године, ове земље су прихватиле и потписале међународни споразум *Агенда е-ЛИЕ за развој информационог друштва,* као основни документ за развој информационог друштва у овом региону. „Овај споразум је у складу са акционим плановима е-Европа 2002. и 2005. и планом е-Европа+ за земље кандидате, и представља потврду спремности земаља Југоисточне Европе да раде на развоју информационог друштва, у складу са развојним процесима ИТ у Европи“ (*Стратегија*... 5.7.6). Што се Србије тиче, све иницијативе везане за промоцију и унапређење информационог друштва, треба да јој омогуће да крене даље у правцу развоја и да се у потпуности интегрише у глобалну економију. Ово је изводљиво само ако се приступи променама на свим нивоима и у кратком временском року. *Стратегијом* је ово предвиђено, а превазилази оквире нашег рада, па се тим прегледом нећемо детаљније бавити. Оно што је за овај рад значајно у *Стратегији* је изражено следећом реченицом: „Заједно са променама у правном и регулаторном погледу, морају се мењати и људи. Изазови повезани са људским ресурсима у конкурентном и захтевном окружењу су комплексни и тешки… Свака промена у оквиру ИКТ сектора имаће у својој основи људску димензију. Људи би требало да: разумеју промене, прихвате промене, буду у стању да их спроведу“ (*Стратегија*... 5.7.6). Нас интересује како се ово одражава на област образовања и људе који у образовању раде.

Образовање као основа развоја информационог друштва

У контексту улоге информационо комуникационе технологије у развоју друштва, неопходно је да уочимо „двоструку“ улогу образовања. Наиме, знања о ИКТ усвајају се кроз процес образовања. Али, и само образовање, као посебна област друштвеног деловања, доживљава промене под утицајем ИКТ. Овде, пре свега, мислимо на промене у погледу знања људи који раде у образовању: како користити

ИКТ у процесу образовања и које све могућности њихова примена пружа. Интеграција ИКТ у систем образовања покретач је развоја целокупног друштва, јер се у основи иновација и економског раста налазе различити облици знања. У ствари, на прагу смо настајања новог друштвеног поретка, који се базира на знању као најважнијем ресурсу и за који у литератури постоје различити називи: постиндустријско друштво, информацијско доба или економија знања. „Улагање у економију знања – у виду јавног образовања, улагања у развијање компјутерских софтвера и у истраживање и развој – чини данас важан део буџета многих земаља“ (Гиденс, 2006:383). Саставни део ових процеса, који су за неке државе садашњост, а за остатак света неминовна будућност, јесте и способност и спремност грађана да уче читавог живота и да реализују концепт доживотног образовања. „Накнадно образовање и учење током целог живота, треба да постану део нормалних образовних процеса, где појединци након завршетка редовног школовања могу да побољшају своја постојећа знања и науче да искоришћавају најмодернија технолошка достигнућа“ (*Стратегија*... 7.4.2.). Када је реч о ИКТ у контексту доживотног образовања и припремања целокупне популације за информационо друштво, онда се мисли на стицање основне компјутерске писмености, као и на подизање опште свести о значају информационог друштва. „Млађе генерације треба да буду кроз редовни образовни процес укључене у ову акцију. Минимални степен компјутерске писмености мора да буде обезбеђен на нивоу основних и средњих школа. Старије генерације треба да буду укључене у овај образовни процес кроз низ посебно припремљених курсева. Они ће бити организовани на нивоу локалних заједница, у сарадњи са приватним сектором“ (*Стратегија*... 7.4.1.).

Овладаност *ИКТ* као део професионалних компетенција наставника

Као што видимо, *Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији* препознала је у оквиру целокупне популације „млађу“ и „старију“ генерацију, као и њихове различите нивое информатичке писмености. Нас интересује како се ове карактеристике популације испољавају међу људским ресурсима у образовању. Наиме, велики

проценат наставника који данас раде у образовању, није у оквиру свог редовног школовања имао садржаје који се односе на стицање основне информатичке писмености. Препознавши неопходност поседовања оваквих знања и вештина, многи су се информатички описменили самоиницијативно, кроз одговарајуће курсеве и о свом трошку. Школе су за своје запослене такође организовале информатичко описмењавање, кроз реализацију програма стручног усавршавања у складу са понуђеним акредитованим програмима.

Прве акредитоване програме стручног усавршавања Министарство просвете и спорта објавило је и послало школама јуна 2002. године. Међу сто програма било је *пет* из области информатике. Први *Каталог програма стручног усавршавања* одштампан је за школску 2003/2004. годину и садржавао је *дванаест* акредитованих програма из области информатике. Следећи Каталог акредитованих програма штампан је за школску 2006/2007. годину и у њему је било *тринаест* програма из области информатике. Колико је образовање повезано са информационо комуникационим технологијама и колико су оне примењиве у овој области друштвеног деловања, можда најречитије говори податак да је у Каталогу објављеном за школску 2007/2008. годину запосленима у образовању понуђено чак 49 акредитованих програма, под заједничким називом „информатика“.

Такође, предвиђено је да се ИКТ технологије у образовни систем уводе у више етапа, а за наставнике је предвиђено следеће: „упознавање свих наставника са могућностима које пружа нова информациона технологија у образовању и оспособљавање наставника; увођење информационе технологије у све наставне предмете у складу са специфичностима наставних предмета; информатизација свих делатности у школама, на факултетима и међусобно повезивање свих образовних институција, библиотека, научних института, министарства и других релевантних фактора у образовању“ (Мандић и Ристић, 2006:12).

Што се тиче генерација наставника које пристижу у школе, можемо с правом констатовати да су то млади људи, који су информатички оспособљени, јер им је током школовања пружена адекватна обука, почев од завршних разреда основне школе, кроз средњошколске програме, као и током студија на већини факултета. У образовању, као и у другим областима друштвеног деловања,

неопходно је уложити напор да се изграде стандарди знања и вештина којима људи, као најзначајнији ресурс, треба да располажу. Ово се свакако односи и на знања и вештине у погледу коришћења ИКТ. У свету су већ учињени значајни кораци у том правцу те „у документу *Улога и потребе наставника у окружењу подржаном ИКТ* (доступно на *www.unesco.org*) наводи се да је наставник информатички оспособљен ако:

– Познаје основне елементе управљања рачунаром и влада основним корисничким апликацијама као што су: обрада текста, графоанализа, електронска пошта итд.

– Зна да процени и користи рачунар и његове апликативне програме за потребе наставе.

– Примењује ИКТ у складу са савременим наставним методама, истраживањима и облицима праћења и вредновања.

– Зна да вреднује образовни рачунарски софтвер.

– Зна да креира одговарајућу презентацију.

– Зна да користи ресурсе интернета.

– Уме да у школски програм и активности ученика унесе ИКТ.

– Да креира мултимедијалне документе за потребе наставе.

– Да познаје правила етике и питања праведности у односу на ИКТ.

– Да перманентно прати развој ИКТ.

За развијање ових компетенција, неопходно је успостављање целокупног добро координисаног система професионалног развоја наставника, од његовог почетног образовања током студија, преко увођења у посао до континуираног професионалног усавршавања при раду“ (Мандић и Ристић, 2006:37). Да је информатичка оспособљеност неодвојива од професионалног напредовања наставника, јасно је и из услова који су прописани за каријерно напредовање и стицање звања. Наиме, у СГРС бр. 14/2004. објављен је *Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника*. У члану 15 овог Правилника стоји: „У току стручног усавршавања наставник, васпитач и стручни сарадник може да стекне звање: педагошки саветник, ментор, инструктор и виши педагошки саветник, под условима и по поступку утврђеним овим правилником.“ Међу условима за стицање ових звања обавезно је, као један од услова, наведена и информатичка писменост.

Овладаност *ИКТ* као део професионалних компетенција руководилаца у образовању

Осврт на наставнике и њихове професионалне компетенције у погледу овладаности ИКТ, олакшава нам и приступ разматрању професионалних компетенција директора школа, као руководилаца у образовању, јер пракса је до сада показала, а и Закон о основама система образовања и васпитања предвидео, да се директори школа у Србији регрутују из школске структуре – из редова наставника и стручних сарадника. Знања и вештине којима ће директори школа морати да располажу, свакако ће бити објављени у подзаконском акту, који ће претходити полагању испита за директоре. Сматрамо да је у том поступку важно тежити стандардизацији знања руководилаца у образовању и да је то посебно упутно применити на стандарде знања везаних за ИКТ. Ово је вишеструко значајно и условљено је следећим:

„Скоро све организације, приватне или јавне, у производњи, пољопривреди, или услугама користе различите типове информационих технологија, укључујући електронску трговину, да би подржали свој рад. Зашто је ово тако? Разлог је једноставан. Информациона технологија (ИТ) је постала главни фактор за олакшавање пословних активности у свету данас“ (Turban, McLean and Wetherbe: 2003:4). Ако овај процес карактерише све организације, зашто би организације у области образовања биле изван њега?

Резултат претходног је да се и начин на који се управља послом такође мења, и да ће улога ИТ у свим пословима организације постати све важнија. „Стога, потребно је да сваки менаџер и професионални члан особља научи о ИТ-у не само у домену своје уже специјализације, већ у целој организацији, као и у међуорганизационом окружењу“ (Turban, McLean and Wetherbe, 2003:31). Очигледно да је свакоме ко има аспирације да успешно води неку организацију, неопходно ИТ образовање. Сматрамо да и у организацијама из области образовања треба стварати менаџере који ће то бити само онда ако располажу адекватним ИТ знањем.

У организацији која припада било којој области људског деловања, руководиоци заснивају своје одлуке на информацијама којима располажу. „Већина руководилаца проведе скоро 90% свог времена у комуникацији. Руководиоци служе као *нервни центри* у мрежи обраде

информација, која се назива организација, где стално сакупљају, шаљу и обрађују информације. Како лоша комуникација може да значи и лоше руководство, руководиоци морају ефикасно да комуницирају и међусобно и са другима, како унутар, тако и изван организације“ (Turban, McLean and Wetherbe, 2003:134). Крајњи производ информационе технологије управо су информације. Зато је овладаност коришћењем савремене ИТ и познавање могућности које она пружа, предуслов добре информисаности, а самим тим и успешног руковођења. Ово се свакако односи и на руковођење у области образовања, јер информације које правовремено треба да стигну до једног директора школе и које он треба да проследи, представљају његову комуникацију унутар организације (школе), али и комуникацију са другим школама, локалном средином, министарством итд.

У организацијама постоје стручњаци за различите области деловања. Данас је неопходно да свака организација има своје информатичаре и да се ослања на њихово знање. Али, они не смеју бити покриће осталима који су запослени у организацији за константно неадекватну овладаност ИКТ. Зато су стандарди ИКТ знања запослених веома важни за сваку организацију. Место и улога руководилаца су ту посебно значајни. Прво, они морају да располажу адекватним ИКТ знањима, да не бисмо имали ситуацију у којој се „стварају подређени који знају више од шефова. Стварају се компетентни људи на нижим оперативним нивоима, а на врху остаје руководилац који је убеђен да његов ауторитет и даље може почивати само на – личности“ (Станојевић, 2003). Друго, руководилац је одговоран за развој људских ресурса своје организације. „Људски ресурс представља најважнији ресурс и менаџери морају да му посвете посебну пажњу, с обзиром на његове велике специфичности. Радити са људима значи развијати их. У томе лежи велика мудрост менаџмента“ (Ерић, 2000:401). Један од видова развоја људских ресурса је стално стручно усавршавање запослених. Да потреба за стручним усавршавањем у области ИКТ постоји, може да препозна само онај руководилац који сâм има потребна знања из ове области и који зна сврху и смисао стицања оваквих знања из угла своје организације и успешности њеног даљег пословања.

