

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

ЧАСОПИС ЗА ПЕДАГОШКУ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

2-3



НВ год. LII бр. 2-3 стр. 135-336 Београд 2003.

УВАЖАВАЊЕ ЈЕЗИЧКИХ ОСОБЕНОСТИ УЧЕНИКА У ОБРАЗОВАЊУ*

Резиме *Када је реч о школском успеху, пажња стручњака недовољно је усмерена ка језику, иако у основи школског успеха неопходно лежи говорна комуникација, као средство преноса поруке од наставника ка ученику и од ученика ка наставнику. Полазећи од претпоставке да степен говорљивости ученика, као и наставникова процена степена говорљивости ученика условљава успех у наставном процесу, направили смо да испитамо: (а) језичке особености ћуљљивих, просечно говорљивих и изразито говорљивих ученика приликом припремавања, (б) конзистентности/неконзистентности наставникових почетних уверења о степеноу говорљивости ученика, (в) повезаности наставникових очекивања и школског успеха ученика. Узорак (N=52) је намеран, подељен на три групе испитаника: изразито говорљиви, просечно говорљиви и изразито ћуљљиви. Поделу на групе извршио је наставник, према својим критеријумима. Испитивање је спроведено у току школске 2000/2001. и 2001/2002. године. Указујемо на употребу унапређивања васпитно-образовног процеса кроз индивидуализацију тог процеса. Неопходно је усмерити пажњу наставника на значај уважавања различитости у васпитно-образовном процесу, за добробит ученика.*

Кључне речи: *језички развој, степен говорљивости, припремавање, наставникова очекивања, школски успех, индивидуализација наставе.*

Појам језик се од говора разликује по томе што представља шири појам. Језик је свеобухватан термин за све модалитете језичке комуникације, било говорне, слушне, читалачке, писане или знаковне (Trudgill, 1979; Кристал, 1995). Са становишта педагогије, језик је средство које појединцу омогућава да сазна оно што не зна, да покрене друге да нешто ураде, да пренесе обавештење на друге, да пружи помоћ другима, а његова најзначајнија функција у процесу учења је уопштавање (*Педагошка енциклопедија*, 1989). Најпресуднији утицај на развој говора, после породице, има школа. Школски језик и породични језик нису истоветне категорије: (а) породични језик нема потпуну и праву употребну вредност за дете ван породичног и психолошки блиског круга саговорника; (б) комуникација у породичној средини је спонтана, док је у школској средини комуникација диригована; (в) школски језик разликује се од породичног језика по ситуацији: непозната средина, не постоји психолошка блискост за успостављање лакше комуникације, спутавање покрета

* Чланак представља резултат рада на пројекту број 1429 *Васпитивање и образовање за изазове демократског друштва* (2002-2004) који финансира Министарство за науку, технологије и развој Републике Србије.

(на пример, „стани мирно, па лепо кажи“ је реченица која спутава дете у мишљењу и говору), непознати језички стилови карактеристични за одређене школске предмете, учење специјалног техничког речника – *језика којим се говори о језику* или метајезика. Дакле, поласком у школу, деца се сусрећу са потпуно новим чиниоцима који утичу на њихов говорни развитак, уче се новом типу комуникације у којој се јасно раздвајају нивои формалног и неформалног говора, а наглашавају стандарди исправности. Са проширивањем социјалне средине развија се говорни израз који захтева већу граматичку оформљеност и бољу значењску разлученост речи (Васић, 1977). На почетку школовања врло је важан психолошки контакт наставника са учеником, како би се дете ослободило страха од говора пред непознатим слушаоцима. Од наставника се очекује да буде осетљив за унутрашња доживљавања ученика, да буде пријемчив за њихове емоције и да пружи подршку њиховом самопоуздању (Хавелка, 1980). На први поглед, проблем може изгледати безначајан, јер се претпоставља да боравком у школи дете може спонтано да преброди прву кризу страха од говора у непознатој средини. Међутим, у том периоду стварају се прве рђаве говорне навике, узроковане неприпремљеношћу детета за школску говорну комуникацију, као и необраћањем пажње наставника на тешкоће ученика у новој комуникационој ситуацији. Свакако, комуникација између наставника и ученика у школи представља посебан вид комуникације. Поред особина неопходних за успешно споразумевање, комуникација у дијади наставник-ученик садржи и нека обележја условљена школском средином: нивои језичке развијености извора поруке, који има задатак да поучава и преноси знање (наставник) и примаоца поруке (ученик), нису једнаки. Успешна говорна комуникација може се остварити ако саговорници (наставник и ученик) располажу приближно истом или сличном вештином претварања поруке у знаке и приближно истом вештином претварања знака у значење, а да при том користе заједнички језички код. Мишљења смо да је квалитет успостављене комуникације у интеракцији наставник-ученик од великог значаја за оптималну реализацију васпитно-образовних циљева и задатака, као и школског успеха ученика. Важан фактор школског успеха ученика представљају и наставникова уверења или очекивања у вези са способностима ученика за успех у учењу, од којих у значајној мери зависи да ли ће се школски успех ученика повећати или смањити. Наставникова очекивања дефинишу се најчешће као закључци које наставници доносе о будућем понашању или школском постигнућу својих ученика, а заснивају се на информацијама које наставници поседују о својим ученицима (Крњајић, 1995). Један од битних елемената овог процеса је формирање почетних наставникових очекивања, односно првог утиска о учениковим способностима за постизање успеха, које се врши на основу наставниковог субјективно формираног „модела успешног ученика“ (Гашић-Павишић, 1987).

