

PEDAGOGIJA

PEDAGOGY

J. VRANJEŠEVIĆ: *Detinjstvo kao društvena konstrukcija: izazovi savremenog detinjstva*;
M. DEDAJ: *Pedagoške implikacije nasilja u medijima*; M. IVKOVIĆ i Ž. MILENOVIĆ:
Socijalno-komunikacijske kompetencije vaspitača; S. BLAGDANIĆ i M. DŽINOVIĆ: *Značaj
i mesto istorijske karte u nastavi prirode i društva*

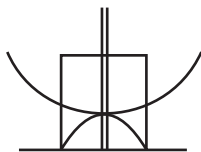
1

2014

GOD. LXIX

Str. 1-170

BEOGRAD, 2014.



B E O G R A D

P E D A G O G I J A

ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

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

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

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

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

Izlazi tromesečno.

Rukopisi se ne vraćaju.

Pretplata na časopis traje sve dok se ne otkáže.

Pretplata na časopis za narednu godinu otkazuje se najkasnije u decembru tekuće godine.

Štampa: »Rotografika« Subotica

GLAVNI UREDNIK

dr Radenko Krulj

ODGOVORNI UREDNIK

dr Boško Vlahović

REDAKCIJA

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

SEKRETAR REDAKCIJE

Ana Radojević

LEKTOR I KOREKTOR

Ana Radojević

PREVODIOCI

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

TEHNIČKI UREDNIK

Ana Radojević

Uredništvo i administracija:

Beograd, Gospodar Jovanova 22, tel./faks: (011) 2622-043
e-mail: forumpedagoga@gmail.com

RASPRAVE I ČLANCI

- Dr Jelena Vranješević** 5 *Detinjstvo kao društvena konstrukcija: izazovi savremenog detinjstva*
- Dr Mila Beljanski** 17 *Teorijske pretpostavke poremećaja u ponašanju mladih – prilozi socijalnoj pedagogiji*
- Mr Marta Dedaj** 26 *Pedagoške implikacije nasilja u medijima*
- Dr Radmila Bogosavljević**
Dr Ruženka Šimonji Černak 39 *Strateške odrednice upravljanja obimom i kvalitetom profesionalnog razvoja nastavnika*
- Dr Blagoje V. Nešić** 51 *Različiti tipovi i metodološki nacrti istraživanja transfernih promena u inteligenciji*

ISTRAŽIVANJA

- Dr Miomir Ivković**
Dr Živorad Milenović 61 *Socijalno-komunikacijske kompetencije vaspitača*
- Dr Mirjana Nikolić**
MA Željko Nikolić
Mr Veronika Katrina-Mitrović 71 *Kompetencije nastavnika za primenu informaciono-komunikacionih tehnologija u osnovnoj školi*
- MA Olivera Cekić Jovanović**
Mr Irena Golubović Ilić
MA Andrijana Jakovljević 82 *Metodički postupci za realizaciju uvodnog dela časa*
- Mr Sladana Vilotić** 97 *Stavovi učitelja i nastavnika prema didaktičko-metodičkom pristupu u inkluzivnom nastavnom procesu*
- Dr Sanja Blagdanić**
Mr Milanka Džinović 106 *Značaj i mesto istorijske karte u nastavi prirode i društva*
- Mirjana Matović** 115 *Ispitivanje razvoja spontanih i naučnih pojmova*
- Dr Nataša D. Čabarkapa**
Dr Silvana Punišić
Dr Miško Subotić
Saška Fatić 127 *Riziko faktori kao uzročnici govorno-jezičkih poremećaja*
- Mr Selman Repišti** 136 *Struktura ličnosti adolescenata: modifikovani Model velikih pet*

METODIČKA PITANJA

- Dr Biljana M. Pavlović** 148 *Vaspitna uloga tradicionalnih pesama u nastavi muzičke kulture*
- Dr Aleksandra Joksimović** 159 *Novija shvatanja pojma diferencirana nastava*

PRIKAZ

- Dr Nataša Vujisić Živković** 169 *Aktuelna pitajna kritičke pedagogije*

P E D A G O G Y

PERIODICAL OF PEDAGOGUES' FORUM

contents

1 | 2014

UDK-37 ISSN 0031- 3807

VOL LXIX PG. 1–170

DISCUSSIONS AND ARTICLES

- Jelana Vranješević, PhD** 5 *Childhood as social construction: challenges of contemporary childhood*
- Mila Beljanski, PhD** 17 *Theoretical assumptions of behaviour disorders of the young – pieces for social pedagogy*
- Marta Dedaj, MA** 26 *Pedagogical implications of violence in media*
- Radmila Dogosavljević, PhD**
Ruženka Šimonji Černak, PhD 39 *Strategic determinants of managing the scope and quality of professional development of teachers*
- Blagoje V. Nešić, PhD** 51 *Different types and methodological drafts of transfer challenges in intelligence research*

RESEARCH

- Miomir Ivković, PhD**
Živorad Milenović, PhD 61 *Social-communication competencies of pre-school teachers*
- Mirjana Nikolić, PhD**
Željko Nikolić, MA
Veronika Katrina-Mitrović, MA 71 *Competencies of teachers for ICT application in primary schools*
- Olivera Čekić Jovanović, MA**
Irena Golubović Ilić, MA
Andrijana Jakovljević, MA 82 *Methodological approaches for realisation of the introductory part of the lesson*
- Sladana Vilotić, MA** 97 *Attitudes of teachers towards didactical-methodological approach in inclusive teaching process*

Sanja Blagdanić, PhD Milanka Džinović, MA	106	<i>Significance and place of the historical map in teaching natural and social sciences</i>
Mirjana Matović	115	<i>Testing development of spontaneous and scientific terms</i>
Nataša D. Čabarkapa, PhD Silvana Punišić, PhD Miško Subotić, PhD Saška Fatić	127	<i>Risk factors as causes of speech-language disorders</i>
Selman Repišti, MA	136	<i>Adolescents' personality structure: modified Model of the great five</i>
METHODOLOGICAL ISSUES		
Biljana M. Pavlović, PhD	148	<i>Pedagogical role of traditional songs in teaching music</i>
Aleksandra Joksimović, PhD	159	<i>Newer understanding of the term differentiated teaching</i>
REVIEW		
Nataša Vujisić Živković, PhD	169	<i>Current issues of critical pedagogy</i>

содержание

ПЕДАГОГИКА ИЗДАЕТСЯ ФОРУМОМ ПЕДАГОГОВ

1 | 2014

УДК-37 ИСРН0031-3807

ГОД. LXIX стр. 1–170

ТРУДЫ И СТЫИ

Др Елена Вранешевич	5	<i>Детство как социальная конструкция: вызовы современного детства</i>
Др Мила Бељански	17	<i>Теоретические предположения о поведенческом расстройстве у молодежи – вклад в социальную педагогику</i>
Мр Марта Дедај	26	<i>Педагогические последствия насилия в СМИ</i>
Др Радмила Богосавлевич Др Руженка Шимони Чернак	39	<i>Стратегические ориентиры руководства объемом и качеством профессионального развития учителей</i>
Др Благое В. Нешич	51	<i>Различные виды и методология исследования переводимых (трансферных) перемен в интеллекте</i>

ИССЛЕДОВАНИЯ

Др Миомир Ивкович Др Живорад Миленович	61	<i>Социально-коммуникационная компетентность воспитателя</i>
---	-----------	--

Др Мирьяна Николич МА Желько Николич Мр Вероника Катрина Митрович	71	<i>Компетентность учителя по применению информационных и коммуникационных технологий в начальной школе</i>
МА Оливера Цекич Йованович Мр Ирена Голубович Илич МА Андрияна Яковлевич	82	<i>Методологические процедуры для реализации вступительной части урока</i>
Мр Сладжана Вилотич	97	<i>Мнение учителей и преподавателей о дидактическо-методическом подходе в инклюзивном процессе обучения</i>
Др Саня Благданич Мр Миланка Джинович	106	<i>Значение и место исторической карты в обучении природоведению и обществоведению</i>
Мирьяна Матович	115	<i>Изучение развития спонтанных и научных понятий</i>
Др Наташа Чабаркапа Др Сильвана Пунишич Др Мишко Суботич Сашка Фатич	127	<i>Факторы риска в качестве причины речевого и языкового расстройства</i>
Мр Селман Репишти	136	<i>Структура личности подростков : модифицированная Модель великих пять</i>
ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ		
Др Биляна Павлович	148	<i>Образовательная роль традиционных песен в преподавании мизыки</i>
Др Александра Йоксимович	159	<i>Новейшие понимания концепции дифференцированного обучения</i>
ОБЗОР		
Др Наташа Вуисич Живкович	169	<i>Актуалны вопросы критической педагогики</i>