Да ли је овладаност ИКТ део лидерских компетенција руководилаца? Сматрамо да је одговор позитиван. Наш приступ лидерству прихвата

мишљење да је „лидерство део менаџмент процеса исто као и активности планирања, организовања или контроле. Међутим, док менаџмент подразумева и управљање материјалним ресурсима, лидерство се односи само на активности управљања људским ресурсима“ (Ерић, 2000:412). То конкретно значи да је лидер онај менаџер који успева да утиче на друге људе ради остварења циљева и задатака организације. Велики значај се придаје особинама лидера. У литератури се наводе многе особине и притом се истиче да их је веома тешко прецизно одредити. У контексту нашег рада, издвојили смо међу особинама „знање и компетентност – лидери су свесни значаја знања и стално раде на његовом усавршавању“ (Ерић, 2000:413). Сматрамо да су део тих лидерских знања и она која се односе на ИКТ. Такође, мишљења смо да се на исти начин може говорити и о лидерству у области образовања. Школе су организације чији је основни циљ образовање и васпитање деце. Да ли и колико директор школе може бити лидер, а самим тим и вршити утицај на запослене у школи да што квалитетније остваре њен основни циљ? Сматрамо да може и да је ово део менаџмента у образовању, али да у литератури ово није предмет озбиљнијих проучавања. У идеално-типском смислу међу особинама којима би располагао директор школе – лидер, свакако би се у склопу знања и компетенција налазила и знања из области ИКТ.

Директори школа и овладаност *ИКТ* – да ли су могући стандарди?

У настојању да се професионализују све функције у образовању, донет је читав низ подзаконских аката којима је ово регулисано. Они су обухватили како функције изван школе – просветног саветника и просветног инспектора – тако и функције унутар школе – наставника, васпитача, стручних сарадника и секретара школа, док се за директоре очекује подзаконски акт који је предвиђен Законом. У склопу знања и вештина које ће се од директора тражити, сигурно ће бити и оне везане за овладаност ИТ. Наша намера је да у склопу овог рада изразимо мишљење и дамо предлог оних ИТ знања која би се могла сматрати стандардом за све директоре школа у Србији.

Сматрамо да ту максимално треба испоштовати *Стратегију развоја информационог друштва* у Републици Србији, тј. смернице

и оквир које она нуди, а то је усклађивање са европским нормама и стандардима. Када је реч о информатичкој писмености, онда се залажемо за ЕЦДЛ, тј. за Европску компјутерску возачку дозволу, која је „водећи светски сертификациони програм компјутерских вештина за крајње кориснике. Она је међународно позната као општеприхваћено мерило за крајње кориснике компјутерских вештина и водећи је сертификат који треба да буде усвојен од стране влада, међународних организација и сличних корпорација. ЕЦДЛ потврђује да је онај ко добије диплому потпуно компетентан за коришћење персоналног рачунара и општих компјутерских апликација и да познаје суштинске ИТ концепте“ (Мандић и Ристић, 2005:7). Ову форму стандарда информатичког образовања унутар Европске Уније, диктирала је потреба обезбеђења равноправне флуктуације кадрова на њеном простору. Западноевропске земље су уврстиле ЕЦДЛ у своје стратегије информатичког развоја – ЕУ је оквирним планом даљег развоја информационог друштва за период од 2007–2011. године предвидела сертификацију још 20 милиона грађана. ЕЦДЛ је данас водећи сертификациони програм, јер је прихваћен и изван Европске Уније: користи се у 140 земаља и преведен је на 32 језика.

Што се Србије тиче „већ ове, 2007. године, очекују се резултати примене Стратегије у Републици Србији на плану информатичког образовања по европским нормама. Европски просек, ипак, тешко нам је достижан: тренутно диплому ЕЦДЛ има мање од 5.000 грађана Србије (око 8.000–10.000 тренутно је на обуци), а годишње би требало 100.000 грађана да је стекне, да бисмо достигли европски просек. ЕЦДЛ стандард се већ две године спроводи у Србији. Фебруара 2007. године одржана је друга по реду Конференција ЕЦДЛ, под називом *Национална стратегија развоја информационог друштва*“ (*Савремена пракса школа*, 2007:30). У овом контексту напоменућемо да су и у државама у нашем непосредном окружењу слични процеси веома присутни. „Искуство Хрватске на овом пољу драгоцено је. Наиме, Влада Хрватске донела је закон о електронском потпису, а затим увела ЕЦДЛ норме у образовни систем и управу, руководећи се чињеницом да су образовање и привреда замајац који води ка информатичком друштву“ (*Савремена пракса школа,* 2007:29). Сама чињеница да је поменута одлука донета на нивоу Владе говори о значају који ова држава придаје свим корацима који је воде ка статусу информатичког друштва.

Када је реч о нашој земљи и образовању као посебној области друштвеног деловања, сматрамо да би увођење ECDL стандарда требало да буде предмет озбиљног размишљања свих оних субјеката који одлучују о реформи образовног система. Мишљења смо да би ову врсту знања и вештина требали да савладају прво директори школа, а разлоге смо већ размотрили у претходној анализи потребе за стандардизацијом ИТ знања руководилаца. Када је у питању област образовања, додатни разлог лежи и у томе што је на наш образовни систем основног и средњег образовања примењен пројекат под називом „Развој школства у Републици Србији". Крајњи циљ овог пројекта је унапређење образовања у Републици Србији кроз четири пројектне компоненте: Школски грант – школско развојно планирање, Развој стандарда и вредновање квалитета образовања, Јединствени информациони систем у образовању и Децентрализација образовања. Пројектна компонента под називом *Јединствени информациони систем* подразумева увођење информационог система у основно и средње образовање са циљем да се у оквиру јединственог информационог система оствари размена података и то од школа према општинама и регионалним школским управама, од школских управа према Министарству као и проток података од Министарства према школама. „Изградња јединственог информационог система за образовни систем Републике Србије значи стварање добре основе за ефикасно управљање и руковођење на свим нивоима од школа до самог Министарства. Сваки информациони систем (ИС) се нужно посматра у ширем контексту који је везан за процес доношења одлука, где се дефинише као нужан алат али и средство за доношење ваљаних одлука: стратешких, тактичких или оперативних. Управо је то случај са информационим системом у образовању. Генерално посматрано од информационог система у образовању очекује се подршка за унапређење управљања ресурсима у систему образовања и праћење резултата система образовања – повећање ефикасности и ефективности" (Солдић-Алексић, 2006:56). Доношење одлука у образовном систему дешава се на нивоу школе, општине, школске управе и Министарства. Нас овом приликом интересује доношење одлука на нивоу школе тј. управљање људским и материјалним ресурсима којима располаже свака школа и који чине њену специфичност. За ваљаност управљања и одлучивања на овом нивоу неопходна је „способност секретара и директора школа

да користе погодности информационог система као основног алата у свакодневном раду и тиме ојачају своје менаџерске способности“ (Солдић-Алексић, 2006:56).

Информациони систем у образовању (*Education Information System* – EIS) је као пројекат, после припремних радњи, почео да се реализује фебруара 2003. и реализовао се до краја 2006. године. Ми се овом приликом нећемо бавити детаљнијом анализом самог пројекта. Оно што је за овај рад битно, јесте да је управо пројекат ЕИС потврда тенденције реформисања система образовања, као дела друштва, у складу са захтевима информационог друштва. Притом у потпуном нескладу са ефектима који се очекују, јесу директори школа, као главни актери одлучивања, који су недовољно упућени и оспособљени да користе оно што пружа информациони систем, чији је део постала свака школа. Када се 2003. године кренуло са инсталацијом и обуком корисника за ЕИС, организована су предавања и обуке за директоре школа. Али, заборавило се, или се намерно пренебрегла чињеница, да пред предавачима седи велики број директора, који тада није био ни елемнтарно информатички писмен. Да ли се од тих људи могло очекивати да схвате предности одлучивања и управљања школом која би постала део јединственог информационог система? И уопште гледано, сматрамо да је у целокупном процесу реформисања нашег образовног система најмање пажње поклоњено директорима школа, нарочито у погледу обука које би биле организоване од стране Министарства. Притом мислимо на семинаре без котизације, које би организовало Министарство (као што је то нпр. учињено за учитеље) у циљу припреме за реализацију реформисаног програма млађих разреда основне школе, вођење нове педагошке документације и слично.

У том контексту, залажемо се да сви директори школа у организацији Министарства, буду обухваћени ЕЦДЛ обуком, односно, да им се омогући полагање тестова у најближим овлашћеним центрима за тестирање. Сматрамо да би средства за ово требало да обезбеди Министарство, кроз пројекат којим би конкурисало код оних организација које у својим плановима имају средства предвиђена за овакву врсту финансијске подршке. Сматрамо да је овакав предлог оправдан и реалан, утолико пре што је већ чланом 58 Закона о основама система образовања и васпитања, предвиђено да „трошкове полагања

испита за директора сноси лице које полаже испит за директора.“ И не само то – држава би конкретним, а не само декларативним поступком показала да јој је важно каквим знањима и способностима располажу директори школа и да Министарство просвете и спорта стоји иза тога. Такође, овладаност ИТ не би био чин добре воље појединаца, него обавеза сваког ко планира да у школи буде руководилац и менаџер. Сâм појам „овладаности“ ИТ добио би конкретну, мерљиву димензију, а не произвољност у тумачењу.

На крају можемо закључити да је на почетку новог миленијума незамисливо говорити о било којој области људског деловања, а да се не узме у обзир њена повезаност са информационим технологијама. То важи и за област образовања. У образовном систему, најважнији ресурс су људи који реализују основну делатност школе – образовање и васпитање деце. Међу људским ресурсима школе, ми смо у овом раду посебну пажњу поклонили директорима школа. Разлози за ово су вишеструки. Наиме, истраживања код нас и у свету су показала да директор знатно утиче на стварање интерперсоналне климе у школи и да директорова улога у школи све више треба да се помера од управљања и контроле, према мотивисању и подстицању сарадника ка њиховом професионалном развоју. Овакву улогу може да прихвати само директор школе који је не само менаџер него и лидер (Ђуришић-Бојановић и Максић, 2006). Лидерске компетенције подразумевају специфичан склоп стечених знања и вештина, али и личних особина, као психолошких предиспозиција. У контексту таквих карактеристика, неопходно је „да се организује обука будућих директора и њихово систематско стручно усавршавање у различитим доменима… Како само обука не решава овај проблем, укључивање селекције у стандардну процедуру избора директора постаје неопходно“ (Ђуришић-Бојановић и Максић, 2006:346).