Опште је познато да школски успех зависи од више чинилаца који представљају један сложен систем различитих узајамних утицаја личности ученика и особености услова под којима се тај успех остварује. Када је реч о

школском успеху, пажња стручњака недовољно је усмерена ка језику, иако у његовој основи неопходно лежи говорна комуникација као средство преноса поруке од наставника ка ученику и од ученика ка наставнику. У почетним разредима основне школе зачиње се језгро за стварање културе говорне комуникације у школи, што је један од битних услова за постизање успеха у учењу. Напредак у многим областима наставног програма умногоме зависи од добрих језичких основа. На плану школског постигнућа, посебно у области друштвених наука, значајну улогу има способност да се адекватно језички обликује и искаже садржај, јер управо од развијености или недовољне развијености система говорних средстава зависи да ли ће ученик у већој или мањој мери бити схваћен и, зависно од тога, бити боље или лошије оцењен (Хркаловић, 1982). Зато, истраживање језичких особености ученика и указивање на значај уважавања различитости у степену говорљивости ученика за школски успех ученика представља један од предуслова научног утемељења наставне праксе – могућности да наставник свој рад заснива на научно релевантним информацијама.

Познато је да се током читавог основношколског узраста неки сложенији облици говорног понашања још увек развијају, али је језик као систем (реч, реченица, облици) већ утемељен у свом главном изразу. Дакле, постоји природни развојни редослед усвајања језичких структура и оне су на почетку школовања усвојене тек у рудиментарном облику, у складу са когнитивним развојем детета, његовим индивидуалним могућностима у различитим социјалним условима. Мишљења смо да се језички развој мора посматрати у вези са дечјим интелектуалним развојем и сходно томе – школским успехом ученика. Да несумњиво постоји веза између језичких способности и опште интелигенције показују и случајеви особа са поремећеним говором. На тестовима интелигенције такве особе обично имају знатно слабије резултате од особа чији је говор нормалан, посебно када је у питању увиђање апстрактних односа. У проучавању породичних детерминанти школског постигнућа ученика, велики број истраживача усредсређује се на испитивање везе између социоекономског статуса породице и говорних образаца у породичној средини. Резултати бројних истраживања указују на разлике у когнитивном развоју између деце која потичу из нижих социјалних слојева и њихових вршњака, истичући да су те разлике, у периоду када дете крене у школу, већ толике да их је тешко компензовати и да битно утичу на школско постигнуће деце из нижих социјалних слојева. Према Блуму (Блоом, 1981), основни фактори који негативно утичу на когнитивни развој и школско постигнуће ученика су: (а) неповољни говорни образци у породичној средини; (б) деца у мање подстицајној средини немају искуства о самој средини; (в) деца у таквој средини имају мање могућности да решавају мисаоне проблеме у односу на децу која одрастају у подстицајној средини; (г) слаба комуникација између деце и одраслих у социокултурно неразвијеној средини. Расправе о посебности језика деце која потичу из социокултурно неразвијене средине истичу да припадност социокултурно неразвијеној средини редукује дечје говорне способности, што се касније испољава у тешкоћама читања,

проширивања речника, флексибилног говора и разумевања вербалног израза (Милошевић, 2001а, 2001б). Родитељи деце која одрастају у социокултурно неразвијеној средини наглашавају значај високог школског постигнућа, али нису у могућности да помогну својој деци да побољшају школско постигнуће и радне навике. Такође, очекивања наставника сматрају се значајним фактором школског постигнућа ученика из социокултурно неразвијене средине (тзв. „пигмалион ефекат“). На пример, уколико је наставник сигуран да ученик из социокултурно неразвијене средине није способан за висока школска постигнућа, мањи је степен вероватноће да ће наставник пружити ученику адекватне могућности за испољавање способности (Милошевић, 2002а, 2002б). Стога, ученик под утицајем наставника и других значајних одраслих који га уче да је *другачији* – формира слику о себи у складу са рефлексјама школског окружења, интериоризује низак степен самовредновања, постаје мање самоуверен. Свакако, фактор који доприноси нижим оценама ученика из социокултурно неразвијене средине је особен начин комуникације ученика у таквој средини. У САД шездесетих година XX века, Колман је спровео једно од најширих социолошких истраживања (према: Гиденс, 1998) о утицају етничког порекла, религије и националне припадности на постојећу неједнакост у области образовања. Истраживањем је обухваћено више од пола милиона ученика, а резултати истраживања указују на закључак да се неједнакости наметнуте деци посредством породице из које потичу, суседства у коме живе и средине коју чине њихови вршњаци с којима се друже, преносе и у школу и прерастају у неједнакости са којима се она, на крају школовања, сударају као одрасли.

Испитивање језичких особености ученика

У савременој школи говорна комуникација има врло значајну улогу. Међутим, иако је улога говорне комуникације признавана као значајна, њеном усавршавању није посвећивана озбиљна пажња у истраживачком погледу. Не смемо губити из вида чињеницу да способност адекватно језички обликованог и исказаног садржаја има значајну улогу у постизању добрих школских резултата. Ако претпоставимо да су два ученика, уложивши подједнак напор, савладала одређени део градива, различито исказала тај садржај, један одговарајућом лексиком, јасном реченицом, флуентно, а други обрнуто, у највећем броју случајева први ученик ће бити награђен бољом оценом.