Jelena VRANJEŠEVIĆ
*Filozofski fakultet
Odeljenje za pedagogiju i andragogiju
Univerzitet u Beogradu*

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 1, 2014. UDK: 159.922.7- 053.2/.6 ; 37.03- 053.2/.6 ; 37.018.1/2

DETINJSTVO KAO DRUŠTVENA KONSTRUKCIJA: IZAZOVI SAVREMENOG DETINJSTVA

Rezime: U radu je predstavljen psihosocijalni pristup u definisanju detinjstva, koji polazi od ideje društvenog konstrukcionizma, tj. shvatanja o tome da je detinjstvo stvar društvene konstrukcije i kao takvo promenljivo u odnosu na vreme i prostor. Predstavljen je istorijski razvoj slike o detinjstvu/detetu od srednjeg veka i »otkrića detinjstva«, preko dominantnih diskursa poput puritanskog, romantičarskog i diskursa tabula rasa, do koncepcije detinjstva u periodu moderne i postmoderne. U radu su prikazani izazovi i paradoksi savremene koncepcije detinjstva koji se odnose na dominantnu sliku o detinjstvu i tretman dece u skladu sa tom slikom i predloženi su načini prevazilaženja tih izazova: preispitivanje ustaljenih pretpostavki o očekivanjima koja se vezuju za ulogu deteta i njegove kompetencije i podsticanje vidljivosti dece preko njihovog aktivnog učešća u participativnim istraživanjima u kojima se fokus pomera sa dece kao objekta istraživanja na decu kao učesnike u tom procesu.

Ključne reči: detinjstvo kao društvena konstrukcija, diskursi u slici o detetu, paradoksi savremenog detinjstva.

Jedan od načina da se period detinjstva definiše jeste da se odredi kada se taj period završava, odnosno da se odgovori na pitanje: *kada dete prestaje da bude dete i postaje odrasla osoba?* U odnosu na ovo pitanje postoje dva dominantna pristupa: *biološki* i *psihosocijalni*.

Biološki posmatrano, između detinjstva i odraslog doba postoji kontinuum koji obuhvata dimenzije zrelost–nezrelost, početak–kraj, nekompletnost–kompletnost, i sl. U tom smislu, »deca su pre-odrasli, dok su odrasli post-deca« (Kennedy, 1998: 10) i definisanje detinjstva je određeno procesom sazrevanja, tj. prelaskom deteta iz stanja nezrelosti u stanje zrelosti koje karakteriše odraslu osobu. Razvoj se posmatra kao sled sukcesivnih stadijuma od kojih je svaki savršeniji i bolje organizovan od prethodnog i korak bliži krajnjem cilju – drugom polu kontinuumu. Razvoj predstavlja napredovanje od jednostavnosti ka kompleksnosti mišljenja, od nerazumnog do razumnog ponašanja, od neracionalnosti ka racionalnom ponašanju. U osnovi ove paradigme je ideja o raz-

voju kao prirodnom i univerzalnom procesu, kao i pretpostavka o univerzalnosti društvenih praksi koje okružuju detinjstvo.

Sa *psihosocijalnog* stanovišta međutim, odgovor nije tako jednostavan, budući da ne postoji kontinuum koji je jednoznačan kao kod biološkog pristupa. Zbog toga je postojeća biološka paradigma sredinom osamdesetih godina dvadesetog veka bila podvrgnuta kritici od strane velikog broja autora. Postaje jasno da je koncepcija deteta/detinjstva koja je zasnovana na univerzalnim zakonima koji bi trebalo da važe u svim vremenima i u svim društvima, neodrživa. Počinje preispitivanje i osnovnih pojmova razvojne psihologije zbog toga što zanemaruju kontekst i sisteme značenja unutar kojih se odigrava društveno delovanje.¹ Prihvata se nezrelost detinjstva kao datost, ali se polazi od toga da se tumačenje te datosti razlikuje u odnosu na istorijsku epohu i u odnosu na različita društva/kulture. Osnovu prihosocijalnog stanovišta čini ideja *društvenog konstrukcionizma*, tj. ideja o tome da je detinjstvo stvar društvene konstrukcije i kao takvo promenljivo u odnosu na vreme i prostor. Dete počinje da se posmatra kao deo kulture, kao važan društveni akter »sada i ovde« (a ne u nekom budućem vremenu). U osnovi ove nove, nastupajuće paradigme nalaze se sledeće ideje (Džejms i Praut, 2004):

- Detinjstvo je društvena konstrukcija – institucija detinjstva predstavlja okvir za razumevanje ranih godina ljudskog razvoja. Ono što je univerzalno nije detinjstvo, već pre biološka nezrelost ovog perioda, pošto koncept detinjstva varira značajno u zavisnosti od kulture i društva.
- Detinjstvo nikada ne može da bude razdvojeno od drugih varijabli kao što su klase, rod, etnicitet. Komparativne analize i analize više kultura pokazuju raznolikost detinjstva, a ne jedan jedini i univerzalni fenomen.
- Decu i detinjstvo treba proučavati »po njihovom vlastitom pravu«, nezavisno od perspektive i interesovanja odraslih.
- Decu treba posmatrati kao aktivne učesnike u konstruisanju i određivanju svog vlastitog društvenog života, života ljudi oko njih i društva u kome žive.

Detinjstvo je proizvod različitih društvenih shvatanja, tj. načina na koji različita društva u različitim vremenima definišu uloge odraslih i dece, kao i očekivanja koja iz tih uloga proizilaze. Dve osnovne dimenzije koje se menjaju u odnosu na vreme i društvo/kulturu su: a) stepen učestvovanja dece u oblastima rezervisanim za odrasle, kao i znanje koja ona o tim oblastima imaju i b) način na koji se konstruiše ideja o detetu od strane odraslih u pogledu njegovih sposobnosti, nivoa razvoja, stepena autonomije, odgovornosti (Kennedy, 1998).

Budući da je detinjstvo društveni konstrukt, njegova koncepcija nije statična, već se stalno konstruiše i rekonstruiše u odnosu na vreme (istorijska dimenzija) i prostor (društveno-kulturna dimenzija). Da bi se bolje razumeo odnos prema detinjstvu/detetu, institucionalizovane prakse i načini postupanja sa decom, važno je da se upozna način na koji se slika o detetu menjala kroz vreme, tj. da se upozna istorijska dimenzija detinjstva.

¹ Donaldson, M (1978): *Um deteta*. Beograd: ZUNS.

Istorijski razvoj slike o detetu/detinjstvu

Gotovo da ne postoji nijedan prikaz istorijskog razvoja slike o detetu/detinjstvu, a da se ne spomene doprinos Filipa Arijesa (Arijes, 1989) u ovoj oblasti, kako zbog njegovih ideja koje pokazuju promenu koncepcije detinjstva kroz vekove, tako i zbog toga što su se u pokušajima kritike Arijesovih osnovnih teza radale nove ideje, od značaja za teoretičare i istraživače detinjstva. Njegova knjiga *Vekovi detinjstva* predstavlja prvu istorijsku studiju o detinjstvu, a u njenoj osnovi stoji ideja o detinjstvu kao vremenskoj i društvenoj konstrukciji. Izvori na osnovu kojih je Arijes dolazio do svojih zaključaka o promenjivosti koncepcije detinjstva bili su uglavnom iz oblasti umetnosti, posebno slikarstva, kao i dnevnici i slični zapisi koji govore o deci tog perioda. Posmatrajući i analizirajući slike nastale u periodu srednjeg veka na kojima su deca predstavljena kao »odrasli u malom«, bila obučena kao odrasli, učestvovala i igrala se istih igara kao odrasli, plesala kao odrasli i sl., Arijes zaključuje:

»U srednjovekovnom društvu nije postojao koncept detinjstva. To ne znači da su deca zapostavljena, zapuštena, ili prezrena. Postojanje pojma o detinjstvu ne treba brkati sa naklonošću prema deci: to se preklapa sa svešću o posebnoj prirodi detinjstva – onoj posebnoj prirodi po kojoj se dete razlikuje od odrasle, pa i mlade odrasle osobe. U srednjem veku, ova svest nije postojala« (Arijes, 1983: 099).