На претходним страницама, ми смо покушали да дамо свој допринос разговору о лидерским компетенцијама директора школе, кроз анализу једног сегмента знања и вештина којима би директор – лидер требао да располаже. То је овладаност ИТ, али на нивоу стандарда. Определили смо се да, у складу са Стратегијом развоја информационог друштва у Републици Србији, то буду европски стандарди те се залажемо да директори наших школа из области ИТ имају знање на нивоу ЕЦДЛ. Ово не би смело да буде у домену

добре воље садашњих директора или оних који то планирају да буду него би морало да буде део стратегије надлежног министарства и у домену његове организације и контроле. Зашто би оваква знања била део лидерских компетенција директора школа? Зато што директор у колективу треба да предњачи у свему па и у погледу стручности и способности, да буде узор колегама, али и део онога што је обележје садашњице – а то су свакако ИТ и могућности које пружају свакој организацији, а самим тим и школи. На овај начин, заједно са знањима и вештинама које ће бити прецизиране подзаконским актом који ће претходити испиту за директоре школа, добили бисмо комплетан профил компетентног руководиоца, који је потребан нашим школама на почетку 21. века. Ако се стандардизација јавља као неопходност у свим областима друштвеног деловања, онда је и образовање део тог процеса. Руководиоци, и све што се односи на њих, не могу и не смеју бити изван тог контекста.

XIV

АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА ИЗМЕЂУ ИГРЕ И ОБАВЕЗЕ

Ми не схватамо шта игра значи за децу. Она је највећи императив и највећа обавеза сваког детета.
Љубивоје Ршумовић

Вратимо се поново ученику ради кога је сва ова организација методичког рада у настави. У ширем контексту, ученик је дете које у себи носи све своје потенцијале за властиту реализацију. Деца су увек таква, радознала и отворена пред огромним светом који се стално мења, па се и она мењају и њему прилагођавају.

Улога наставника социологије веома је значајна у представљању друштва у целини и различитих његових сегмената. Начин на који то наставник чини и емоција коју изазива код ученика индиректно ће утицати на будућност самог друштва. Циљ нам је да ученици буду одговорни како према себи и другима тако и према друштву у целини. Да би остварили тај циљ поједини наставници користе принуду, тако што наређују, уцењују, прете и кажњавају на различите начине, што понекад даје резултате, али деца не реагују баш најбоље када се с њима тако ради. Можда ће се уплашити неке казне, или претње, и у страху обавити оно што се од њих захтева. Али то није добро. Такав начин присиљавања у извршавању обавеза производи то да деца израстају у људе који ће своје обавезе извршавати само под притиском неког ауторитета.

Међутим, битно је да ученици у настави развијају и однос према својим обавезама и одговорност према себи и свету, чак и када су препуштени сами себи, а не да их учимо функционисању уз претње и наредбе.

Наша порука јесте да је наставник на позорници, а настава својеврсна представа. Тако се сусрећу две врсте игре. Једна је унутрашња дечија потреба да се игра, друго је сама настава. Пратећи властити рад и рад других наставника, примећујемо да је сваки нови час другачији, да је реч о уметности која се догађа у тренутку.

Зато је могуће све те школске обавезе ученицима представити као нове игре с којима ће се сретати када уђу у свет одраслих.

Игра се прожима и преплиће са другим делатностима, тако да свака од њих садржи у себи и елементе игре. Теоретичари су дали различите дефиниције игре. Издвојићемо само констатацију да је прва њена одлика у томе што је она слободна делатност. Она мање од ма које друге делатности трпи принуду које било врсте, природну или друштвену. Следећа специфичност игре је у томе што је основни смисао и циљ у њој самој. Права игра је делатност у којој човек проналази задовољство и радост што је у игру укључен, а не због циљева који би се њоме постигли.

У контексту методике наставе социологије, интересује нас улога игре у васпитно-образовном процесу уопште, а затим у реализацији наставе социологије. Проучавањем игре дошло се до закључка да она, у ширем смислу, утиче на друштвене промене, у чијој основи је утицај који игра има у формирању човека, тј. навика, способности и знања које он стиче током васпитно-образовног процеса. Све те промене нису примарни циљ игре јер, рекли смо, основна сврха праве игре је у њој самој. Игра је ту у служби циљева које има васпитно-образовни процес: она и када васпитава и када образује, односи се према томе као према нечему споредном, неважном. А у том „споредном“ ефекту игре лежи њен непроцењив допринос развоју друштва, њен утицај на културне и цивилизацијске токове.

Највећа вредност игара је у томе што су у стању да привуку и одрже дечју пажњу на предвиђеним садржајима, као и да их мотивишу да потпуно учествују у одређеним активностима. Зато је и разумљиво што је идеал свих великих педагога да се свако васпитање и образовање трансформише у игру. Оваквом трансформацијом постигло би се да васпитно-образовни процес за његове учеснике не буде ни терет ни принуда, већ забава и задовољство. Наравно, настава се никада не може до краја поистоветити са игром, али се не може ни одвојити од ње (уколико се то догоди, онда је реч о сувопарном и досадном

излагању, а то више није настава). Као друштвена активност, игра пружа изузетне могућности за развој социјалне свести код деце. Такође, игра изазива позитивне емоције, које делују интегративно на личност. Игра доприноси осмишљавању емоција и прерађивању социјалних односа који дете доводе до схватања друштва и своје улоге у њему. Посебно игре са правилима омогућавају укључивање појединца у друштвену групу у којој ће се осећати прихваћеним и безбедним, што доприноси његовом социјалном и емоционалном сазревању. Захваљујући играма улога, деца уче да деле улоге, да планирају и процењују своје понашање и понашање осталих учесника у игри. Допринос игре је посебно значајан у развијању самоконтроле и усклађивању властитог понашања са понашањем осталих чланова групе.

Игре које се примењују у васпитно-образовном процесу доживљавају трансформацију у складу са циљевима и задацима одређеног наставног предмета. Пошто настава социологије као наставни предмет има своје циљеве и задатке, умешност и креативност наставника социологије испољиће се управо у способности примене игре у реализацији наставних садржаја овог предмета. Притом, кроз игру ученицима треба омогућити да лакше, убедљивије и упечатљивије уче. Ово може да има посебно значајан ефекат у савременом друштву. Данашња породица ставља децу у неку врсту изолације. Деца су готово потпуно искључена из рада одраслих, васпитање је институционализовано, контакти са друштвеном средином су често стихијни, контакти са природом проређени. Овоме посебно доприносе оне игре у којима се детету пружа прилика да учествује у разрешењу описаног проблема. Поштовањем правила игре и дисциплинованим понашањем дете превазилази своје свакодневно понашање па и сопствени узраст, те успева да реши постављени проблем. Ово потчињавање игри уствари ослобађа дете, подстиче његову иницијативу, слободу и стваралаштво. У том контексту, напоменућемо да игра има висок степен интернационалне комуникативности. „Игре су се одвајкада шириле, у овој или оној форми, по читавом свету. Оне пружају доказ о сличности људских природа… Свака игра има свуда своје присталице, тако да смо приморани да изведемо закључак о необичној универзалности принципа, правила, направа и одважности“ (Кајоа, 1979:105).

Мисаоне активности ученика
које доприносе квалитетном процесу учења

Савремено образовање заснива се на компетенцијама, а најважнија од њих јесте да ученик научи да учи и да стечено знање примењује у пракси и у новим околностима. Да би се то постигло, важно је ученике усмеравати на међусобну сарадњу, учећи их социјалним вештинама које су потребне за тимски рад. У томе нам помажу таксономије знања које говоре о видовима и нивоима знања које су усмерене на побољшање квалитета образовања (Блум, 1970; Вучељић, Чабрило, 2008).

По Блумовој таксономији постоје следећи нивои знања: препознавање, разумевање, примена, анализа, синтеза и вредновање. *Препознавање* је ниво знања који се заснива на памћењу и репродукцији различитих садржаја. Ученик на овом нивоу зна термине који се користе, може да набројi чињенице, основне појмове, правила, принципе и процедуре. *Ниво разумевања* означава да ученик разуме садржаје, што се испољава као способност да их прерађује, да схвати смисао и суштину онога што учи те је у могућности да својим речима искаже научено. *Ниво примене знања* испољава се способношћу да се научено градиво искористи у конкретним и новим ситуацијама. *Анализа* претпоставља оспособљеност ученика да градиво разложи на саставне делове како би се могла јасно сагледати његова структура. То не подразумева просто механичко дељење градива, већ такво које јасно показује узајамну повезаност делова у целину. *Синтеза* означава способност комбиновања елемената како би се добила нова целина. Као резултат синтезе долази се до новог и самосталног исказа, до израде свог плана, односно до нове структуре. *Вредновање* подразумева доношење судова на основу сазнатих особина или на основу претпоставки. Ученик процењује логичност неке целине, усклађеност закључака са доступним подацима, предвиђа на основу претпоставки. Зато је Блумова таксономија погодна када треба одредити ниво садржинских знања.

Марзанова таксономија има широко схватање појма знања јер укључује не само знања која се односе на чињенице, појмове, садржаје и процедуре (садржинска знања), већ и поступке којима се долази до ових врста знања, али и развија социјалне вештине, позитивне претпоставке за учење, самостално долажење до знања (процесна

знања). Марзанова таксономија погодна је за одређивање сазнајних поступака, мисаоних процеса помоћу којих се долази до садржинских знања.

Процесна знања су она помоћу којих ученици долазе до садржинских знања која све више изграђују, допуњавају, проширују и употребљавају, тако да таква знања постају важна за живот. Ова знања су заједничка свим предметима и нивоима образовања. У пракси се садржинска и процесна знања међусобно преплићу и допуњавају, али је важно да их разликујемо како би се избегло да се зарад садржинских знања не испусте из вида процесна и на њима не ради. Процесна знања развијају се у поступку усвајања садржинских знања и на њима се не ради мимо градива предмета који предајемо. Ту спадају све могућности комплексног мишљења, тимског рада, коришћења различитих извора знања, представљање идеја на различите начине, овладавање стратегијама учења и развијање позитивних навика за учење.

Процеси комплексног мишљења су веома значајни у настави, а посебно се негују у настави филозофије и социологије и они обухватају: упоређивање, класификацију, закључивање помоћу индукције, закључивање помоћу дедукције, заснивање, апстраховање, анализу перспектива, анализу грешака, решавање проблема, откривање, експериментисање и истраживање, проучавање.

Упоређивање је процес мишљења који обухвата утврђивање и описивање разлика и сличности између две или више појава. Питања која осликавају овај процес су: шта можемо да упоредимо; на основу чега упоређујемо; у чему су сличности и разлике.

Класификовање је разврставање или организовање елемената у категорије на основу њихових карактеристика. Битно је одредити критеријуме класификације. Питања којима се подстиче овај мисаони процес су: шта иде заједно; по чему су ствари у појединим групама сличне; која правила одређују где нешто припада; шта је то што не припада одређеној групи.

Закључивање путем индукције је процес уопштавања на основу информација и опажања. Питања која се овде постављају су попут: шта ти то говори; шта може од тога да се направи; на којим доказима заснивамо закључак; колико је вероватно да се нешто догоди.