Говор као облик комуникације није само предмет лингвистичких, психолошких и антрополошких студија, већ се стварају и нове научне дисциплине које као предмет изучавања имају такође говор, али су им циљеви, методе и погледи на овај проблем нови. Савремена наука, усложњавањем развијеног друштва, захтева модеран интердисциплинаран приступ из кога се рађају нове научне дисциплине, као што су: психоллингвистика, социоллингвистика, педагошка лингвистика. С обзиром на то да је говор онај психички и међуљудски комуникативни садржај чије је настајање и функцио-

нисање условљено читавим сплетом унутрашњих и спољашњих чинилаца, он се може проучавати са различитих аспеката. Почетком другог полугодишта 2000/2001. године, у једној земунској основној школи, предузели смо истраживање које је имало за предмет упознавање природе дечјег препричавања (Милошевић, 2001а) као најчешћег вида вежбања, који се у основној школи користи за развијање дечјег говорног израза. Истраживање је спроведено на узорку ученика првог разреда основне школе. Определили смо се за млађи школски узраст због: (а) нових утицаја које доживљава ученик на плану језичког развоја, при чему је утицај васпитно-образовног процеса један од најзначајнијих; (б) развојних обележја у усвајању речника (линија раста речника пење се до отприлике осме године, када опада, да би око десете године дошло поново до наглог пораста броја речи); (в) могућности утицања добрим примером на правилан развитак говора (на млађем школском узрасту још увек нису аутоматизоване погрешне језичке навике); (г) могућности праћења променљивости/непроменљивости почетних наставникових очекивања од ученика и ефеката очекивања на школски успех ученика. Узорак је намеран, подељен на три групе испитаника: изразито говорљиви, просечно говорљиви и изразито ћутљиви. Поделу на групе извршио је наставник према субјективним критеријумима.

Полазећи од претпоставке да степен говорљивости ученика, као и наставникова процена степена говорљивости ученика, условљава успех у наставном процесу, настојали смо да испитамо: (а) језичке особености ћутљивих, просечно говорљивих и изразито говорљивих ученика приликом препричавања, (б) конзистентност/неконзистентност наставникових почетних уверења о степену говорљивости ученика, (в) повезаност наставникових очекивања и школског успеха ученика. Узорак језичке грађе представљају спонтани израз и препричавање прочитане басне. За препричавање је одабрана басна *Два јарца*, једноставна, кратка и разумљива (Тимотијевић, 1994). Басна се састоји из десет реченица и 56 речи.

С обзиром на то да је језички развитак за посматране облике говорног понашања на испитиваном узрасту још увек у току, интересовало нас је да ли су се почетна наставникова уверења о степену говорљивости ученика променила. Да бисмо утврдили степен конзистентности/неконзистентности наставникових почетних уверења о степену говорљивости ученика, као и да ли се очекивања наставника рефлектују на школски успех ученика, на почетку другог полугодишта 2000/2001. године и у току другог полугодишта 2001/2002. године наставници су извршили поделу ученика према степену говорљивости. У разговору са наставницима, на основу полуструктурираног интервјуа, прикупили смо податке о наставниковој процени општих карактеристика групе говорљивих, просечних и ћутљивих ученика, који се односе на интелектуалне способности и понашање ученика на часу, као и на ниво постигнућа који од њих очекују. Да бисмо утврдили степен повезаности између наставникове процене *својег* говорљивости ученика, њихових очекивања од ученика и *школског* успеха, на крају школске 2000/2001. године и на крају школске 2001/2002. године прикупили смо податке о школском успеху ученика. Школ-

ски успех утврђен је за сваког ученика на основу школске документације (разредни дневници). Као мерило успешности коришћене су опште оцене ученика постигнуте на крају школске 2000/2001. и 2001/2002. године. Општи успех представља просечну оцену која се добија дељењем збира свих оцена са бројем предмета и означена је уобичајеним терминима: одличан, врло добар, добар, довољан и довољан.

Ово испитивање имало је карактеристике теренске студије. Испитаници су били ученици првог разреда. Школа и одељења бирали су насумице. Испитано је укупно 52 ученика. Ученицима је прочитана басна *Два јарца*. Басну је читао испитивач, који је био познат разреду и радо прихваћен. Ученици су добили упутство да басну, без претходне припреме, препричају својим речима. Басну је препричавао сваки ученик појединачно, без присуства других ученика. Препричавање је снимано на магнетофону. У неформалним разговорима испитивач је настојао да ослободи децу и да тестирање и снимање на магнетофону схвате као занимљив догађај. Препричавање сваког појединца скидано је са траке и преписано тачно онако како се ученик изражавао, са свим пратећим нејезичким елементима у току препричавања: застајкивања, понављања, поштапалице, неразумљиво мрмљање, грешке у артикулацији, паузе у говору, морфолошке и синтаксичке грешке. Усмерили смо се на испитивање наведених елемената јер од њих зависе комуникације у дијади наставник-ученик, успех или неуспех у наставном процесу. Свако појединачно препричавање представља слику личног говорног израза испитаника, на основу којег су направљени (методом фреквенцијских речника) појединачни речници и скупни фреквенцијски речник који се упоређивао са фреквенцијским речником басне *Два јарца*. Квантитативни и квалитативни показатељи обрађени су основним статистичким мерама: тест значајности разлика, стандардна девијација, коефицијент разноврсности и индекс понављања.

Језичке особености говорљивих, просечно говорљивих и ћутљивих ученика

У анализи резултата обратили смо посебну пажњу на дечји речник и креативност у препричавању говорљивих, просечно говорљивих и ћутљивих ученика.