Dete koje je bilo suviše malo i koje nije moglo da učestvuje u životu odraslih, jednostavno se nije računalo. Budući da je u to vreme stopa smrtnosti novorođenčadi i male dece bila visoka, dominirao je stav »nevezivanja za decu«. Ovo znači da su tokom ranog detinjstva roditelji bili indiferentni prema deci, posmatrajući ih kao mala i veoma krhka bića koja u svakom trenutku mogu da nestanu. Tek posle sedme godine, po Arijesu, dete dobija svoj status, ali je posmatrano kao mali čovek, bez nekih svojih specifičnosti.

U evoluciji dečjeg portreta, značajni periodi su kraj 16. i početak 17. veka, budući da je tada dete – bar što se tiče viših staleža društva – dobilo posebnu odeću po kojoj se razlikuje od odraslih. Ta specijalizacija odeće za decu, a naročito za dečake, označava promenu stava prema deci, tj. počinju da se doživljavaju kao različita od odraslih. Ta različitost se u tom periodu doživljava kao »dražesna i neodoljiva« i označava rađanje jedne nove koncepcije po kojoj dete zbog svoje dražesnosti, jednostavnosti i igrovnosti postaje izvor zabave i relaksacije odraslih. Ovaj »stav maženja« postaje dominantan stav u odnosu na decu i prvo ga prihvataju žene čiji je zadatak bio da se o deci staraju. Iako taj stav označava početak odnosa prema deci kao prema posebnim bićima koja se razlikuju od odraslih, ta različitost se ogleda u nesavršenosti i jednostavnosti dece koja nemaju šta da kažu osim da se igraju, zabavljaju i uveseljavaju odrasle. Krajem 16. i početkom 17. veka, stav maženja trpi oštre kritike od prosvetitelja, oličene u rečima Montenja: »Ne mogu podneti strast za milovanjem novorođene dece, koja nemaju ni mentalne aktivnosti, niti prepoznatljiv telesni oblik, koji bi ih mogao učiniti vrednim ljubavi i nikada nisam voljno trpeo da ih hrane u mom prisustvu« (prema: Arijes, 1983: 101).

Prosvetitelji se zalažu za strog i spartanski odnos prema deci pošto će jedino tako ona izrasti u odgovorne odrasle osobe: »Samo vreme može izlečiti osobu od detinjstva i mladosti, koji su zaista doba nesavršenstva u svakom pogledu« (prema: Arijes, 1983: 102). Njima je neshvatljiv pojam ljubavi prema deci »radi naše zabave, kao prema majmunima«, ili zadovoljstva u njihovim ludorijama, igrama i detinjastim be-

smislicama. Ovakvi i slični stavovi prosvetitelja i pedagoga 17. veka, ma koliko sa današnje tačke gledišta izgledali surovo, bezosećajno i nikako u najboljem interesu deteta, označavaju zapravo početak ozbiljne i realistične koncepcije detinjstva: da bi se ponašanje dece ispravljalo i usmeravalo (a to je osnovni cilj prosvetitelja), odrasli ga pre svega moraju razumeti, tako da tekstovi iz 17. veka obiluju komentarima o dečjoj psihologiji i specifičnostima deteta/detinjstva u odnosu na odraslo doba.

Kritike upućene Arijesovim shvatanjima mogu da se svrstaju u dve grupe. U prvu grupu spadaju kritike o *nepouzdanosti izvora* na osnovu kojih je on donosio svoje zaključke. S obzirom na to da je Arijes koristio slikarstvo kao primarni izvor podataka o deci, iz činjenice da su deca u tom periodu prikazivana isto kao i odrasli, ne sledi nužno da je to zbog toga što nije postojala slika o detinjstvu kao o posebnom periodu, već možda samo ukazuje na pravac u razvoju umetnosti tog perioda. Umetnost ne mora da odražava stvarnost realistično, tako da je neopravdano zaključivati o načinu na koji je društvo funkcionisalo samo na osnovu umetničkih dela tog vremena. U srednjem veku slike su gotovo uvek nastajale iz religijskih razloga, ilustrovale su religiozne teme, koristile simbolizam da predstave religijske teme i narative i nisu ni na koji način bile povezane sa životom obične dece. Još jedna od zamerki koje se tiču izvora koje je Arijes koristio odnosi se na *nediferenciranost* njegove analize. Arijes, naime, u svojoj analizi nije obraćao dovoljno pažnje na varijable poput klase, roda i društveno-istorijskog konteksta, budući da se na slikama u većini slučajeva nalaze deca iz viših slojeva (deca iz nižih slojeva su retko, gotovo nikada slikana) i to uglavnom dečaci. Takođe, dnevnicu koje je Arijes koristio da prikaže dete/detinjstvo tog perioda, pripadali su određenom selekcionisanom sloju društva (u jednom slučaju čak i nasledniku prestola), tako da ne mogu da budu reprezentativni za svu decu i njihova detinjstva. Neki istoričari čak kritikuju osnovnu ideju o nepostojanju koncepcije detinjstva u srednjem veku, navodeći dokaze o tome da su u to vreme postojali spisi koji govore posebno o dečjim bolestima, ili o tzv. periodizaciji dečjeg razvoja. Oni navode da se u tim spisima detinjstvo opisuje kao period koji se sastoji iz dve faze: prve koja traje od otprilike sedam meseci do sedme godine i tokom koje se deca posmatraju kao bespomoćna bića koja zavise u potpunosti od odraslih i od kojih se ništa ne očekuje i druge koja traje od sedme do četrnaeste godine i u toku koje je akcenat na obrazovanju dece (prema: Cunningham, 1996).

Druga grupa kritika upućenih Arijesovom radu, mnogo je ozbiljnija i tiče se *zapadocentričnosti* njegove misli. Arijes je, naime, pretpostavku o postojanju/nepostojanju koncepcije detinjstva u srednjem veku zasnivao na tumačenju i stavovima o detinjstvu današnjice. Činjenica da u srednjem veku nije postojala koncepcija deteta kakva postoji u savremenom društvu, ne mora da znači da srednjevekovno društvo nije imalo nikakvu koncepciju o detinjstvu. Tadašnja društva su uviđala razliku između dece i odraslih, samo nisu o toj razlici mislila na isti način kao savremena društva. U tom smislu Dejvid Arčard (Archard, 2004) pravi razliku između *koncepta*, tj. pojma detinjstva i *koncepcije*, tj. shvatanja, načina mišljenja o detinjstvu. Pojam detinjstva znači da se deca posmatraju kao različita od odraslih, s tim što nije jasno specifikovano u čemu se sve ta razlika ogleda. Koncepcija, sa druge strane, znači da postoje jasni stavovi o tome u čemu se te razlike ogledaju. Imajući to u vidu, Arčard zaključuje da nema razloga da se misli da tokom ranijih perioda nije postojao pojam detinjstva, samo je koncepcija o detinjstvu bila različita od današnje.