Закључивање путем дедукције користимо да донесемо закључке о појединачном, конкретном из општег. Примери питања која нас

упућују на овај процес су: до којих закључака долазимо на основу општих знања; под којим условима би се твоја тврдња могла реализовати.

Заснивање: изношење аргумената за или против одређених тврдњи. Питања на којима се нешто заснива су попут: којим аргументима се доказује тврдња; на којим претпоставкама темељите своју тврдњу.

Апстраховање је утврђивање суштине за одређену ситуацију; утврђивање заједничког за више елемената; проналажење општих образаца. Питања која подстичу апстракцију су: шта је битна карактеристика за разматрану ситуацију; на ком се општем обрасцу заснива описана ситуација; на које друге ситуације можемо да применимо овај образац;

Анализа перспектива омогућава сагледавање: шта би се десило у случају да се полазне претпоставке измене; како се види развој одређене ситуације. Примери питања: Који су разлози за твој став? Које би било супротно мишљење и шта би били разлози за њега? Шта мисли, ако се нешто не предузме – до чега ће ова ситуација довести?

Анализа грешака: препознавање и описивање грешака у властитом, али и у туђем размишљању. Примери питања: Да си имао/ла времена, да ли би то урадио/ла другачије? Шта би урадио/ла другачије? Које грешке може да констатује? Како то може да поправи? Шта може да промени? Шта је утицало на те грешке? Да ли је неко утицао на твоје размишљање или рад?

Одлучивање: бирање између две или више алтернатива. Примери питања: шта би било најбоље или шта би било најгоре? За кога?

Проучавање (испитивање): проучавање карактеристика, процеса, узрока, околине… Примери питања: како се то догодило; зашто се то догодило.

Решавање проблема (у ужем смислу): развијање и испробавање метода, нацрта или продуката за савлађивање препрека које стоје на путу до циља. Примери питања: Како се суочити са датом сметњом? Како би се под датим условима дошло до циља?

Експериментисање и истраживање: постављање претпоставки и њихово проверавање. Примери питања: Шта опажа? Како би то објаснио? Шта на основу тога може да претпостави? Како би могао да провери тачност своје претпоставке? Откривање: побољшавање нечега постојећег; развијање нечега новог, оригиналног. Примери пита-

ња: Како би то могло да се побољша? Да ли би могло нешто ново да се направи?

Тимски рад има за циљ да развије социјализацијске вештине. Њих развијамо кроз облике рада као што су групни или рад у пару. Развијају се и методом пројеката, када више ученика/ца ради на једној теми. При тимском раду би требало да се развија мотивација за заједничке циљеве, вршњачко подучавање, преузимање улога и слично.

Рад са изворима знања подразумева овладавање стратегијама и техникама прикупљања информација и података, њихову анализу, синтезу и интерпретацију као и израду „производа“.

Представљање идеја треба да развије код ученика/це јасност и прецизност изражавања, способност комуникације са различитим окружењем, поштовање културног и социјалног контекста саговорника и слично.

Позитивне мисаоне навике подразумијевају да ученик може критички да процењује, да је истрајан у раду и да је његово понашање такво да не омета друге, да може да реагује без анксиозности, беса или на нездрав начин. Оне се развијају тако што наставник прави такве ситуације за учење које захтевају да ученик: буде ангажован и упоран, савлада импулсивност, буде прецизан и јасан, заузима ставове на основу аргумената, развија жељу за додатним знањима, даје и прима информације и критике без осећаја кривице и угрожености, критички се односи према свом мишљењу, буде отворен за стално учење. Активности кроз које се позитивне мисаоне навике могу развијати су на пример: дебате о контраверзним темама, проучавање литературе која изражава супротна гледишта, подучавање кроз проблемску наставу, постављање такозваних отворених питања и задатака.

Примери техника које подстичу мисаоне активности

„Шешири за размишљање“ је врло корисна и занимљива техника коју смо често примењивале на семинарима за стручно усавршавање наставника. У средишту ове методе стоји дискусија на једну тему која је релевантна и актуелна. Пет шешира, различитих боја симболизују пет различитих начина за анализу предмета, решавање проблема, аргументовање и вођење разговора:

Бели: Заснива се обилно на „неутралним“ чињеницама, бројевима и информацијама.

Црвени: Показује емоције и осећања, испуњен је слутњама и интуицијом (позитивним и негативним).

Црни: Све види црно, доноси потешкоће, немогуће ствари, негативне одлуке.

Плави: показује хладно одстојање, контрола, пази на друге шешире (интерно вођење разговора).

Жути: веома је светао, пун оптимизма, предвиђа позитивну будућност, позитиван, конструктиван.

Пет учесника бирају по један шешир (који онда стављају на главу!) и самим тим заузимају одговарајућу позицију за разговор. Они спроводе прву рунду дискусије (евентуално након кратке фазе припреме). Отприлике након 10 минута, замењују се шешири и самим тим и линије аргументовања, креће се са новом рундом (два пута). Остали учесници су у спољном кругу и посматрају. Свако од њих има тачно одређен задатак и тачно одређен циљ посматрања: говор тела, квалитет аргументације, дејство промене шешира код појединачних актера. Након завршетка ове методе реч имају учесници, а затим посматрачи.

Овај поступак анимира промене перспектива и показује велики број могућих тачака одредница и различитих погледа. Постоји више варијанти: Парови или мање групе бирају једну боју или добијају одређену боју. Тада заједно припремају акцију разговора, бирају особу која ће дискутовати, која ће након одређене временске фазе (10 мин.) бити замењена другом особом, евентуално ће се спровести и трећа рунда. Они који нису директно укључени у методу, све посматрају из спољног круга. Могу се замислити и мешане форме, нпр. два актера, један стални посматрач.

Носилац плавог шешира поседује „процесну компетенцију“ у оквиру рунде. Модератор флексибилно регулише промену шешира у зависности од тока и интензитета разговора. Значење симбола боја (погледај горе) треба да се разјасни и у писаној форми која треба бити изложена негде за време спровођења ове методе. Каче се плакати, нпр. бели картон исписан са „чињеницама, бројевима, информацијама“, итд.

Материјал који је потребан за ову технику су шешири од папира у боји (које је лако направити), још бољи би били прави стари ше-

шири, плакати, намештај који се може померати (због прављења спољашњег и унутрашњег круга), блок и оловка за белешке.

Друга техника коју радо препоручујемо јесте „техника двоструко вођеног дневника“. Ученицима се дâ упутство да повуку вертикалну линију по средини празног папира. Са леве стране требало би да запишу неки одломак, стих, слику из текста који је на њих оставио снажан утисак. Са десне стране листа учесници би требало да записују свој коментар о одломку који су записали, баш тај цитат. Ученике треба замолити да прочитају своје цитате и коментаре. Потом се у дискусију укључују сви. Наставник поставља генеричка питања, питања која дискусију отварају (Brauneck, Urbanek i Zimmermann, 1995).

Активност сажимања градива

На основу истраживања о сажимању текста, којим ученици издвајају кључне елементе, можемо издвојити три принципа за ефективно сажимање: 1. да ученици избришу део информација, да замене неке информације и да задрже неке информације; 2. да би ученици могли да избришу део информација, неке информације заменили, а неке задржали, потребно је да информације анализирају на прилично дубоком нивоу; 3. разумевање експлицитне структуре одређене информације помаже у њеном сажимању.

Стратегија сажимања која прати правила једна је од оних којом се, придржавајући се скупа правила или корака, долази до сажимања. Правила су следећа: брисати неважни материјал који је непотребан за разумевање; брисати редундантни материјал; заменити набрајања изразом који је уопштенији и заједнички; изабрати тематску реченицу или је измислити уколико она недостаје. Ова правила указују на когнитивни процес сажимања. Ако само усмеравамо ученике ка томе шта треба да ураде то неће бити довољно, ученицима треба показати како то да ураде. Ако само дајемо правила, без демонстрирања на примеру, ученици неће бити успешни у сажимању. Зато, приликом презентовања ових правила, потребно је демонстрирати ученицима на одређеним примерима.

Оквири сажимања представљају директну примену трећег принципа. Слободно можемо рећи да је то серија питања коју наставници постављају ученицима. Ова питања су направљена тако да истакну критичне елементе. Постоји шест врста оквира сажимања: приповедачки оквир; тематско-рестрикционо-илустративни оквир; оквир

дефиниције; оквир аргументовања; проблем-решење оквир и оквир разговора (Вучељић, Чабрило, 2008).

Активност хватања белешки

Дословно хватање белешки није ефикасна стратегија. Ученици који покушавају да забележе све што чују или прочитају не могу се ангажовати у поступку синтетизовања информација. Хватање белешки треба посматрати као посао који је у току. Добро је да ученици поново прођу кроз своје белешке – да их прегледају и ревидирају. Процес прегледања и ревидирања белешки је веома користан за учење. Једна од најпрактичнијих употреба белешки јесте приликом припреме за тест. Студије које се баве ефектима хватања белешки указују да постоји јака веза између количине информација коју студенти запишу у својим свескама и њиховог постигнућа на испитима.

Сажимање градива и хватање белешки је постало читава уметност која се методом менталних мапа практикује на различитим семинарима на којима се развијају интелектуалне вештине. Но и даље у школама преовладава вербални начин презентовања знања. Обично ученицима причамо о новом садржају или им дајемо да прочитају. Ово значи да су ученици препуштени сами себи приликом стварања невербалних презентација. Међутим, када наставник помаже ученицима у стварању невербалних презентација, ефекти на постигнућа ученика су велики, јер стимулише и повећава активности у мозгу. Активности које подстичу развијање невербалних презентација и унапређују њихово разумевање садржаја су: креирање графичких презентација; израда физичких модела; генерисање менталних слика; цртање слика, ангажовање у кинеастетичким активностима. Невербалне презентације треба да разраде знање (Вучељић, Чабрило, 2008).

Домаћи задаци и вежбање

Овладавање било којом вештином захтева одређену количину фокусираног вежбања. Као један од основних услова за овладавање наставним садржајима, домаћи рад је стални пратилац и саставни део целокупног наставног процеса. Иако се кроз време садржај, обим и тежину домаћи радови смењују, они су одувек представљали значајан фактор у васпитно-образовном процесу.

Однос према домаћим задацима у историји наставе није био увек уједначен. Раније је у оквиру израде домаћих задатака доминирао лекционизам, којим су ученици били оптерећени тако што су по-

нављали лекције ради запамћивања. У складу са савременим тенденцијама у образовању долази до промена у садржају и смислу израде домаћих задатака, тако да задаци постепено попримају продуктиван карактер. Продуктиван карактер се заправо односи на самостално долажење до нових сазнања и на креативну примену стечених знања.

Аргументи за давање домаћих задатака су бројни, а неки од њих су да се учење настави и после завршетка наставе, да се увежба градиво имајући на уму функционални задатак наставе, да се код ученика развијају навике за учење, да се оснажују позитивни ставови и социјализација. Истраживања показују да ученици који раде домаће задатке постижу боље резултате те да се просечна оцена ученика који дневно проведе 30 минута радећи домаће задатке, повећава за око пола поена.