При анализи речника, посматрали смо: (а) број лексичких одредница у басни, број текућих речи, (б) број лексичких одредница у дечјем речнику, број текућих речи, број речи којима су деца проширила речник басне. С обзиром на природу речника испитаника, измене у басни груписали смо у категорије: изостављена реч, замењивана реч, стварање нове речи и додавање речи.

На основу фреквенцијског речника басне утврђен је обим речника: број лексичких одредница ($V=38$), број текућих речи ($N=56$), коефицијент разноврсности ($C=0.68$) и индекс понављања ($I_p=1.47$).

Просечна вредност употребљених лексичких одредница при препричавању басне *Два јарца* за целу групу испитаника је скоро у пола мања

($n=22.86$) него у тест-басни. Тест значајности разлика показује да је препричавање знатно испод лексичког материјала који пружа басна. Просечна вредност текућих речи (n) за целу групу испитаника износи 34.61. Индекс понављања за целу групу испитаника ($I_p=1.513$) битно се не разликује од индекса понављања у тест-басни, што се није очекивало с обзиром на узраст испитаника и претпостављену невештину у препричавању. Коefицијент разноврсности за целу групу испитаника ($C=0.66$) битно се не разликује од коefицијента разноврсности у тест-басни. Мала разлика између коefицијента разноврсности и индекса понављања у речнику ученика и тест-басни показује да је басна изабрана добро као подесно средство за вежбање дечјег речника.

Испитивањем језичких особености говорљивих, просечних и ћутљивих ученика (подела према почетно формираним уверењима наставника – школске 2000/2001. године) утврђено је да разлике међу њима постоје. Групу говорљивих ученика карактерише већа опширност у препричавању у односу на групу ћутљивих и просечних ученика. Коefицијент разноврсности и индекс понављања у групи просечних ученика ($C=0.68$; $I_p=1.48$) поклапа се са коefицијентом разноврсности и индексом понављања у тест-басни ($C=0.68$; $I_p=1.47$), што значи да је препричавање групе просечно говорљивих ученика најближе садржају тест-басне. У тумачењу резултата истраживања потребно је имати на уму да је поделу ученика према степену говорљивости извршио наставник према субјективним критеријумима. Да би се проверио степен валидности субјективне наставникове поделе на ћутљиве, просечне и говорљиве, потребне су финије анализе. У говору говорљивих, просечних и ћутљивих ученика утврђене су две врсте пауза које се квалитативно разликују. Прву врсту паузе карактерише природни прекид (говорљиви и просечни), да би се могао обавити процес кодовања поруке (будући добри говорници). Другу врсту паузе карактерише недостатак мисли и речи у препричавању (ћутљиви). Код групе просечно говорљивих ученика највећи је број пауза (56) – паузе које указују на процес размишљања. Група ћутљивих и говорљивих ученика не разликује се у већем степену по броју пауза, али се разликују по квалитету пауза. Приликом препричавања, код све три групе ученика, није присутна тежња ка закључивању по утврђеним шаблонима и извођењу поуке. Разумевање басне, код све три групе ученика, прилагођено је когнитивно-језичком степену дечјег развоја, што доказује редослед причања и основни садржај тест басне (помињу се главне личности и заплет, недостаје поука). Присутни су појединачни примери новоскованих речи (посебно у групи говорљивих и ћутљивих ученика) као знак дечје језичке креативности и склоности да стварају речи као игру (*нарођушићии* – нарогачили). Синонимија, као критеријум креативности, показује да код ученика постоји осмишљена креативност приликом замењивања речи. Можемо закључити да су испитаници у препричавању били инвентивни (замењиване речи нису промениле смисао басне).

Једна од карактеристика дечјег говора која је, приликом препричавања, запажена у групи ћутљивих и говорљивих ученика – грешке на артикулационом нивоу (непозната реч *брвно* замењује се речју *брду* и непотпуном

речју *брд*, погрешном безначењском речју *брмца*) – наводи нас на питање: да ли артикулисане речи за дете имају неко значење или су само етикете. На испитиваном узрасту (6-7 година) акустичка и артикулациона структура природе изговора речи није у потпуности развијена. Резултати испитивања показују да деца постижу зрелост у артикулацији са седам, односно осам година (Васић, 1971). На то указују замене речи са тежим артикулационим склопом речима које су лакше а са приближно истим значењем. Може се закључити да су грешке у артикулацији испитаника, настале приликом препричавања басне, последица невеште технике дасања, јер се реч кида било где, а застајкивање као да се јавља услед понесталог даха (на пример, јарца, нарогушили, о-нда).