Pored svih kritika upućenih Arijesu, značaj njegovog rada je u tome što je ukazao na kulturno-istorijsku uslovljenost detinjstva, kao i na početke moderne koncepcije

detinjstva koja se po njemu javlja krajem 17. veka i koju obeležava *separacija* sveta detinjstva od sveta odraslih. Prostor u kom se nalaze deca i odrasli se sve više odvaja, deca se više ne igraju i ne rade pored odraslih, ne učestvuju ni na koji način u svetu odraslih, postoji jasna podela uloga i odgovornosti i svet dece postaje svet bezbrižnosti i čistote. Ovo naravno važi za zapadnu koncepciju detinjstva, pošto u drugim društvima podele između sveta odraslih i sveta dece nisu tako oštre (primer dečjeg rada u mnogim siromašnijim zemljama). Institucionalizacija procesa obrazovanja utiče i na odvojenost dečaka i devojčica, počinju da se razvijaju posebni vaspitni stilovi i ideje o poželjnosti cilja vaspitanja u odnosu na pol: u slučaju dečaka vaspitanje se realizuje kroz školu, u slučaju devojčica, mesto vaspitanja i obrazovanja je kuća.

Arijes svoju analizu završava u 17. veku, dok se 18. vek u analizama mnogih teoretičara uzima kao koren *modernog* shvatanja dece: u tom periodu prave se igračke za decu, pišu se knjige namenjene deci i postaje uobičajeno izražavanje naklonosti deci od strane roditelja. Ovo moderno shvatanje deteta, obeleženo je u zapadnoj kulturi različitim i međusobno suprotstavljenim koncepcijama o detinjstvu: *puritanskoj*, *romantičarskoj* i *koncepciji detinjstva u nastajanju – tabula rasa*.

- *Puritanski diskurs – detinjstvo kao vreme zla i divljaštva*

Ovaj diskurs je dominantan u evropskoj hrišćanskoj kulturi. Budući da se sva ljudska bića rađaju sa grehom, dete se posmatra kao njegov glavni nosilac. Uloga odraslih je da tu grešnu prirodu deteta iskorene strogom kontrolom i vaspitanjem. Jedan od pristalica ovog shvatanja, Tomas Hobs, smatra da su deca prirodno zla, da su anarhisti, bez poštovanja reda i zakona i da je zadatak vaspitanja da ih ograniči i disciplinuje njihovu neobuzdanu prirodu. Okosnicu ovog diskursa čini slika deteta kao bića kojim vlada princip zadovoljstva, tj. dete teži gratifikaciji svojih nagona po svaku cenu, tako da neki autori ovaj diskurs zovu i *Dionizijsko dete* (Jenks, 2005: 62). Ukoliko im odrasli to dozvole, tj. ukoliko ne sputaju dečju prirodu i nagone, primalne sile u detetu biće mobilisane, priroda deteta će se nesputano ispoljiti i to će dovesti do stanja anarhije i haosa. Zadatak odraslih je da dete čvrsto usmeravaju u skladu sa društvenim i kulturnim zakonima i normama i da ne dozvole da se njegova priroda ispolji. Ovaj pedagoški stav oličen je u rečima Suzan Vesli (Susanna Wesley), majke Džona Veslija (John Wesley), osnivača metodizma. U pismu iz upućenom sinu, 1732. godine, ona piše: »Njihovu volju treba rano slomiti: treba početi još pre nego što budu u stanju da samostalno trče, tečno govore, ili govore uopšte... treba ih terati da rade ono što moraju, ako treba desetak puta ih udariti da bi se postigao efekat... slomi njihovu volju sada i njihove duše će živeti i verovatno će vam biti zahvalni do kraja života« (prema: Woodhead & Montgomery, 2003: 63).

- *Dete kao tabula rasa*

Za razliku od Hobsa, filozof Džon Lok veruje da se dete rađa kao *tabula rasa*, tj. kao prazna tabla, bez ikakvog prethodnog iskustva i da postepenim usvajanjem znanja dete postaje razumno biće. Deca su po Loku »putnici tek pristigli u nepoznatu zemlju«² i budući da je detinjstvo jedna od faza u razvoju čoveka, dete se može posmatrati kao nesavršena, nekompletna verzija odraslog. Odlučujuću razliku između deteta i

² Locke, J. (1960). Thoughts. In: L. J. Axtell (Ed.), *The Educational Writings of John Locke*, Cambridge: Cambridge University Press.

odraslog čini svojstvo racionalnosti koje je po Loku preduslov za autonomiju i slobodu i rezultat je stanja uma, a ne isključivo uzrasta.

Dete se rađa sa određenim dispozicijama, kao što su težnja za zadovoljstvom i izbegavanjem bola, i nekim prirodnim tendencijama, kao i sposobnošću uma da stiče iskustvo kroz čula. Lok odbacuje ideju o urođenim principima znanja, po njemu se sposobnost korišćenja razuma razvija kroz kombinaciju sazrevanja i obrazovnih podsticaja. Lok se zalaže za to da se deca tretiraju kao racionalna bića u odnosu na njihove razvojne kapacitete koji se vremenom povećavaju. Kada su u pitanju razlike između odraslih i dece, Lok smatra da su razlike uglavnom kvantitativne: odrasli se ne razlikuju značajno u osnovnim kognitivnim mogućnostima, oni samo imaju više znanja i iskustva.

S obzirom na svoj osnovni cilj – podređivanje želja i prohteva razumu – Lok smatra da je obrazovanje neophodno. Uloga odraslih u procesu obrazovanja je da dete drže što dalje od situacija koje ohrabruju razvoj loših osobina, kao i da stavljaju decu u situacije koje obeshrabruju razvoj tih osobina. Lok je protiv telesnog kažnjavanja dece, pošto smatra da to samo učvršćuje njihove urođene dispozicije da traže zadovoljstvo, a izbegavaju bol. Kazna će samo učiniti da dete poveže zabranjenu aktivnost sa bolom, a da pri tom ne razume razloge zbog kojih je to zabranjeno i kažnjivo. Roditeljska moć je, prema Lokovim shvatanjima, prirodni odgovor na pravo deteta na negu i zaštitu i u isto vreme je i ograničena tim pravima. Ono što joj daje legitimitet je prirodna nezrelost deteta. Za razliku od Hobsa, Lok se ne zalaže za potpunu roditeljsku kontrolu i moć nad decom, mada ne specifikuje načine na koje se roditeljska briga treba da se ispoljava da bi dete bilo sigurno da su njegovi interesi zaštićeni, budući da on veruje u načelo *prirodne dobronamernosti* onoga ko odgaja dete. Na taj način, Lok postaje rođonačelnik mišljenja koje je veoma uticajno i danas, a to je da uskraćivanje slobode detetu ima za cilj podršku njegovom razvoju i postizanje zrelosti tokom koje će moći da uživa slobodu i autonomiju.

- *Romantični diskurs – detinjstvo kao vreme nevinosti*

Ovaj diskurs koji neki nazivaju i *Apolonsko dete* (Jenks, 2005: 64), oličen je u delu Žan Žaka Rusoa koji veruje da je dete rođeno neiskvareno, nevino i prirodno dobro, čistog, anđeoskog srca. Dete je idealno biće, nosilac dobrote, poseduje urođeni altruizam i svu neophodnu mudrost. Međutim, društvo u kom dete odrasta postepeno kvari i uništava tu prirodnu dobrotu, neiskvarenost i mudrost. Ruso smatra da bi zbog toga dete trebalo socijalizovati u skladu sa »prirodnim načelima«, tj. vaspitanje bi trebalo da se svodi na dozvolu odraslih da se detetovi potencijali prirodno razvijaju. U uvodnom delu *Emila* Ruso kaže: »U rukama Tvorca je sve dobro; u rukama čoveka se sve degeneriše« (Rousseau, 1991). Deci zbog toga treba da bude dopušteno da se razvijaju u okruženju slobodno i nesputano i svojim prirodnim ritmom.