Сврха давања домаћих задатака треба да буде јасна и образложена ученицима. Домаћи задатак служи да ученици вежбају, да се припремају за наредне активности или да продубљују стечено знање. Ако је разлог давања домаћег задатка вежбање, онда преко домаћег задатка треба да вежбају неку нову вештину коју су радили на часу. Вежбање вештине која ученицима није позната не само да је неефикасно, већ може водити ка погрешкама.

Ако је домаћи задатак задат, треба да буде и коментарисан. Истраживања показују да ефекти домаћих задатака веома много зависе од наставникове повратне информације. Ефекат расте када наставник оцени домаћи задатак, а највећи ефекат се добија када напише коментаре ученицима.

Неопходно је да ученици и њихови родитељи буду унапред обавештени који је циљ давања домаћих задатака, која ће количина домаћег задатка бити дата, које су последице ако се домаћи не уради и да добију објашњење за прихватљиве врсте укључивања родитеља код израде домаћег задатка. Препорука је да разредни старешина или наставник на почетку школске године дâ конкретна упутства, и зависно од узраста ученика, та упутства јасно представи ученицима, а и родитељима. Помоћ родитеља код израде домаћих задатака састоји се у следећем: потребно је да родитељи помогну свом детету око организовања простора који ће оно током школске године користити за израду домаћих задатка; да помогну да успостави сталан распоред за израду домаћег задатка; да помогну да направи распоред за комплетне актив-

ности током наредне радне седмице; да охрабре, мотивишу и подстакну своје дете да самостално ради домаћи задатак.

Дакле, домаћи радови представљају незаменљив вид и пут осамостаљивања ученика и долажења до бољих резултата у васпитно-образовном раду. Иако многи указују на слабости задавања домаћих задатака, јасно је да су они, као врста ученикoвог самосталног ангажовања у одређеним активностима, значајни у остваривању васпитно-образовних циљева и задатака. Зато је неопходно стално радити на тражењу продуктивнијих решења за ученичко ангажовање. У складу са својом улогом, домаћи задаци остварују позитиван утицај на наставни рад. Домаћи радови су значајни за остваривање одређених нових наставних задатака, у наставку започетих активности, али и као поуздан начин утврђивања и проширивања усвојених знања. Домаћи задаци су уједно и незаменљив чинилац ученикoвог осамостаљивања. Очигледно је да се настава без домаћих задатака не може замислити као комплетна и добра припрема за живот и рад (Вучељић, Чабрило, 2008).

Значај повратне информације о напредовању ученика

Пратећи рад ученика наставник има могућност да укаже на њихов успех у напредовању током процеса учења. Једна од успешних стратегија јесте пружање повратне информације за сваког појединачног ученика. Принципи на којима се заснива примена повратне информације су проистекли из резултата бројних истраживања. Повратна информација треба да омогући ученицима да разумеју шта су одрадили коректно, а шта не. Повратне информације које се односе на тестове имају јаке импликације за образовање. Ако ученицима саопштимо само да ли су њихови одговори на тесту исправни или погрешни, то ће имати негативан ефекат на њихова даља постигнућа. Саопштавање ученицима исправних одговора има умерен ефекат на њихова постигнућа. Показало се да највећи ефекат има повратна информација у форми објашњења шта је на тесту у одговорима било тачно, а шта није.

Такође, показало се да је најбоља повратна информација она која се даје одмах после провере знања. Што се више касни са давањем повратне информације, то се мање унапређује постигнуће ученика, док је најбоље време за давање самог теста за проверу знања, дан после изучавања градива. Критеријуми за давање повратне информа-

ције су бројни, а један од њих јесте да повратна информација треба да се односи на конкретан ниво знања. Повратна информација треба да буде заснована на одређеном критеријуму, да ученику укаже где се налази у односу на неки одређени циљ у стицању знања или вештина. Овакав начин пружања повратне информације има много већи ефекат на постигнућа ученика. Ако је повратна информација дата према норми, она говори о месту ученика у односу на друге ученике истог разреда, али им не говори ништа о њиховом знању.

Ученици могу ефикасно давати неке своје повратне информације и ефикасно пратити сопствени напредак у учењу. Примењивање повратне информације од ученика у облику самоевалуације има много пожељних ефеката (Вучељић, Чабрило, 2008).

И како истиче Ненад Сузић (2005) сврха васпитања и образовања јесте у развијању отимума сваког детета. Конкретни задаци односе се на припремање деце за слободан живот у времену у коме живе и у цивилизацији у којој се крећу. Будући да је развој и промена главна карактеристика савременог света, развијање способности учења је примарна функција школе. Развијање спремности и способности за перманентно учење и усавршавање је неизбежан процес. Зато се интер-активно учење јавља као надопуна традиционалним методама рада. Схватање да се образовање завршава дипломирањем није функционално. Данас диплома има значење компетенција за даље усавршавање и учење. Улоге наставника су данас бројне. Он није само наставник предавач, већ и дидактичар, васпитач, инструктор активне наставе, координатор, креатор интерперсоналних односа, градитељ емоционалне климе у одељењу. Улога ученика није више да само активно слуша, ученик је и излагач и презентатор и истраживач и фацилитатор и надзорник и евалуатор…

Flowers are Red[1]

The little boy went first day of school
He got some crayons and started to draw
He put colors all over the paper
For colors was what he saw
And the teacher said, „What you doin' young man?"
„I'm paintin' flowers," he said.
She said, „It's not the time for art, young man,
And anyway flowers are green and red.
There's a time for everything, young man,
And a way it should be done.
You've got to show concern for everyone else
For you're not the only one."
And she said,
„Flowers are red, young man
Green leaves are green,
There's no need to see flowers any other way
Than the way they always have been seen."
But the little boy said,
„There are so many colors in the rainbow,
So many colors in the morning sun,
So many colors in the flower
And I see every one."
„Well", the teacher said, "You're sassy
There's ways that things should be,
And you'll paint flowers the way they are
So repeat after me,
And she said,
„Flowers are red, young man,
- Green leaves are green
There's no need to see flowers any other way
Than the way they always have been seen."

1 Harry Chapin, написао је и снимио ову песму 1978 за албум "Living Room Suite". Идеја за песму родила се када му је секретарица испричала о свом сину који је донео извештај из школе. Наставник је написао поруку: „Ваш син маршира у ритму различитих бубњара, али не брините, ускоро ће бити у паради, до краја мандата". https://www.youtube.com/watch?v=7qrbNygL0YU

But the little boy said,
„There are so many colors in the rainbow
So many colors in the morning sun
So many colors in the flower
And I see every one.“
The teacher put him in a corner
She said, „It‘s for your own good.
And you won‘t come out, ‚til you get it right
And are responding like you should.“
Well finally he got lonely,
Frightened thoughts filled his head
So he went up to the teacher
And this is what he said,
„Flowers are red,
Green leaves are green,
There‘s no need to see flowers any other way
Than the way they always have been seen.“
Time went by like it always does
And they moved to another town,
And the little boy went to another school
And this is what he found,
The teacher there was smilin‘
She said, „Painting should be fun,
And there are so many colors a flower,
So let‘s use every one.“
But the little boy painted flowers
In neat rows of green and red
And when the teacher asked him why,
This is what he said,
„Flowers are red, green leaves are green
There‘s no need to see flowers any other way
Than the way they always have been seen.“

Story Songs Ltd., 1978.

ПРИПРЕМА ЗА САРАДНИЧКУ НАСТАВУ

1.	**Наставни предмети**	1. 2.
2.	**Име и презиме наставника**	1. 2.
3.	**Школа**	
4.	**Циклус**	**други**
5.	**Разред**	
6.	**Тема(е) из програма предмета**	
7.	**Тема сарадничкпг часа**	
8.	**Циљ сарадничког часа** (Представља одговор на питања: 1. Шта ће ученици да уче, за шта ће бити оспособљени 2. Функционализација: зашто је то потребно и корисно ученику, чему им то служи).	
9.	**Трајање сарадничког часа**	**45/90 минута**
10.	**КОМПЕТЕНЦИЈЕ**	
10.1.	**Кључне компетенције** (Означити оне компетенције које се у највећој мери остварују у реализацији овог сарадничког часа)	■ КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ ■ РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА ■ КОМУНИКАЦИЈА ■ САРАДЊА ■ РАД СА ПОДАЦИМА И ИНФОРМАЦИЈАМА ■ ДИГИТАЛНА КОМПЕТЕНЦИЈА ■ ОДГОВОРАН ОДНОС ПРЕМА ЗДРАВЉУ ■ ОДГОВОРАН ОДНОС ПРЕМА ОКОЛИНИ ■ ОДГОВОРНО УЧЕШЋЕ У ДЕМОКРАТСКОМ ДРУШТВУ ■ ПРЕДУЗИМЉИВОСТ И ОРИЈЕНТАЦИЈА КА ПРЕДУЗЕТНИШТВУ ■ ЕСТЕТИЧКА КОМПЕТЕНЦИЈА

10.2.	**Предметне компетенције (исходи)** (Наведите одабране предметне исходе из програма предмета које остварујете у највећој мери кроз реализацију овог сарадничког часа).	
11.	**Стандарди**	
12.	**Кључни појмови са сарадничког часа**	
13.	**Главни делови сарадничког часа са временским одређењима - секвенце** (Кораци у имплементацији блока нпр. – уводни разговор, предавање, оглед, дискусија, рад у групама, излагање резултата рада група, дискусија о резултатима рада група, рад на задацима, интеграција и сл.).	
14.	**ГЛАВНЕ АКТИВНОСТИ ТОКОМ НАСТАВЕ**	
14.1	**Припремне активности наставника**	
14.2	**Активности ученика** (Шта све ученици раде на часу - по секвенцама, који материјал при томе користе)	
14.3	**Завршне активности наставника – процена остварености циљева сарадничког часа и компетенција програма** (Како и чиме се процењује степен остварености).	
14.4	**Активности за самоевалуацију**	
15.	**Литература за ученике**	
16.	**Главне поруке ученицима**	

Извор: Унапређење квалитета наставе – развој кључних компетенција кроз мултидисциплинарни приступ – Сарадњом до знања (2016). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја

ПИСАНА ПРИПРЕМА ЗА ЧАС

Школа:	
Наставни предмет:	
Разред:	Наставник:

Наставна тема:	Наставна јединица:	
Тип часа:	Кључне речи:	
Циљеви часа	Образовни (материјално-сазнајни)	
	Функционални (развојни)	
	Васпитни	
Облици наставног рада		
Наставне методе		
Наставна средства		
Наставни објекат		
Корелација		
Литература		
Иновације		
Напомене, запажања		

Структура наставног часа

Етапа часа	Облик рада	Метод рада	Трајање
Уводни део			
Главни део часа			
Завршни део часа			

Ток часа

Активности ученика	Активности наставника
Уводни део часа	
Главни део часа	
Завршни део часа	

Домаћи задатак	
Прилози уз припрему (шеме, радни листићи)	
Напомене, запажања	
Самоевалуација и корекција	
Исход: Знање Разумевање Примена Анализа Синтеза Евалуација	

Извор: Допуњена верзија формулара припреме за наставу.Завршни рад учесника семинара: Добра припрема за час – Успешан час (2016). Београд: Образовно креативни центар

РЕЧНИК

ДИДАКТИКА – реч је грчког порекла; изворно значи поучавање (*дидаско* – поучавам, *дидаскеин* – поучавати). Назив у педагошку терминологију уводе Ратке и Коменски у 17. веку. Иако је човек одувек поучавао младу генерацију, новину представљају појаве као што су организовано поучавање у школама, зачеци наставе и специјализовани поучаватељи. Већина теоретичара сматра дидактику граном педагогије (педагошка дисциплина) која проучава законитости образовања (наставе и учења). Неки аутори сматрају је педагошком дисциплином, која проучава суштинске проблеме образовања и васпитања путем наставе и учења; други је сматрају научном дисциплином у систему науке о васпитању и образовању.