Застајкивања, понављања и примери нефлуентног говора везују се за језичку природу и познатост значења одређене врсте речи. Присутна је тенденција да се више застајкује и понављају гласови, слогови и сегменти именица, заменица или глагола. У коришћењу глагола, приликом препричавања, уочена је појава да испитаници: (а) глагол из басне замењују због артикулационе тежине сложаја и недовољног познавања значења глагола (група ћутљивих); (б) не мењају значење глагола, већ уносе већи број глагола блиских по значењу глаголу из басне (група говорљивих и просечних). Анализа значења глагола из басне и глагола којима их испитаници замењују показује да их замењују највише глаголима кретања, јер са том врстом глагола имају највише искуства у коришћењу. Све три групе испитаника су именице прилагођавале личној употреби (на пример, *брвно* замењују речима *брмца*, *потоку*, *брд*, *брду*, *дрвету*, *дрво*, *мосту*). Приликом препричавања, испитаници су или изостављали придеве (група ћутљивих) или су их замењивали другом врстом речи (група просечних и говорљивих), на пример, придев *сиреман* замењују глаголима: *спрем*о, *припреми*о. Одсуство придева могло би се тумачити малим бројем придева у тест-басни и неискуством у увиђању својстава предмета. Наиме, увиђање својстава предмета повезано је са узрастом и искуством детета. Због малог броја придева у басни и личног неискуства у увиђању својстава предмета, посебно именица (*брвно*) са којима се први пут сусрећу, испитаници су или замењивали придеве другом врстом речи или су их потпуно изостављали. Примери коришћених речи указују да говорљиви, просечни и ћутљиви ученици у свом речничком корпусу поседују све граматичке категорије и да је основна језичка структура већ усвојена. Категорије речи које чувају свој редослед и однос јављања у говору (све три групе) ученика и у тест-басни су глаголи и именице. Резултати нашег истраживања показују да испитивани ученици разумеју много већи број речи (пасиван речник), али се њима не служе у свом активном говору, односно речник разумевања и препознавања речи много је обимнији од активног речника, речника употребе.

Истраживање показује да је како говорљивим, тако и просечним и ћутљивим ученицима најлакше уколико причају најпре о ономе што добро познају, што им је блиско. Уколико деци пружимо садржаје прилагођене степену њихове језичке развијености, препричавање ће бити јасно, осмишљено излагање, а не репродукција образаца које даје наставник.

Рефлексија наставникових очекивања на школски успех ученика

Да ли наставникова очекивања, која се формирају током првих недеља школовања, могу остати конзистентна током даљег школовања?

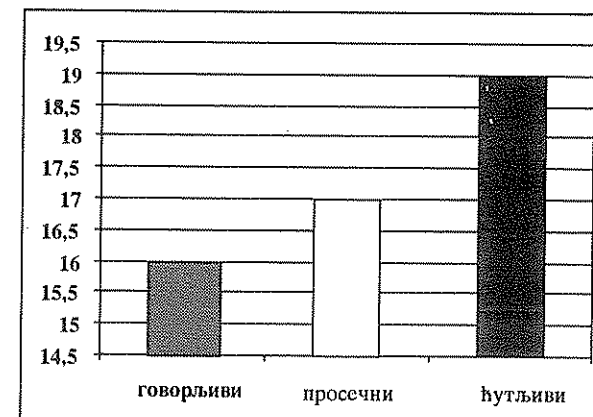
На основу почетне наставникове процене ученика према степену говорљивости (почетак другог полугодишта 2000/2001. године), од укупно 52 ученика првог разреда основне школе, у групи говорљивих налази се 16 ученика (30,77%), групи просечних – 17 ученика (32,69%) и групи ћутљивих – 19 ученика (36,54%), (Графикон 1). Да бисмо утврдили да ли се наставникова очекивања прилагодјавају наступајућим фазама дечјег развоја, у току другог полугодишта 2001/2002. године наставници су поново извршили процену ученика према степену говорљивости: говорљивих 17 (32,69%), просечних 20 (38,46%) и ћутљивих 15 (28,85%) (Графикон 2). На основу анализе резултата можемо закључити да се наставникова почетна уверења о понашању и интелектуалним способностима групе говорљивих, просечних и ћутљивих ученика нису суштински променила; почетна уверења допуњена су новим опажањима која се уклапају у већ формирано мишљење наставника о различитим категоријама ученика.

Разлике у понашању говорљивих, просечних и ћутљивих ученика, наставници описују на следећи начин: (а) понашање *групе говорљивих* је доминантно, независно, екстравертно, хиперактивно, понекад безобзирно, претерано наметљиво, предузимљиво, нестрпљиво („не могу да сачекају крај питања, већ учествују у одговору“), егоцентрично; (б) понашање *групе просечних* ученика је ненаметљиво, умерено повучено („тешко долазе до изражаја на часу“), суздржљиво, доследно, умерено активно; (в) понашање *групе ћутљивих* ученика може се окарактерисати као интровертно, пасивно („не показују иницијативу, избегавају да искажу сопствено мишљење“), стидљиво, крајње повучено, зависно, неспонтано, несигурно. Наставници сматрају да су све три групе ученика приближно уједначене у погледу интелектуалних могућности („ћутљиви, иако су интровертни и пасивни, показују одлично знање када су у првом плану, тј. када их прозовем да одговарају“), што потврђују ситуације у којима су обезбеђени предуслови за испољавање способности различитих категорија ученика (на пример, дати више времена ћутљивим ученицима да одговоре на постављено питање; чешће прозивати и похваљивати за постигнуту успех просечне и ћутљиве ученике итд.).