Romantizam odlazi korak dalje i smatra decu božanskim bićima, a detinjstvo privilegovanim periodom. Deca su izaslanici Božji i odrasli treba od njih da se uče čistoti i istini. Ovakav način mišljenja je postavio osnovu za shvatanje deteta u 19. i 20. veku. Tokom tog perioda, dominantan stav srednje i više klase je da je detinjstvo period koji treba zaštititi i produžiti koliko god je potrebno i da skraćivanje tog perioda može da dovede do ozbiljnih društvenih problema. Ovu ideju jasno izražava Ruso kada kaže: »Priroda želi da deca budu deca pre nego što postanu ljudi. Ukoliko namerno obrnemo taj redosled, dobićemo prerano sazrelo voće koje nije niti zrelo niti ukusno i

koje će uskoro da istruli... Detinjstvo ima sopstveni način mišljenja, osećanja i pogleda na svet; ništa nije pogrešnije nego da pokušamo da njihov način zamenimo našim sopstvenim« (prema: Jenks, 2005: 3)

Deca treba da su zaštićena, odrasli treba da zaštite njihovu prirodu i da omoguće da se ona slobodno razvija. Odatle potiče ideja o tzv. *prirodnom detetu* ili *plemenitom divljaku* kojeg treba pustiti da se razvija neometano, daleko od ljudi i društvenih institucija. Društvena politika bi trebalo da bude usmerena na izdvajanje dece iz gradova, da bi im se omogućilo da u ruralnim područjima budu što više u kontaktu sa prirodom (Cunningham, 1996). Po mišljenju nekih autora (Isto), slika o detetu kao o plemenitom divljaku veoma je ambivalentna sa stanovišta konačnog ishoda: sa jedne strane ona sugerise zaštitu deteta, potrebu da se ono podiže u skladu sa prirodnim načelima, kao i da se svakom detetu obezbedi najoptimalnije odrastanje, a sa druge strane ukazuje na nizak status dece, budući da je sama etiketa *divljak* za građane tadašnjih imperijalističkih država značila biće na nižoj evolucionoj lestvici.

Bez obzira na navedene kritike, doprinos romantičarskog diskursa i Rusoa položaju dece ogleda se u još jednoj važnoj oblasti – oblasti dečjeg rada. Naime, sve do kraja 18. veka bilo je uobičajeno da deca doprinose ekonomskoj produkciji porodice, bilo tako što će raditi zajedno sa roditeljima, bilo tako što će obavljati poslove po kući, čuvati mlađe sestre/braću, i sl. Sentimentalan odnos prema deci u romantizmu dovodi do toga da deca postaju sve više ekonomski teret, u smislu da više ne doprinose ukupnoj ekonomiji porodice, ali i da se emotivno vrednuju više.

Posebne zasluge pripadaju Rusou i zato što je obratio pažnju na potrebe dece, kao i na njihovu individualnost: svako dete ima svoje jedinstvene potencijale. Ruso takođe naglašava kvalitativne razlike između odraslih i dece, smatrajući da se deca razvijaju na svoj sopstveni, osobeni način i da kao takva zaslužuju poseban tretman i brigu. Ovo shvatanje dovodi do toga da odrasli počnu da obraćaju pažnju na decu i da se interesuju za sam proces razvoja, a ne samo za njegov konačni produkt. Obrazovanje dece je postalo deo interesovanja za napredak, što je bila dominantna tema među inteligencijom tog perioda.³ Romantičarski diskurs predstavlja osnovu shvatanja deteta u periodu moderne i postmoderne.

- *Dete u moderni i postmoderni – savremeno dete*

Prema Kris Dženksu (Dženks, 2004), koncepcija deteta u moderni vodi poreklo od Rusoovog shvatanja deteta kao dobrog, neiskvarenog, nosioca »dobrote« koga treba socijalizovati u skladu sa »prirodnim načelima«. Tokom perioda moderne deca postaju glavna preokupacija odraslih, osnovni predmet njihove ljubavi, najvažniji kapital i budućnost društva. Odrasli su zaštitnici i hranitelji dece koji (naročito majke) žrtvuju sve za svoju decu. Nuklearna porodica zauzima središnji položaj u društvu i u okviru nje se razvija koncept zavisnosti dece od odraslih, pre svega roditelja. Postojeća vizija detinjstva u moderni, tokom 19. i 20. veka postaje vizija »budućnosti«: preko staranja o deci, pomaganja, olakšavanja i omogućavanja njihovog rasta i razvoja.

Društvo kasne modernosti decu posmatra kao jedan vid nostalgije, žudnje za prošlim vremenima, a ne više samo kao budućnost: »Deca se danas shvataju ne toliko kao 'obećanje', koliko kao glavni i nesumnjivi izvori ljubavi, ali i kao partneri u naj-

³ Robertson, P. (1976). Home as a nest: middle class childhood in nineteenth century Europe. In: L. DeMause (Ed.), *The History of Childhood*, London: Souvenir.

fundamentalnijem vidu odnosa koji se ne bira niti pregovara. Poverenje koje se nekada očekivalo u braku, partnerstvu, prijateljstvu, klasnoj solidarnosti, i sl. danas se u većini slučajeva investira u dete« (Isto, 104)

Detete ima neprocenjivu emocionalnu vrednost za odrasle, pre svega za roditelje i postaje »poslednji, preostali, neotkaziv i nezamenljiv primarni odnos«. (Bek, 2001) Skaterova smatra da je jedna od pojava savremenog postmodernog društva i dovodenje deteta u vezu sa vrednostima koje izgledaju suprotne onima koje se pripisuju odraslima: »Savremeno dete i adolescent se stalno iznova potvrđuju kao superiorniji skup onih vrednosti koje im pripisuje svet odraslih, a koje njima nedostaju. Dete je bolji odrastao« (Scutter, 1993: 12).

S obzirom na vrednost koja se deci pridaje, uloga odraslih je da se što bolje o njima brinu, i u tom smislu se razvijaju institucije čiji je osnovni zadatak briga o deci i podrška njihovom razvoju. U tom odnosu odrasli se javljaju kao čuvari dece i njihove budućnosti, ali i sama deca postaju čuvari »dobrog« u odnosima.

Ivar Frenes (Frenes, 2004) smatra da je za potpuno razumevanja detinjstva i njegovog istorijskog razvoja potrebno razmotriti sledeće oblasti:

- a) *Način na koji je detinjstvo institucionalno uređeno.* Institucionalizacija detinjstva odnosi se na proces putem kojeg institucije, uglavnom obrazovne, tj. školski sistemi, utiču na život dece i organizuju ih. Institucije za staranje o deci u savremenom svetu zadovoljavaju potrebu za igrom i druženjem sa vršnjacima koju su nekada zadovoljavale lokalne zajednice. Pojavljuje se potreba za sve većom kontrolom dece i njihovog vremena, tako da se povećava broj institucija koje se bave slobodnim aktivnostima dece na veoma organizovan i uređen način. Na taj način separacija dece, o kojoj govori Arijes i koja po njemu označava početak moderne koncepcije detinjstva, ovde dobija svoj puni izraz. Institucionalizacija zahteva formalno članstvo, tako da starosno doba postaje osnovni činilac u strukturi institucije. Međutim, uprkos činjenici da institucije organizuju decu u skladu sa principom sličnosti (uzrast, obazovanje, potrebe), institucionalizacija može dovesti i do individualizacije, što pokazuju savremene psihološke teorije i obrzovne metode koje naglašavaju individualnost dece u obrazovnom procesu.
- b) *Odnos između generacija.* Izgubila se tradicionalno oštra podela između detinjstva i odraslog doba, ili između detinjstva i mladosti, kao i homogenost svake uzrasne faze. Potreba za dugim periodom formalnog osposobljavanja dovodi do situacije u kojoj iščezavaju jasne podele između detinjstva, mladosti i odraslog doba. Što se odnosa između generacija u porodici tiče, deca se u porodici posmatraju kao pojedinci (u skladu sa procesom individuacije), ali se naglašava odgovornost roditelja za te pojedince. Na savremenu individuaciju deteta ukazuje i naglasak koji se stavlja na prava deteta, kao i razvoj institucija zaduženih za implementaciju tih prava. Deca se takođe posmatraju kao jedinstvene jedinice (individualizacija), ali su za razvoj njihove ličnosti odgovorni roditelji. Detinjstvo postaje sve više individualizovano, budući da se umnožavaju aktivnosti i sadržaji namenjeni deci (igre, časopisi, knjige, TV emisije), kao i njihovi kulturni i društveni rečnici i budući da se ističe ideja o deci kao o jedinstvenim ličnostima. Kulturu savremene demokratske porodice karakteriše pregovaranje koje osigurava učešće dece, naglašava poziciju svakog pojedinačnog člana porodice i ističe demokratski autoritet roditelja. Kultura pregovaranja je u skladu sa jednim od ciljeva podizanja dece: razvoj autonomnog i

-
- samopouzdanog deteta. Ovo podstiče i korišćenje nekih drugih mera demokratske kontrole od strane roditelja – na primer, kontrolu uslova, a ne kontrolu deteta.
- c) *Odnos između dece.* Dečja kultura se fokusira na odnose između vršnjaka, dečje aktivnosti, kao i način provođenja slobodnog vremena. Dečja kultura je proučavana u okviru istraživanja koja su nastala iz dominantnih teorija dečjeg razvoja, kao i iz antropoloških i etnografskih istraživanja.
- d) *Položaj dece kao društvene grupe u strukturi moći.* Teorije koje se bave opresijom i položajem marginalizovanih grupa, kao jedan vid društvene opresije vide opresiju odraslih nad decom koja su najniže na hijerarhijskoj lestvici moći, ne raspolažu resursima i nemaju moć da menjaju svoj marginalizovani položaj.