ДИДАКТИЧКИ ТРОУГАО – уобичајен израз за три битна фактора у настави, а то су: наставник, ученик и наставни садржај.

ЈАН АМОС КОМЕНСКИ (1592–1670) чешки педагог, највише је допринео развоју модерне дидактике; сматра се не само највећим педагогом 17. века, него и једним од највећих светских педагога. Тражио је свестрано, енциклопедијско образовање, са посебним захтевом да се учи оно што је од највеће користи у човековом животу. Коменски сматра да сазнавање треба да почне посматрањем природе и да природа мора бити најважнији основ и прави извор знања. Отуда изводи принцип очигледности, као златно правило и најважније начело своје наставе. Коменски доводи морално васпитање у уску везу са својим општим погледима и схватањем васпитања. Он васпитање заснива на хришћанској основи и хришћанским етичким начелима. Коменски је аутор разредно-предметно-часовног система организације наставе, школске године, распореда часова, фронталне наставе, водеће улоге наставника,

и читавог низа дидактичких принципа. Дела: *Отворена врата језика* (1631), *Свет у сликама* (1654), *Велика дидактика* (1657) и др.

КАТИХЕТИЧКИ РАЗГОВОР – на унапред припремљена питања морају се дати унапред научени одговори. То значи да ученик мора знати и питања и одговоре. Овакав облик комуникације и поучавања постојао је у средњовековним црквеним школама између наставника и ученика. Верски уџбеници били су приређивани у облику питања и одговора, а сврха им је била да ученици дословно запамте верска правила. То је тзв. догматско учење, у коме се оно што треба научити прихвата као коначна истина.

КОМПЕТЕНЦИЈА – доказана способност појединца да примени своје знање, вештине и способности у послу или док учи, како у приватном тако и у професионалном развоју. Компетенција подразумева одговорност и аутономију.

Једна од дефиниција одређује компетенције као унутрашњи капацитет појединца који је потребно исказати да би се извршиле сложене активности. Структуру компетенције чине знања, вештине, ставови, вредности и рефлексије који су препознати као кључни елементи за иновативни и продуктивни развој сваког појединца. Овако схваћене компетенције излазе из оквира традиционалних школских предмета и огледају се у динамичнијем и ангажованијем комбиновању знања, вештина и ставова релевантних за различите образовне контексте који захтевају њихову функционалну примену. Оријентација образовног процеса ка кључним компетенцијамане не значи увођење нових предмета, нити додатних часова посвећених одређеној компетенцији. Основна промена се постиже сарадњом и координацијом активности више наставника, односно предмета и иновирањем начина рада на часу. Сваки час је прилика да се ради и на кључним компетенцијама, а то се постиже стављањем ученика у ситуације које траже да интегришу знања, повезују садржаје из различитих области и личног искуства и примењују већ научено. Од ученика се очекује да примењују (употребљавају) знања у новим и различитим ситуацијама, да истражују и откривају, да креирају нове продукте, као и да процењују и вреднују сопствена постигнућа и ставове, али и постигнућа и ставове других. Сарадничка настава у центар учења ставља ученика који сада има активну улогу у наставном процесу, што подразумева самостални интелектуални рад ученика и

померање фокуса са питања садржаја на питања стратегија учења. Знање није исто што и памћење чињеница, право знање настаје кроз различите мисаоне процесе.

МЕТОДИКА НАСТАВЕ – педагошка дисциплина која проучава законитости образовања и васпитања путем једног наставног предмета, односно васпитно-образовног подручја. Методика обухвата све садржаје који се односе на њу саму, на одређени наставни предмет и остварење васпитања и образовања путем тог наставног предмета. Тако постоје и различите методике: методика наставе математике, методика наставе српског језика, методика наставе физичког васпитања…

НАСТАВА – темељни део школског рада у коме се плански и организовано спроводи васпитање и образовање ученика према прописаном наставном плану и програму. Настава је организован васпитно-образовни процес.

НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА – представља обим наставног садржаја који је одмерен за један наставни час (или за блок час).

НАСТАВНА СРЕДСТВА – дидактички обликовани објективно дати предмети, појаве и производи људског рада који служе као извори учења. Наставна средства као извори знања замењују објективну стварност, која је веома разноврсна, зато су и наставна средства разноврсна, и све више се диференцирају и усавршавају.

НАСТАВНА ТЕМА – да би садржаји наставних програма могли бити поступно обрађени, прибегава се њиховој подели на веће садржајне целине, које се затим деле на наставне теме, тј. мање садржајне целине.

НАСТАВНЕ МЕТОДЕ – начин заједничког рада наставника и ученика, чији се избор и примена обављају с циљем да се остваре задаци васпитно-образовног рада у настави. Помоћу наставних метода наставник преноси искуства човечанства која су уопштена у систем наука. Наставне методе зависе од посебних својстава и специфичности појединих наставних предмета и њихових садржаја. Веома је важно да наставник одабере и примени одговарајуће поступке (методе), који ће подстаћи процесе ученикoвог сазнавања и учења.

НАСТАВНИ ПЛАН – школски документ у коме су прописана васпитно-образовна подручја, тј. наставни предмети који ће бити проучавани у одређеној школи, затим редослед проучавања тих подручја или

предмета по разредима или семестрима, као и фонд часова у току недеље, годишње и укупно за поједини наставни предмет.

НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ – настаје дидактичком прерадом појединих научних и уметничких дисциплина. Исказивање наставних садржаја у појединим наставним предметима омогућава бољи увид у садржаје образовања и васпитања, и представља својеврсну гаранцију да ће прописани наставни садржаји у настави бити проучени.

НАСТАВНИ ПРОГРАМ – школски документ који садржи циљеве, задатке, дидактички структурисане наставне садржаје и програмске целине, наставне теме и наставне јединице, са упутствима за реализацију за сваки наставни предмет. Зато је наставни програм конкретизација наставног плана.

НАСТАВНИ САДРЖАЈ – целокупно људско искуство, трансформисано тако да постане преносиво и усвојиво за оне којима је намењено. Наставним садржајима одређен је програм васпитања и образовања, који треба остварити на одређеном ступњу школовања, а то значи усвојити одређене димензије и квалитет знања, развити одређени степен психофизичких способности и прихватити васпитне вредности у формирању уверења, опредељења и понашања ученика.

НАСТАВНИ ЧАС – основна временска јединица рада у настави. Настао је заједно са разредно-предметним системом наставе, а учврстио се увођењем система предметних наставника од 18. века. Систем наставних часова омогућио је правилну измену рада и одмора ученика, а служи и као погодна квантитативна јединица за одређивање времена предвиђеног за поједине наставне предмете у току недеље и школске године. Као временска јединица рада, наставни час се до почетка 20. века поклапао с астрономским сатом од 60 минута, али се од тада, на темељу истраживања експерименталне психологије и педагогије, његово трајање почело ограничавати на 45 минута. Показало се да је то време горња граница могућности концентрације пажње ученика у условима предавачко-демонстрационог метода.

НАСТАВНИК – квалификован стручњак који поучавањем ученика, на основу прописаног наставног плана и програма, организује и изводи целокупан наставни, односно васпитно-образовни процес.

ОБЛИЦИ НАСТАВНОГ РАДА – дидактички структурисане форме (облици) у оквиру којих се регулишу односи наставника и ученика у току наставног рада. Облици наставног рада су условљени раз-

редно-часовним и предметно-часовним системом рада, средствима и дидактичко-методичким стваралаштвом наставника. Најчешћи облици рада у настави су: индивидуални, рад у паровима, групни и фронтални. Најбољи резултати рада постижу се промишљеном комбинацијом облика наставног рада, зависно од наставног предмета, узраста ученика, услова рада и слично.

ОЦЕЊИВАЊЕ – поступак којим се, на начин утврђен прописима, прати васпитно-образовни развој ученика и одређује ниво који је он у вези с тим постигао. Оно се најпре и веома дуго повезивало само са учениковим знањем. Савремена концепција посматра оцењивање у контексту евалуације (вредновања) целокупног васпитно-образовног процеса. Примењују се следећи системи оцењивања: нумерички (бројчаним оценама од 1 до 5, од 5 до 10 и сл.), поенски или бодовни (оцена се везује за број добијених поена или бодова на тесту), симболичко-словни (А, Б, В) и описни (аналитичко оцењивање речима).

ПЕДАГОГИЈА – наука о васпитању. Иако се већина савремених теоретичара слаже у одређивању предмета педагогије (педагогија је наука о васпитању, предмет педагогије јесте васпитање), ипак постоје многе разлике и спорови у одређивању правог смисла и значења такве одредбе педагогије. Реч педагогија је грчког порекла. Настала је од назива роба који је у Атини водио сина свог господара учитељу. Тај роб се називао паидагогус (*ūаис, ūаидос* – дечак; *аīо, аīеин* – водити) и његов задатак је био да брине о сигурности детета док је изван куће. У античком Риму заробљени учени Грк постајао је домаћи (кућни) учитељ деци свога господара, и он је назван педагог (лат. *ūаедаīоīус*). Док је први роб бринуо само о сигурности дечака, овај други био је учитељ деце у правом смислу. Када је почела да се изграђује релативно целовита концепција васпитања, она је названа педагогија, и то у значењу наука о васпитању.

РЕСАВСКА ШКОЛА – представља синоним за преписивање као метод поучавања и преношења знања. Везује се за манастир Манасију, који се према средњовековним изворима звао Ресава. Овај манастир подигао је деспот Стефан Лазаревић између 1407. и 1418. године. Првих деценија 15. века Манасија је била средиште културне делатности целе деспотовине. У њој је формирана читава школа („Ресавска школа“) књижевника, преводилаца и преписивача. Била је чувена по својим преводима и преписима и после пада деспотовине, кроз цео 15. и 16. век.