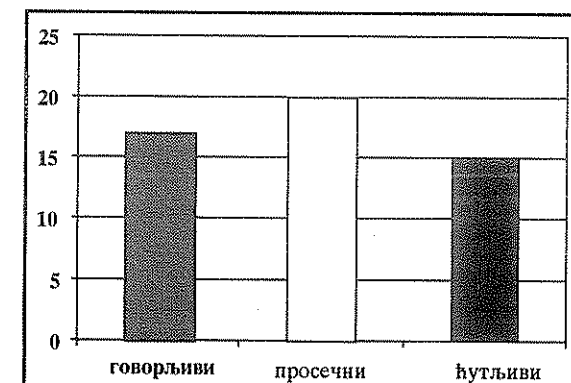
Наставници истичу да говорљиви ученици веома добро расуђују и анализирају текстове, успешно решавају математичке задатке, поседују неопходна предзнања за савладавање нових наставних садржаја, добри су у препричавању, читању и писању састава. Напред наведено односи се и на групу просечних ученика, с том разликом што их „често треба подстицати у изражавању, понудити им идеју, а после се сами доста добро сналазе“. Група ћутљивих ученика ретко учествује у дискусији на часу, „ураде само оно што се обавезно захтева од њих“, остварују слаб успех у читању и језичким

вежбама, поседују оскудан фонд речи („лакше им је да науче напамет, него да се изразе својим речима“). Наставници сматрају да би група ћутљивих ученика могла да испољи своје стварне потенцијале уколико би се „имало више времена, стрпљења од стране осталих ученика (посебно говорљивих) - за наставне методе које ћутљиве подстичу на већу активност“.

Графикон 1: Преглед испитаника према степену говорљивости (ф) (школска 2000/2001. година)

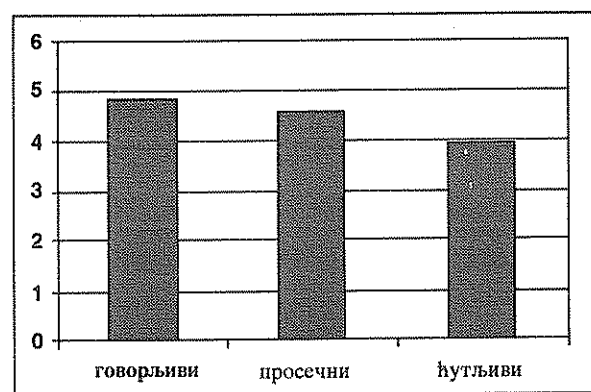


Графикон 2: Преглед испитаника према степену говорљивости (ф) (школска 2001/2002. година)



Ниво постигнућа који наставници очекују од групе говорљивих, просечних и ћутљивих ученика поклапа се са успехом који су ученици постигли на крају првог разреда (школска 2000/2001. година) и на крају другог разреда (школска 2001/2002. година). Општи школски успех на крају школске 2000/2001. године (Графикон 3), за групу говорљивих ученика износи 4,83, тј. група говорљивих ученика постигла је одличан успех. Општи школски успех за групу просечних ученика износи 4,59, тј. група просечно говорљивих ученика остварила је, такође, одличан успех.

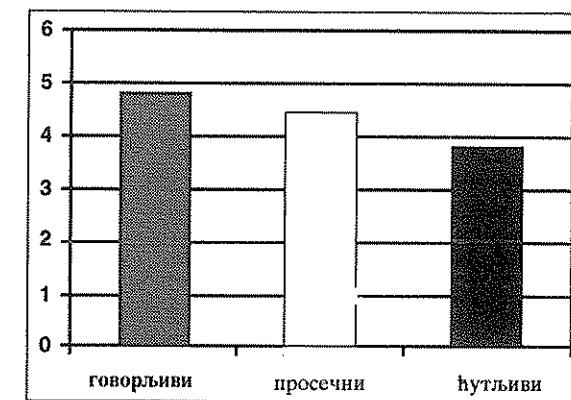
Графикон 3: Школски успех ученика према степену говорљивости на крају школске 2000/2001. године



Општи школски успех за групу ћутљивих ученика износи 3,95, тј. група ћутљивих ученика постигла је врло добар успех. Општи школски успех за све три групе ученика износи 4,43, тј. врло добар успех.

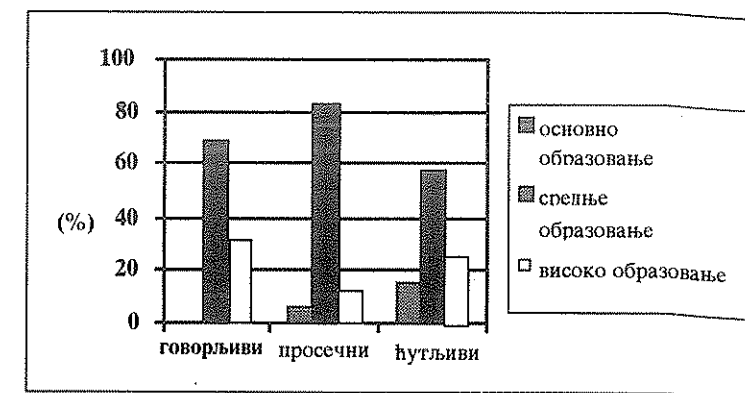
Општи школски успех на крају школске 2001/2002. године (Графикон 4), за групу говорљивих ученика износи 4,81, за групу просечних ученика износи 4,46 и за групу ћутљивих ученика износи 3,83. Општи школски успех за све три групе испитаника износи 4,34. На основу наведених резултата може се закључити да се временом понашање и постигнуће ученика све више прилагођава почетно формираним очекивањима која су наставници, свесно или несвесно, предочили ученицима. На тај начин, школски успех групе успешних ученика (групе ученика према којој наставници имају висока очекивања) се *повећава*, док се школски успех групе „неуспешних“ ученика (групе ученика према којој наставници имају ниска очекивања) *смањује*, у складу са наставниковим очекивањима. Дакле, неуспешни ученици неће постићи онолико колико би иначе могли, да им је предавано на другачији начин, односно да су их наставници другачије третирали (Крњајић, 2002).