Razumevanje savremenog detinjstva zahteva razumevanje naizgled paradoksalnog procesa koji sa jedne strane obuhvata sve veću institucionalizaciju i društvenu kontrolu, a sa druge – raznolikost životnih stilova i sve veću autonomiju i individualizaciju: porodica istovremeno i gubi funkciju i dobija na značaju; postoji tendencija ka marginalizaciji dece kao starosne grupe u okviru opštih tendencija ka povećanju bogatstva; među decom postoji sve veće razlikovanje u odnosu na različite životne stilove; odnosi među generacijama karakterišu se slabljenjem prethodno jasno određenih distinkcija.

O paradoksima koji postoje u savremenom društvu između detinjstva i sveta odraslih govori i Jens Kvortrup (Kvortrup, 2004). Ti paradoksi su:

- Odrasli žele i vole decu, ali ih rađaju sve manje, dok im društvo obezbeđuje sve manje vremena i prostora.
- Odrasli uveravaju da je dobro da deca i roditelji budu zajedno, ali su u svakodnevnom životu sve više odvojeni. Sama deca se na taj način donekle individualizuju, dete provodi sve više vremena predstavljajući samo sebe, a ne svoju porodicu.
- Odrasli visoko vrednuju spontanost dece, ali je dečji život sve organizovaniji. Čak je i rano detinjstvo sve više isplanirano, igra i spontanost su postali deo nastavnog plana. Sve veći deo dečjeg znanja je posredovan odraslima, deca se sve više sprečavaju da samostalno istražuju svet. Zaštićenija su, ali svaka zaštita nosi u sebi rizik povećane kontrole.
- Odrasli izjavljuju da deci treba dati prioritet, ali se većina ekonomskih i političkih odluka donosi, a da se deca nemaju u vidu.
- Većina odraslih misli da je za decu najbolje da roditelji preuzmu glavnu odgovornost za njih, ali u strukturalnom smislu postepeno nestaju okolnosti u kojima roditelji mogu da preuzmu tu ulogu.
- Odrasli su saglasni da deci treba pružiti najbolju polaznu tačku, ali deca odrastaju u sve siromašnijim delovima društva.
- Odrasli se slažu da decu treba odgajati u slobodi i demokratiji, ali se društvo stara o njima pretežno u vidu kontrole, discipline i upravljanja.
- Odrasli uglavnom smatraju školu važnom za društvo, ali ne priznaju vrednost dečjeg doprinosa dolaženju do spoznaje.

Zaključna razmatranja

Zaključak koji se nameće je da u savremenom zapadnom društvu ne postoji jedinstvena slika, tj. jedinstvena koncepcija detinjstva. Postojeće koncepcije detinjstva/deteta svoje korene imaju kako u lokovskoj, tako i u rusovskoj tradiciji; razvoj se shvata i kao prirodan razvoj koji teče po tačno utvrđenim stadijumima, kao postepeno napredovanje ka konačnom cilju – zrelosti, i kao proces koji je društveno uslovljen i konstruisan i kao takav nije univerzalan ni prirodan. Ono u čemu se većina autora slaže je, sa jedne strane – povećana emocionalna vrednost koju dete ima za odrasle, briga za dobrobit deteta, za njegov rast i razvoj, povećan broj institucija koje se brinu o razvoju dece i kojima je cilj unapređenje tog razvoja, a sa druge strane – sve veća odvojenost sveta detinjstva od sveta odraslih, infantilizacija i marginalizacija dece. Deca postaju objekat »masovne intervencije« (Mayall, 2001), u čijem su fokusu dečje razvojne potrebe, u skladu sa kojima se deci strukturira vreme, organizuje život, obezbeđuje zaštita od različitih oblika ugrožavanja, i sl. Istraživanja i teorije razvojne psihologije koje služe kao izvor saznanja o deci i njihovim potrebama, pisane su veoma često sa stanovišta odraslih i u odnosu na njihovu predstavu koju o detinjstvu imaju, što je veoma jasno izrazio Anri Valon: »Sve što dete zna to je da živi svoje detinjstvo. Proučavanje detinjstva, pak, pripada odraslom. Ali, šta će prevagnuti u tom proučavanju: stanovište odraslog, ili stanovište deteta?«⁴

Prevagu stanovišta odraslog nad stanovištem deteta jedan od komentatora knjige, Elen Ki, izražava rečima: »Umesto veka deteta imamo vek profesionalaca koji se bave decom« (Stafseng, 1993: 77) Deca se posmatraju gotovo isključivo u kontekstu porodice, u okviru koje zadovoljavaju svoje potrebe, bivaju zaštićena i obezbeđena. Ideologija »familijarizma« (Makrinotti, 1994) uključuje ideju o zavisnosti dece, njihovoj ranjivosti zbog koje njihove potrebe ne mogu da se definišu nezavisno od potreba porodice, niti ona mogu da postoje kao »poseban društveni entitet« nezavisno od porodice. Po rečima Eneva, »moderno detinjstvo konstruiše decu van društva, čini ih nemim, negira njihovu individualnost, ličnost, ograničava njihove potencijale« (Ennew, 1994: 125) Deca su kao društvena grupa uglavnom slabo vidljiva u javnosti, postaju vidljivija jedino u situacijama u kojima se o njima govori kao o ugroženoj grupi, ili kao izvoru problema koji treba rešavati. Ovo pokazuju i istraživanja koja se bave slikom o detetu koja se prezentuje u medijima. S obzirom na to da su mediji u savremenom društvu jedan od osnovnih izvora saznanja o deci, medijska slika o deci koja se prezentuje u velikoj meri oblikuje stavove odraslih prema detetu/detinjstvu i utiče na način na koji će deca u jednom društvu biti tretirana. Istraživanje načina na koji su deca predstavljena u najgledanijim, najslušanijim i najčitanim medijima u Srbiji, pokazuje pre svega slabu vidljivost dece, a u retkim prilikama u kojima su vidljiva, deca su uglavnom prikazana kao ugrožena različitim oblicima ugrožavanja, kao pasivni primaoci brige i zaštite odraslih, ili kao bezbrižna, razdragana bića koja osim igre nemaju mnogo šta da kažu ili pokažu (Korać i Vranješević, 2006).