САРАДНИЧКА НАСТАВА – подразумева међупредметно повезивање и на тај начин омогућује изградњу знања знатно ширих од знања која настају као ограничена на појединачне школске предмете. Код ученика се постиже дубље, свеобухватније разумевање појава, процеса, појмова и проблема јер ученик има прилику да их упознаје и сагледава из различитих углова и да их разматра из различитих перспектива. Сложенији и разноврснији контекст учења активира бројне и сложеније сазнајне процесе и механизме, од класификовања и успостављања логичких односа, до проблематизовања, хипотетичког и критичког мишљења. Сарадничка настава, у којој учествује неколико наставника различитих предмета који заједнички обрађују неку појаву, подстиче и остварује конструктивну дискусију у неконвенционалној организацији часа. Такође, евалуација и самоевалуација долазе као спонтана последица организованог сарадничког часа. Сарадничка настава подразумева коришћење и комбиновање разноврсних начина и техника у настави, од класичних предавања, до оних које изискују активно учешће ученика кроз различите облике тимског рада, сарадничког, пројектног и истраживачког учења. При формулисању наставних јединица/тема узимају се у обзир, пре свих, могућности школе и потребе ученика, али и потребе локалне и шире заједнице, као и да се у остваривању такве наставе користе ресурси којима локална заједница располаже. На тај начин школа улази у интензивнију сарадњу и размену са средином и постаје активан и значајан чинилац у њој. Озбиљан приступ планирању и реализацији сарадничке наставе унапређује културу учења и рада у школи и утиче на промене у школској пракси. Школа тако постаје не само заједница која учи, већ и живи центар у својој средини, а интегративни приступ настави и учењу.

СИСТЕМАТИЗАЦИЈА – је мисаона активност којом се обједињавају сазнања, сажимају и рангирају аргументи, стварају закључци и отварају проблеми. Она има функцију јачања концентрације, учвршћења сазнања, неговања мисаоних способности. Систематизација доприноси згушњавању онога што је пређено у току наставе. Ученици се путем систематизације градива оспособљавају да поштују логички ред и памте оно што је најбитније. Систематизација може да се проводи у оквиру једног предавања, да обједини више предавања у логичку целину, али и у оквиру целог предмета.

УЧЕНИК – носилац васпитно-образовног рада. Он је субјект у настави, који приступачним поучавањем од стране наставника и самосталним радом стиче потребно знање, развија своје психофизичке способности и усваја друштвено прихваћене вредности и правила понашања.

ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ НАСТАВЕ – циљ наставе је остварење образовања и васпитања као крајњих резултата. Пошто су образовање и васпитање сложене педагошке категорије, крајњи циљеви наставе постижу се посредством остваривања диференцираних специфичних задатака. Задаци наставе су: *материјални* (образовни, информативни, когнитивни) задатак односи се на стицање знања; *функционални* (формативни, психомоторички, оперативни) задатак односи се на развијање способности; *васпитни* задатак односи се на потребу да ученици, на основу усвојених наставних садржаја, у својој свести формирају одређена уверења, опредељења и конкретне облике понашања у друштву. Циљ је развој, а не само усвајање градива.

УЧЕЊЕ – психички процес који се може дефинисати на разне начине:

а) учење је мењање понашања изазвано вежбом, праксом, тренингом;

б) учење је усвајање нових реакција или одговора под утицајем праксе;

в) учење је усвајање знања, развијање вештина и стицање навика;

г) учење је овладавање достигнућима претходних генерација.

ШКОЛСКА ГОДИНА – не поклапа се са календарском годином. У нашој земљи почиње 1. септембра, а завршава се 31. августа наредне календарске године. У неким земљама школска година почиње у октобру (ово се односи и на високо школство), децембру, јануару и слично, што зависи од климатских и других разлога. Обично се, изван стручних оквира, појам школске године поистовећује са наставном годином. Реч је, уствари, о периоду од почетка до завршетка редовне наставе, који је означен саопштавањем појединачног успеха ученика, поделом ђачких књижица и сведочанстава, као и сумирањем укупних резултата рада школе у том периоду. По завршетку наставне године постоји за ученике тзв. велики (летњи) школски распуст. Наставници користе тада свој годишњи одмор, чија је дужина регулисана законом и не поклапа се са дужином трајања летњег школског распуста. Пре и после

истека годишњег одмора, наставници су обавезни да учествују у раду стручних тела, на испитима, да обављају административне послове и да се стручно усавршавају. Дакле, школска година је завршена тек онда када се реализују све образовно-васпитне активности планиране за ту школску годину и када су извршене припреме за нову школску годину: упис ученика, формирање одељења, подела разредних старешинстава, подела предмета и одељења међу наставницима и слично.

ШКОЛСКИ КАЛЕНДАР – (календар образовно-васпитног рада школе) на почетку сваке школске године министар просвете и спорта доноси Правилник о календару образовно-васпитног рада за ту школску годину за основну, односно средњу школу. Школски календар се односи само на наставну годину и зато први члан Правилника и каже да се „*овим Правилником уређује време остваривања наставног плана и програма, односно број наставних и радних дана у току школске 200../200… године, затим време и трајање школског распуста ученика…*“ Уз Правилник се обавезно штампа табеларни преглед школског календара, у коме су прегледно дати наставни дани, радни дани, ђачки распусти, празници и слично. Правилником је предвиђен број полугодишта (два), број наставних недеља и наставних дана, мањих распуста током школске године, термини поделе ђачких књижица и сведочанстава, државни и верски празници и слично. Рад школе у периоду од последњег датума у школском календару до 31. августа, школа је дужна да организује тако да буду окончане све предвиђене активности за ту школску годину и извршене припреме за нову школску годину.

ЛИТЕРАТУРА

Андрић, М. (2002). *Методички прилази књижевно-уметничком делу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Банићевић, Драган (2016). *Извештај, Процена квалитета Оквира националног курикулума – основе учења и наставе*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational objectives, Handbook I*. New York: The Copuitive Domain.

Безић, К. (1989). Методика наставе. У: Н. Поткоњак (прир.). *Педагошка енциклопедија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Блум, С. Б. (1970). *Таксономија или класификација образовних и васпитних циљева*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Богдановић, М. (2009). *Социологија у Србији 1959–2009: институционални развој: педесета годишњица Одељења за социологију Филозофског факултета у Београду*. Београд: Службени гласник и Филозофски факултет.

Brauneck, P., Urbanek, R. i Zimmermann, F. (1995). *Zbirka metoda*. Bonn: Kettler.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1*. Београд: Научна књига, Учитељски факултет.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 3*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Учитељски факултет.

Вујаклија, М. (1980). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.

Вукићевић, С. (2015). Урбани мегапројекти: деструкција односа друштво-простор. У: П. Миленковић, С. Стојшин и А. Пајванчић-Цизељ. (2015). *Друштво и простор*. Београд: Српско социолошко друтшво; Институт за упоредно право и Нови Сад: Филозофски факултет.

Вукомановић, М. (2001). *Свето и мноштво, изазови религијског плурализма*. Београд: Чигоја штампа.

Vučeljić, Miodrag i Čabrilo, Nevena (2008). NAŠA ŠKOLA: *Marzanova taksonomija ili naučiti kako učiti*. Podgorica: Zavod za školstvo.

Вучић, Л. (1991). *Педагошка психологија*. Београд: Друштво психолога Србије.

Гиденс, Е. (2006). *Социологија*. Београд: Економски факултет

Гордон, Т. (2008). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.

Дачић, С. (2003). Увођење предмета верска настава. У: С. Јоксимовић (прир.). *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији*. Београд: Институт за педагошка истраживања

Дејвис, Р. (2004). *Дар дислексије*. Београд: Финеса.

Диркем, Е. (1981). *Васпитање и социологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији, донета 1. октобра 2007.

Дубљевић, В. (2001). Проблем методике наставе филозофије, У: З. Кубурић и сарадници. *Филозофија, проблемски приступ*. Нови Сад: Савез студената Филозофског факултета у Новом Саду.

Дунђеровић, Р. (2004). *Основи психологије менаџмента.* Нови Сад: Факултет за менаџмент.

Ђелпи, Е. (1976). *Школа без катедре.* Београд: БИГЗ:

Ђорђевић, Ј. и Поткоњак, Н. (1988). *Педагогија*. Београд: Научна књига.

Ђорђевић Д. (1996). *Социологија forever*, Ниш: Ученичка задруга Гимназије „Светозар Марковић“.

Ђорђевић, Д. (2016). *Цетна социологија за почетнике*. Нови Сад, Ниш: Прометеј, Машински факултет.

Ђукић, М. (1989). Оцењивање, одредница У: *Педагошка енциклопедија, књига 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 135-136.

Ђуришић-Бојановић, М. и Максић, С. (2006). Директор школе – менаџер или лидер?, У: *Настава и васпитање, 3.* Београд: Педагошко друштво Србије, стр. 337-347

Ерић, Д. (2003). *Увод у менаџмент*. Београд: Економски факултет

Ивић, И. и др. (1997). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.

Ивић, И. (2000). *Лаичко или конфесионално образовање, Црква, држава и цивилно друштво*. Београд: Центар за демократију.

Ивковић, М. (1995). *Методика наставе социологије*. Ниш: Просвета.

Ивковић, М. (2010). *Методика наставе социологије, 2. допуњено издање*. Ниш: Филозофски факултет.

Izli, Š. i Mičel, K. (2004). *Ocenjivanje na osnovu portfolija. šta, gde, kada, zašto i kako*. Beograd: Kreativni centar.

Јарић, И. (2014). *Јавни и скривени курикулуми средњошколске наставе социологије: образовне реформе у Србији (1960–2006)*. Београд: Филозофски факултет и Службени гласник.

Јовановић, Н. (2013). *Методика наставе друштвено-хуманистичких предмета: изазови и новине*. Ниш: Филозофски факултет.

Јовановић, Н. (2015). *Социологија: приручник за наставнике социологије за четврти разред гимназије и трећи разред средњих стручних школа*, Београд: Klett.

Јоксимовић, С. (2004). Комуникација у настави и психосоцијална клима школе, У: *Педагогија 2*. Београд, Форум педагога Србије и Црне Горе.

Кајоа, Р. (1979). *Игре и људи*. Београд: Нолит

Каменов, Е. (1989). Методе васпитање и образовања предшколске деце, У: Н. Поткоњак (прир.). *Педагошка енциклопедија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каменов, Е. и Спасојевић П. (2003). *Методика наставног рада, приручник за учитеље у основној школи*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Kline, J. (2001). *The Essentials of Effective Public Speaking*. New Jersey: Research & Education Association.

Ковач-Церовић, Т. и Левков, Љ. (прир.) (2002). *Квалитетно образовање за све пут ка развијеном друштву*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.

Коковић, Д. (1996). *Социологија религије и образовања*. Сомбор: Учитељски факултет.

Коковић, Д. (2000). *Социологија образовања, друштво и едукацијски изазов*. Нови Сад: Филозофски факултет.

Коменски, Ј. А. (1954). *Велика дидактика*. Београд: Савез педагошких друштава Србије.

Крнета, С. (2006). Професионализација у реформи образовања и васпитања, у *Економика трансформације – часопис за економска питања привреде друштва у транзицији, бр. 3,* Београд: Институт за економику и финансије, стр. 119-142

Крњајић, С. (1990). *Дечја пријатељства*. Београд: Институт за педагошка истраживања, Просвета

Крњајић, С. (2002). *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Кубурић, З. (1997). Ставови студената према религији, атеизму и сектама, *Социологија*, XXXIX, бр. 3, 451-480.

Кубурић, З. (1999). *Вера и слобода*. Ниш: ЈУНИР.

Кубурић, З. (1999). Хришћанство и психичко здравље верника, У: З. Кубурић, и М. Вукомановић (прир.). *Хришћанство, друштво, политика*. Ниш: ЈУНИР

Кубурић, З. и сарадници (2001). *Социологија*. Земун: Нијанса.