Графикон 4: Школски успех ученика према степену говорљивости на крају школске 2001/2002. године



Проучавања у великом броју земаља указују на чињеницу да на успешност у школи битно утичу друштвена и породична средина из које деца потичу. Образовни статус родитеља, као један од индикатора социоекономског статуса породице, сматра се значајним предиктором школског успеха ученика. У том смислу, занимљиви су подаци о образовном статусу родитеља говорљивих, просечних и ћутљивих ученика (Графикон 5). У испитивању је утврђено да: *говорљиви ученици* потичу из породица у којима је 68,75% родитеља са средњим образовањем и 31,25% родитеља са високим образовањем; *просечно говорљиви ученици* потичу из породица у којима је 82,35% родитеља са средњим образовањем, 11,77% са високим образовањем, а 5,88% родитеља има завршену само основну школу; *ћутљиви ученици* потичу из породица у којима је 57,89% родитеља са средњим образовањем, 26,32% са високим образовањем и 15,79% родитеља са завршеном основном школом.

Графикон 5: Образовни статус родитеља и степен говорљивости ученика (%)



Анализа структуре образовног статуса породица из којих потичу ученици указује на чињеницу да ученици који постижу високе школске резултате (група говорљивих ученика) потичу из породица у којима је највиши проценат родитеља са високим образовањем (31,25%). Група просечно говорљивих ученика потиче из породица у којима је 11,77% родитеља са високим образовањем, док ученици који постижу слабије школске резултате (група ћутљивих ученика) потиче из породица у којима је 26,32% родитеља са високим образовањем. Овакви налази могли би се објаснити чињеницом да, поред образовног статуса родитеља, на школски успех ученика делују и други чиниоци, као што су: повољни просторни услови за рад и учење, квалитет помоћи која се пружа ученицима у процесу учења, подстицајна породична клима и слично.

Индивидуализација наставе – подстицај за развој и усавршавање особених потенцијала ученика

У којој мери образовање може бити средство увођења једнакости, тј. да ли образовање може помоћи смањењу разлика, тако што ће способним младим људима пружити знања и потребне вештине да себи нађу место у друштву. Многа социолошка истраживања посвећена су покушајима да се на то питање одговори, а њихови резултати упућују на чињеницу да образовање много јаче испољава тенденцију да истакне и потенцира постојеће неједнакости, него да такво стање мења (Гиденс, 1998).

Један од критеријума вредновања образовног процеса јесте – у којој мери образовање омогућава појединцима развој њихових способности и талената. У демократском друштву образовање треба у највећој могућој мери да одговара сваком појединцу. Погрешно поступају они наставници који третирају све ученике на *исти* начин, јер не постоји ништа више неједнако од *исти*г *трејсмана* неједнаких појединаца. Увек треба имати на уму да су деца школског узраста у развоју, да сваки ученик напредује својим индивидуалним темпом развоја који измиче зацртаним наставним програмима, што значи да је сваки *фронтилни* *присћуи* учењу неадекватан. Нажалост, теоријска полазишта наставе разликују се од праксе у нашим школама. Наставници се, иако упућени у дидактичко-методичку теорију, најчешће у свом раду ослањају на субјективне критеријуме. Резултати истраживања, која су проучавала везу између понашања наставника и школског успеха ученика, указују да и наставници производе разлике међу ученицима, тј. школски успех није искључиво последица стварних интелектуалних способности и залагања ученика, већ зависи и од наставничког уверења да је дете способно за учење и да ће остварити добар успех и обратно (Sutherland & Goldschmid, према: Крњајић, 2002). Истиче се да од степена у коме наставници успевају да ускладе сопствена очекивања и свој наставни рад са потребама појединачних ученика зависи да ли ће доћи до очекиваног напретка који ће подстицати и успешне и неуспешне ученике на усвајање нових знања.

Комуникациона својства наставника изржавају се у његовој способности општења са ученицима, способности да се правилно постави према ученицима у зависности од конкретне ситуације, а посебно уз уважавање ученикове индивидуалности: сваком ученику треба пружити *једнаке могућности за напредовање*, рад и учење које одговарају њиховом индивидуалном ритму. Пожељно је да наставник обрати пажњу на сопствени говор, да говор прилагоди коду детета, да ослободи дете од страха да ће погрешити, да пробуди код детета жељу за комуникацијом у школској ситуацији. Баковљев (1998) указује на чињеницу да је изненађујуће много наставника који ново наставно градиво обрађују претежно монолошки. На часовима утврђивања, увежбавања и проверавања онога што се учило и научило ситуација је нешто повољнија, али и на њима наставници говоре превише, а ученици недовољно. Наставници, који на часовима обраде новог градива настоје да свом монологу претпоставе разговор с ученицима, најчешће прибегавају различитим облицима спречавања ученика да несметано говоре. Нажалост, ученик у наставном процесу постепено губи способност постављања питања услед захтева наставника да ученик поставља питања само када му се одобри, што је у суштини погрешан васпитни поступак. Дете млађег школског узраста је радознано, пуно потребе за сазнавањем непознатог, тежње ка новом, што га подстиче на активност. Стога, ученицима треба дати слободу да постављају питања. Врло је важно научити дете да само себи поставља питања и да уме да их поставља другима. Фландерс (1963, 1970) упућује на значај *посредног ушћицаја* наставничког говора на ученике, који проистиче из прихватања и разјашњавања ученичких питања, на стварање повољне атмосфере за активно учешће ученика у настави.