Budući da dominantna slika o detinjstvu/detetu u velikoj meri određuje način na koji će u jednom društvu deca biti tretirana, kao i ponašanje same dece kao odgovor na očekivanja koje odrasli imaju od njih (efekat samoispunjujućih prioročansta), prvi korak je da se učine eksplicitnim i vidljivim pretpostavke na kojima se slika o detinj-

⁴ Wallon, H. (1941). *L'evolution psychologique de l'enfant*. Paris: A. Colin.

stvu zasnovana. Da bi se slika o detinjstvu menjala važno je da se kritički preispitaju implicitne pretpostavke/stereotipi koji postoje o prirodi deteta, njegovom razvoju i kompetencijama koje poseduje. Važno je da se preispitaju i očekivanja koje društvo ima od uloge deteta i uloge odraslog i razvojni diskontinuitet koji postoji između tih uloga. Osnovni zadatak psihologije je rekonstrukcija modela dečjeg razvoja, da bi taj model mogao da obuhvati različita detinjstva u okviru kojih bi razvojne norme bile podložne međusobnom pregovaranju između svih koji taj razvoj podržavaju i/ili koji su za njega zainteresovani. Sve veći broj participativnih istraživanja u kojima se fokus pomera sa dece kao *objekta* istraživanja na decu kao *učesnike* u tom procesu (Kellett, 2005), ima cilj da pruži adekvatnija saznanja o razvoju koja neće biti nužno »odraslocentrična«, već će uzimati u obzir i perspektivu dece. Učestvovanje dece u istraživanjima u oblastima koje ih se neposredno tiču, podstiče promenu slike o detinjstvu kao periodu nezrelosti i nekompetentnosti i predstavlja važan korak ka onome što Valon zove »prevaga stanovišta deteta«. ⁵ Participativna istraživanja na taj način postaju važan mehanizam osnaživanja dece da preuzmu inicijativu u procesu istraživanja sopstvenog razvoja i doprinesu da odluke koje se donose i koje se tiču njih, budu zaista u njihovom interesu.

Literatura

1. Archard, D. (2004). *Children: Rights and childhood*. London and New York: Routledge.
2. Arijes, F. (1983). Detinjstvo kroz vekove: dve koncepcije, *Vidici* 6–7, str. 99–104.
3. Arijes, F. (1989): *Vekovi detinjstva*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd.
4. Bek, U. (2001). *Rizično društvo*. Beograd: Filip Višnjić.
5. Cunningham, H. (1996). The History of Childhood. In: P. C. Hwang, E. M. Lamb & E. I. Sigel, (Eds.), *Images of Childhood*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
6. Dženks, K. (2004): Postmoderno dete. U: S. Tomanović, S. (u red.), *Sociologija detinjstva*, Beograd: ZUNS.
7. Ennew, J. (1994). Time for Children or Time for Adults. In Qvortrup, J., et al. (Eds.), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
8. Frenes, I. (2004). Dimenzije detinjstva. U Tomanović, S. (Ed.), *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Jenks, C. (2005). *Childhood*. London and New York: Routledge.
10. Kellett, M. (2005). Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century? ESRC, UK.
11. Kennedy, D. (1998). Empathic Childrearing and the Adult Construction of Childhood: A Psycho-historical Look, *Childhood*, 5(1), 9–22.
12. Korać, N. i Vranješević, J. (2006). *Nevidljivo dete*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
13. Qvortrup, J. (2004). Detinjstvo i savremeno društvo: Paradoksalan odnos?. U: S. Tomanović (u red.), *Sociologija detinjstva*, Beograd: ZUNS.
14. Makrinotti, D. (1994). Conceptualisation of childhood in a welfare state: a critical reappraisal. In: J. Qvortrup et al. (Eds.), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot: Avebury.
15. Mayall, B. (2001). The sociology of childhood in relation to children's rights, *The International Journal of Children's Rights*, 8, 243–259.
16. Praut, A. i Džejs, A (2004): Nova paradigma za sociologiju detinjstva? Poreklo, obećanja i problemi. U: S. Tomanović (u red.), *Sociologija detinjstva*, Beograd: ZUNS.
17. Rousseau, J. J. (1991). *Emile or On Education*. Harmondsworth: Penguin
18. Scutter, H. (1993). *Back to Back to Billabong*. In Stone. New South Wales: University of Wollongong

⁵ Wallon, H. (1941). *L'evolution psychologique de l'enfant*. Paris: A. Colin.

-
19. Stafseng, O. (1993). A Sociology of Childhood and Youth – the Need of Both?. In: J. Qvortrup (Ed.), *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, Eurosocial Report 47 (Vienna: European Centre).
 20. Woodhead, M. & Montgomery, H. (2003). *Understanding Childhood: an interdisciplinary approach*. John Wiley & Sons and Open University.

* * *

CHILDHOOD AS SOCIAL CONSTRUCTION: CHALLENGES OF CONTEMPORARY CHILDHOOD

Summary: *In this paper, we presented psychosocial approach to defining childhood, starting from the idea of social constructionism, i.e. comprehension of the fact that childhood is a matter of social construction and as such, it is changeable, regarding space and time. Historical development of the image of childhood has been presented, and this includes the image from the Middle Ages and »discovery of childhood« to dominant discourse, such as the Puritan, Romantic and tabula rasa discourses, up to the concept of childhood in the period of Modernism and Postmodernism. In the paper, we presented challenges and paradoxes of contemporary concept of childhood referring to dominant picture of childhood and treatment of children, and in accordance with this image, we suggested the ways of overcoming those challenges: re-examining the founded assumptions about the expectations, which are connected to the role of a child and its competencies and encouraging visibility of children by their active participation in the research in which the focus is moved from children as a research object to children as participants in the research.*

Key words: *childhood as social construction, discourse of image of a child, paradox of contemporary childhood.*

* * *

ДЕТСТВО КАК СОЦИАЛЬНАЯ КОНСТРУКЦИЯ: ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

Резюме: *К определению детства, в настоящей статье, представлен психосоциальный подход. Он основывается на идее социального конструктивизма, т.е. считает, что детство является вопросом социальной конструкции и, как таковое, бывает переменчивым, по отношению ко времени и пространству. Мы говорим, также, об историческом развитии представления о детстве/ребенке - с времен средневековья и „открытия детства“, через доминирующие дискурсы, такие как пуританский, романтический и дискурс табула раса - до концепции детства в периоде современности и постмодернистского времени. В статье речь идет и о: 1. проблемах и парадоксах современной концепции детства, относящихся к доминирующему представлению детства, 2. отношении к детям, в соответствии с этим представлением, 3. путях решения этих проблем таких как: снова изучить, в связи с ролью ребенка и его компетентностью, привычные предпосылки об ожиданиях; обнадеежить видимость детей, благодаря их активному участию в исследованиях, главной целью которых является то, что ребенок от объекта исследования становится участником в процессе.*

Ключевые слова: *детство как социальная конструкция, дискурсы в представлениях о ребенке, парадоксы современного детства.*

Dr Mila BELJANSKI
Pedagoški fakultet u Somboru
Univerzitet u Novom Sadu

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 1, 2014. UDK:316.624-053.2./6 ; 159.922.8

TEORIJSKE PRETPOSTAVKE POREMEĆAJA U PONAŠANJU MLADIH – PRILOZI SOCIJALNOJ PEDAGOGIJI

Rezime: *U radu su predstavljene najznačajnije teorije socijalne pedagogije kojima se objašnjavaju uzroci i pojavna obeležja poremećaja u socijalnom ponašanju. Takođe, primenom interpretativne istraživačke paradigme koja opisuje ove poremećaje kao izbor mlade osobe, koja ukazuje na vlastitu perspektivu kroz iskazivanje vlastitog mišljenja, razume svet ličnih značenja mlade osobe koja ima poremećaje u socijalnom ponašanju. Drugim rečima, ovaj rad nudi nove perspektive, drugačije poglede na poremećaje u socijalnom ponašanju, što se posebno ogleda u konstruktivističkom pristupu socijalnopedagoškom diskursu mladima sa poremećajima u socijalnom ponašanju.*

Ključne reči: *konstruktivistički pristup, socijalna pedagogija, mladi sa poremećajima u socijalnom ponašanju.*

Današnje vreme mladima nudi nove i drugačije izazove nego što su bili nekoliko desetina godina u nazad. Stiče se utisak da nije lako biti mlad. Toliko promena, izazova, pravila, običaja i obaveza od mladih zahteva »brzo učenje« i još brže prilagođavanje. Ne uspevaju svi u tome. Vrlo često su to mladi koje bije glas da su buntovnici, kriminalci, lopovi, narkomani, neprilagođeni, oni koji su skrenuli, neuspešni, drugačiji, nedisciplinovani, ponavljači, autsajderi i drugo... Kako razumeti neprihvatljivo i uopšte štetno ponašanje mladih, odnosno kako se stručno postaviti prema njima da bi se takvo ponašanje suzbilo i sprečilo, a u cilju preventivnog uticaja da se takvo ponašanje ne pogorša i usložni? U dosadašnjoj praksi, prilikom razmatranja funkcija socijalnopedagoške delatnosti preporučljivo je poći od temeljne pretpostavke prema kojoj je svaka pedagoška delatnost prvo motivisana potpomaganjem celovitog čovekovog razvoja i integralnog pristupa čoveku. Stoga osnovni preduslovi uspešnog socijalnopedagoškog procesa predstavljaju uočavanje, razumevanje, prihvatanje, analiziranje i evaluacija potreba mladih kao i sprovođenje intervencija. Međutim, postavlja se pitanje šta o tome zaista misle mladi sa aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju jer se njih ovi problemi i rešenja direktno tiču.