Кубурић, З. и сарадници (2001). *Филозофија, проблемски приступ*. Нови Сад: Савез студената Филозофског факултета у Новом Саду.

Кубурић, З. (2001). *Породица и психичко здравље деце*. Београд: Чигоја штампа.

Кубурић, З. и сарадници (2002). *Дијалог и дома, однос између домаћег и критичког мишљења*. Нови Сад: ЦЕИР

Кубурић, З. (2003). Реализација верске наставе у основној и средњој школи, У: С. Јоксимовић (прир.). *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Кубурић, З. и Дачић, С. (2004). *Методика верске наставе*. Нови Сад: Центар за емпиријска истраживања религије и Београд: Чигоја штампа.

Kuburić, Z. (2008). *Religija, porodica i mladi*. Novi Sad: CEIR i Beograd: Čigoja štampa.

Kuburić, Z. (2010). *Verske zajednice u Srbiji i verska distanca*. Novi Sad: Centar za empirijska istraživanja religije.

Кубурић, З. и Зуковић, С. (2010). *Верска настава у школи*. Нови Сад: Центар за емпиријска истраживања религије и Савез педагошких друштава Војводине.

Kuburić, A. i Kuburić, Z. (2011). Empirical Reality of Philosophy in Schools, Between East and West – Case of Serbia and Croatia. In: *Balkan Journal of Philosophy*, Vol. 3, Issue 2, pp. 221-237.

Kuburić, Z. (2014). *The Self-image of adolescents in the Protestant Family*, USA: The Edwin Mellen Press.

Лангран, П. (1976). *Увод у перманентно образовање*. Београд: БИГЗ.

Мандић, Д. и Ристић, М. (2005). *Информационе технологије: европски стандарди знања - ECDL*, Београд: Медиаграф

Мандић, Д. и Ристић, М. (2006). *Веб портали и образовање на даљину у функцији подизања квалитета наставе*, Београд: Медиаграф

Маринковић, Ј. (1983). *Методика наставе филозофије*. Загреб: Школска књига.

Маринковић, С. (2000). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.

Marzano, Robert, Pickering, Debra i Pollock, Jane (2001). *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategiesfor IncreasingStudent Achievement*.

Миливојевић, З. (2004). *Емоције, Психотерапија и разумевање емоција* (пето издање). Нови Сад: Прометеј.

Милосављевић, П. (1992). Религија у школи као део опште културе, У: *Настава и васпитање*, 4/5, Београд.

Милосављевић, П. (2000). *Организационе основе наставног рада*. Крагујевац: Графо ЗИМ.

Мијата, К. (2004). *Како постати добар говорник*. Београд: Креативни центар.

Миочиновић, Љ. (2004). Морални развој: усвајање друштвених норми или развој моралног расуђивања, У: С. Крњајић, С. *Социјално понашање ученика*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Ненадић, М. (1999). *Социолошки итинерер*. Београд: Просвета.

Ненадић, М. (1997). *Нови дух образовања*. Београд: Просвета.

Обрадовић Р. и Мандић М. (1999). *Записи из одељења – место и улога одељењског старешине у средњој школи.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Павловић-Бабић Д. и сарадници (2003). *Оцењивање оријентисано на исходе*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије и Центар за евалуацију.

Палекчић, М. (1985). *Унутрашња мотивација и школско учење, Психолошки и педагошки аспекти развијања унутрашње мотивације ученика*. Сарајево: Свјетлост и Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Педагошка енциклопедија 1 и 2 (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Педагошки речник 1 и 2 (1967). Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.

Пољак, В. (1970). *Дидактика*. Загреб: Школска књига.

Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, У: *Службени гласник РС 14/2004.*

Правилник о изменама и допунама Правилника о програму огледа за примену приступа настави усмереној на развој компетенција ученика у основном и

средњем образовању и развијање школа вежбаоница. У: *„Службени гласник - Просветни гласник“* бр. 2/2014.

Прањић, М. (1997). *Методика вјеронаучне државе*. Теоријске основе и практични модели. Загреб: Катехетски салезијански центар.

Продановић, Т. и Ничковић, Р. (1984). *Дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ребул, О. (1996). Вредности и образовање, У: Н. Кецмановић (прир.) *Социологија образовања*. Београд: Учитељски факултет.

Солдић-Алексић, Ј. (2006). Јединствени информациони систем у образовању: критични фактори успеха реализације пројекта, У: *Економика трансформације – часопис за економска питања привреде друштва у транзицији,* бр. 3, Београд: Институт за економику и финансије, стр. 55-74

Социолошки лексикон (1982). Београд: Савремена администрација.

Стајлс, Д. (2005). *Одељењски састанци.* Београд: Креативни центар.

Станојевић, Р. (2003). Бизнисмен или директор, У: *Е магазин,* бр. 2, Београд: ГСМ ПУБЛИК, доступно на: http://www.emagazin.co.yu/clanak

Стојадиновић, Д. (2003). *Основи научног рада*. Приштина: Економски факултет.

Стојановић, М. (1998). *Дидактика*. Тузла: P&C.

Стојковић, Б. (1999). Идентитет као детерминанта културних права, У: *Културна права*. Београд: Београдски центар за људска права.

Стојаковић, П. (1985). *Психолошки проблеми инструкције и учења у настави*. Сарајево: Свјетлост, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији. У: *Службени гласник РС 87/2006*

Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске.

Сузић, Н. (2003). Ефикасна педагошка комуникација. У: *Настава и васпитање* – Часопис за педагошку теорију и праксу, 2–3/2003, Београд

Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka: TT-Centar.

Szentmartoni, M. (1998). *Svet mladih: Psihološke studije*. Beograd: Bukur book.

Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. U: *Nastava i vaspitanje*, Beograd, 4/2007., Vol. 51, str. 413 – 434.

Тадић Б. (1985). *Мистерија игре од магијских ритуала до политичких митова*. Титоград: Новинско-издавачка организација Универзитетска ријеч. У: *Теме,* часопис за друштвене науке, 3/2003, стр. 393-394. и 403-406.

Трнавац Н. (1998). *Најчешће грешке у оцењивању ученика*. ІС. Горњи Милановац: Доситеј.

Трнавац, Н. (2005). *Школска педагогија*. Београд: Научна књига-комерц.

Трој, Ф. (1967). *Прилог питању проверавања знања и оцењивања ученика у нашим школама*. Београд: Завод за унапређивање школства НРС.

Truscott B. R. (1999). *The Essentials of College & University Writing*. New Jersey: Research & Education Association.

Тубић, Д. (2004). Атрибуције особина наставника и активност ученика у настави, У: *Педагошка стварност* – часопис за школска и културно-просветна питања, 3–4, Нови Сад.

Turban E., McLean E. and Wetherbe, J. (2003). *Информациона технологија за менаџмент*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ћимић, Е. (1996). Одгој и религија. У: Н. Кецмановић (прир.) *Социологија образовања, хрестоматија*. Београд: Учитељски факултет.

Ћимић, М. (1987). *Методика наставе социологије* (скрипта). Београд.

Чапрић, Г. (2006). Управљање људским ресурсима у образовној институцији. У: *Економика трансформације – часопис за економска питања привреде друштва у транзицији,* бр. 3, Београд: Институт за економику и финансије, стр. 143–152

Франкл, В. (1981). *Нечујни вапај за смислом*. Загреб: Напријед.

Хавелка, Н. (1980). *Психолошке основе групног рада у васпитању и образовању – Од групе до колектива*. Београд: Научна књига.

Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Хавелка, Н. (2001). *Социјална перцепција*. II издање. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Хавелка, Н., Хебиб, Е. и Бауцал, А. (2003). *Оцењивање за развој ученика*. Приручник за наставнике. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије и Центар за евалуацију.

Хамилтон, М. (2003). *Социологија религије*. Београд: Клио.

Herrera, A. i P. Mandić (1989). *Obrazovanje za XXI stoljeće*. Sarajevo: „Svjetlost“, i Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Шевкушић, С. (1993). Кооперативно учење у разреду, У: *Зборник института за педагошка истраживања*, год. XXB, бр. 25. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Шефер, Ј. (прир.) (1991). *Учитељ у пракси*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.

Ширење информатичке писмености, У: *Савремена пракса школа – часопис за правна и економска питања у образовању, васпитању, култури… 7–8/2007,* Београд: Савремена администрација.

Шушњић, Ђ. (1995). *Знати и веровати*. Београд: Чигоја штампа.

Шушњић, Ђ. (1997). *Дијалог и толеранција*. Београд: Чигоја штампа.

Шушњић, Ђ. (1998). *Религија 1 и 2*. Београд: Чигоја штампа.

Шушњић, Ђ. (1999). *Методологија: критика науке*. Београд: Чигоја штампа.

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ,
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ НОВИ САД,
21000 Нови Сад,
Др Зорана Ђинђића бр. 2
www.ff.uns.ac.rs

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3::316(075.8)

КУБУРИЋ, Зорица
Методика наставе социологије [Електронски извор] / Зорица Кубурић, Снежана Дачић. - Нови Сад : Филозофски факултет, 2017

Način dostupa (URL): http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2017/978-86-6065-365-1. - Опис заснован на стању на дан: 15.5.2017. - Насл. с насловног екрана. - Библиографија.

ISBN 978-86-6065-365-1
1. Дачић, Снежана
а) Социологија - Методика наставе
COBISS.SR-ID 314284807

Зорица Кубурић и Снежана Дачић написале су *Методику наставе социологије*, уџбеник обимом мали, али садржајем богат. У њему су представиле како традиционалну тако и савремену наставу, као два система у дијалогу са модерним временом. При томе је, ипак, нагласак стављен на савремени образовни систем, у чијем средишту је дијалог између наставника и ученика. Питања и одговори чине суштину људске комуникације. Можда се путем питања и одговора, то јест кроз разговор, стиче знање о свету изван нас и у нама, које се на други начин не може стећи. Јер тако се учи мислити, а не само памтити: неко може да запамти све, а да не разуме и не мисли ништа.

проф. др Ђуро Шушњић

Многи у академској заједници, очито злонамерно, и даље не признају педагогију као науку равноправну осталим учвршћеним наукама. Евентуално допуштају да су тзв. методике наставе појединих научних дисциплина корисне, чак неопходне. Тако се и социолози, који се боре да социологију приближе егзактности иних наука, све више уверавају да јој нема опстанка у образовном систему – средњошколском и високошколском – без методског и методичког излагања њених резултата. Јер, у том настојању, први је корак некога, младог човека посебно, наговорити на социологију, а други је систематски и уз поштовање педагошких узуса пренети му и „усадити“ оно што она има понудити као своје, оно по чему се двоји од сестринских дисциплина. Зорица Кубурић, универзитетски наставник Методике наставе социологије, и Снежана Дачић, искусни средњошколски професор, припремиле су управо такво штиво – у нас ретко, а преко потребно – без којег не би требало да нити један наставник социологије прекорачи праг учионице или амфитеатра.

проф. др Драгољуб Б. Ђорђевић

FILOZOFSKI FAKULTET • NOVI SAD •

ISBN: 978-86-6065-365-1