Ако се школа посматра у функцији развоја личности ученика, уважавање језичких особености, тј. степена говорне развијености ученика може, заједно са другим варијаблама, да допринесе остварењу ове функције. У школи, садржај и квалитет говорне комуникације, где је један од значајних фактора наставни метод који у великој мери дефинише ситуацију учења, може да створи услове за развијање квалитетније говорне комуникације ученика и, следећи захтеве индивидуализације наставе, омогући ученику да у процесу учења учествује сагласно степену свог говорног развоја. Овим се стварају услови за постизање успеха у учењу, што у ширем смислу представља значајан интегративни фактор у развоју и функционисању личности.

Литература:

- Баковљев, М. (1998): Узроци недовољног доприноса школе развоју културе говора, *Језик и култура говора у образовању* (103-108). Београд: Институт за педагошка истраживања и Завод за уџбенике и наставна средства.
- Bloom, B. S. (1981): *All our children learning*. New York: McGraw-Hill.
- Васић, С. (1971): *Развијтак артикулације код деце на узрасту од 3 до 9 година*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Научна књига.
- Васић, С. (1977): *Говор у разреду*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.

- Гашић-Павишић, С. (1987): Утицај наставникових очекивања на учениково постизање успеха, *Настава у савременој школи* (266-272). Загреб: Школске новине.
- Гиденс, Е. (1998): *Социологија*. Подгорица: ЦИД.
- Кристал, Д. (1995): *Кембричка енциклопедија језика*. Београд: Нолит.
- Крњајић, С. (1995): Наставникова очекивања и школски успех, *Сазнавање и настава* (195-216). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Крњајић, С. (2002): *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Виша школа за образовање васпитача у Вршцу.
- Милошевић, Н. (2001а): Препричавање као средство за подстицање културе говора у школи, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 33 (362-376). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Милошевић, Н. (2001б): Два језичка кода: породични и школски, научни скуп *Како новој школи: педагошка истраживања и школска пракса*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Милошевић, Н. (2002а): Утицај сарадње породице и школе на социјално понашање и школско постигнуће ученика, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 34 (193-212). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Милошевић, Н. (2002б): Наставникова очекивања и уважавање језичких особености ученика, научни скуп *Уважавање различитости и образовање: педагошка истраживања и школска пракса*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Педагошка енциклопедија* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Тимоцијевић, Б. (1994): *Читанка са основним појмовима о језику за 1. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Trudgill, P. (1979): *Sociolinguistics: An Introduction*. Great Britain: Hazell Watson & Viney Ltd.
- Flanders, N. (1963): Teacher influence in the classroom; in A. Belock (ed.): *Theory and research in teaching*. New York: Bureau of Publications Columbia University.
- Flanders, N. A. (1970): *Analysing teacher behavior*. New York: Addison - Wesley.
- Хавелка, Н. (1980): *Психолошке основе групног рада*. Београд: Научна књига.
- Хркаловић, Р. (1982): *Особености писаног речника интровертних и екстравертних ученика*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.

Nikoleta Milošević

RESPECTING STUDENTS' LINGUISTIC TRAITS IN EDUCATION

Summary *When it comes to school attainment, language lacks sufficient professional attention, although verbal communication, being the means of transmitting a message from the teacher to the student and vice versa, inevitably lies at the roots of academic failure. Starting with a premise that the student's level of talkativeness, as well as the teacher's estimation of that level, influences the student's attainments in the teaching process, we tried to examine: a) linguistic behaviour features of reticent, average, and talkative students during a retelling exercise; b) consistency / inconsistency of the teacher's initial convictions of the students' talkativeness levels; c) the relation between the teacher's expectations and the students' academic attainments. The sample (N=52) was deliberate and divided into three groups of respondents: very talkative, averagely talkative, and distinctly reticent. The division of students into groups was made by the teacher according to her own criteria. The research was conducted during the 2000/01 and 2001/02 school-years. We wish to point out the need for the advancement of the teaching process, which can be achieved through individualization of the educational process. It is essential that teachers focus their attention on the importance of full respect for differences in the educational process, for the benefit of their students.*

Key words: *speech development, talkativeness level, retelling, teacher's expectations, individualization of teaching.*

Николета Милошевић

УВАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧЕНИКОВ В ОБРАЗОВАНИИ

Резюме *Когда речь идет о школьном успехе, специалисты уделяют недостаточно внимания языку, хотя в основе неуспеваемости в учебе лежит коммуникация как средство переноса информации от преподавателя к ученику и от ученика к преподавателю. Исходя из предпосылки, согласно которой успеваемость в процессе обучения зависит от уровня говорливости ученика, автором исследуются: а) языковые способности молчаливых, средне говорливых и говорливых учеников при пересказе; б) консистентность/неконсистентность первых впечатлений преподавателя об уровне говорливости ученика; в) связь ожидания преподавателя и школьного успеха ученика. В исследовании принимали участие три группы учеников (всего 52): очень говорливые, средне говорливые и очень молчаливые. Группы были сформированы преподавателем, согласно его критериям. Исследование проведено в течение учебных 2000/01 и 2001/02 гг. В работе указывается на необходимость индивидуализации учебного процесса, при чем преподаватель должен иметь в виду индивидуальные особенности учеников.*

Ключевые слова: *развитие говорения, уровень говорливости, пересказ, ожидания преподавателя, школьный успех, индивидуализация обучения.*