U ovom radu su problemi u socijalnom ponašanju posmatrani kao aktivni poremećaji socijalnog ponašanja mladih u čijoj osnovi leže lične dimenzije značenja, odnosno konstrukti. Drugim rečima, namera nam je bila da razumemo ugao posmatranja mlade osobe koja ima probleme u socijalnom ponašanju, kako bismo razumeli njegove razloge za takvo socijalno ponašanje i na osnovu toga mogli usmeriti dalju socijalno-pedagošku delatnost. Nisu nas interesovale pretpostavke brojnih istraživanja o tome zašto je neka mlada osoba »posrnula« i učinila krivično delo, nego smo pošli od pretpostavke da su upravo ti mladi ljudi osobe koje imaju svoje teorije o sopstvenom ponašanju koje proveravaju, ispituju i menjaju. Cilj nam je bio da razumemo svet ličnih značenja mladih sa aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju.

Etiologija poremećaja u socijalnom ponašanju

Do sada su produkovane i ponuđene mnoge ideje i teorije, kao i sprovedena brojna istraživanja u nastojanju da se objasne složeni fenomeni kriminaliteta, delinkvencije i poremećaja u socijalnom ponašanju. Brendtro i Nes (Brendtro & Ness, prema Bouillet i Uzelać, 2007: 143) ponudili su devet temeljnih pristupa objašnjenju pojave poremećaja u ponašanju:

1. Pretežno *biološko objašnjenje* (monokauzalne teorije) koje je prepoznatljivo u *modelu oslabljene sposobnosti učenja* i *medicinskim i biopsihičkim teorijama* koje poremećaje u ponašanju i učenju objašnjavaju kao rezultat različitih bioloških oštećenja.
2. Pretežno *psihološka orijentacija* (monokauzalne teorija) koja se prepoznaje u *psihodinamičkom modelu* u kome je osnovni pokazatelj poremećaja u ponašanju nezadovoljenje emotivnih potreba (zbog loših interpersonalnih odnosa) i u *transcendentalnom modelu* koji daje daje mistična objašnjenja.
3. *Sociološka orijentacija* (monokauzalne teorija) prepoznatljiva u *strategijama modifikacije ponašanja* u kojoj je osnova svih učenja socijalno učenje (imitacija i posmatranje), *modelu međukulturalnih promena* koji poremećaje u ponašanju tumači kritikom socijalnih odnosa i institucija i *ekološkom modelu* u kom se poremećaji u ponašanju vide kao posledica nesklada između mladih i njihovog socijalnog okruženja.
4. *Multikauzalna orijentacija* je prepoznatljiva u *razvojnom modelu* koji poremećaje u ponašanju objašnjava kao posledicu poremećaja u razvoju koji su uslovljeni poremećajima u interakciji deteta sa osobama iz njegovog socijalnog okruženja i *psihoedukacijskom modelu* koji ujedinjuje elemente ostalih modela i po svojoj prirodi je eklektički (objedinjuje različite teorije o nastanku poremećaja u ponašanju) i holistički (model posmatranja čoveka, dijagnoze i tretmana u celini).

Teorija afektivne vezanosti. Pedesetih i šezdesetih godina 20. veka britanski psihoanalitičar Džon Boulbi razvio je teoriju privrženosti, odnosno afektivne vezanosti, koja počiva na teoriji da se dete rađa sa predispozicijom za ostvarivanje odnosa afektivne vezanosti – trajna, jaka emotivna veza za koju je karakteristično tendencija traženja i zadržavanja bliskosti sa specifičnom osobom naročito u stresnim situacijama. Najkarakterističniji je takav odnos koji se razvija između majke (ili osobe koja za njega brine) i novorođenčeta. Bartolomeova (Bartholomew, 1991) je definisala model o četiri kategorije vezanosti adolescenata i odraslih. Model je izveden iz hipoteze koju je po-

stavio Boulbi o postojanju dva tipa unutrašnjih modela vezanosti, modela sebe i modela drugih, a svaki od njih može biti i pozitivan i negativan. U osnovi tog modela su dve dimenzije, anksioznost i izbegavanje. Šta to znači? Na pozitivnom polu dimenzije anksioznosti to znači da osoba misli o sebi kao o vrednoj osobi, dok se na negativnom polu javlja osećaj odbacivanja bliskosti. Sa druge strane dimenzija izbegavanja na pozitivnom polu predstavlja prihvatanje bliskosti, a sa druge, negativne strane, predstavlja izbegavanje bliskosti. Ukrštanjem ovih modela nastaje četiri stila afektivnog vezivanja: sigurni, preokupirani, odbacujući i bojažljivi stil. Boulbi navodi da je začetak agresivnosti i delinkvencije povezan sa ranim iskustvom nesigurne vezanosti, a što definiše kao jasan nedostatak oslonca i staranja značajnog drugog o detetu. Ova deca su suočena sa protivrečnim stavovima roditelja, neadekvatnim tretiranjem njihovih potreba, pretnjama da će biti napuštena, ona u beznađu izražavaju ljutnju i prema značajnom drugom, a što još više doprinosi poremećaju relacije dete–roditelj (Čačić, 2010).

Teorija akcije. Teorija akcije svoj temelj je pronašla u radovima Maksa Vebera o socijalnom delovanju, a osnova je odnos individualnih misli i akcije. Veber smatra da socijalno delovanje može biti: a) *ciljno-racionalno* – kada osoba postupa (dela) u skladu sa očekivanim ponašanjem drugih ljudi i koristi se tim očekivanjima kao sredstvima za postizanje ciljeva, b) *vrednosno-racionalno* – kada se svesno veruje u apsolutnu vrednost (religioznu, estetsku, etičku) nekog ponašanja jer je ona takva po sebi, nezavisna od uspeha, c) *afektivno* – kada se postupa (dela) u skladu sa postojećim afektima (emocijama) i d) *tradicionalno* – kada se postupa (dela) u skladu sa navikama.¹ Druhim rečima, po Veberu, veliki broj ponašanja orijentisano je prema vlastitom interesu. Iako pojedinci u svojim izborima nisu potpuno slobodni, oni svojim odlukama i ponašanjem jasno pokazuju korišćenje vlastitog razuma i svesti. Veber smatra da treba da postoje *idealni tipovi* kao standard na osnovu kojeg se utvrđuje koliko i u kojim pravcima od njega odstupaju pojedina ponašanja. Ta odstupanja koja se ne uklapaju u racionalnu normu mogu da budu izvor devijacije u odnosu na obrazac. Time su poremećaji u ponašanju iz ugla ove teorije odraz neuspeha šireg socijalnog sistema da na odgovarajući način socijalizuju mlade, ali i odraz osobe koja svojom akcijom bira one elemente koji se ne uklapaju u racionalnu normu.

Teorija socijalne kontrole. U literaturi se spominju brojni autori koji su predstavnici ove teorije (Ney, Seydlitz & Hirschi, prema Hrnčić, 2009) i navode nekoliko tipova kontrole vezanih za poremećaje u ponašanju: *direktna kontrola* je spoljašnja u odnosu na adolescenta i nametnuta kroz ograničenja i kazne; *indirektna kontrola* – adolescent izbegava delinkventna ponašanja da bi izbegao razočaranje, sramoćenje ili povređivanje ljudi za koje je vezan; *internalizovana kontrola* (unutrašnja) – kao socijalna svest koja je zavisna od detetovog prihvatanja roditelja. Hirši (Hirschi & Gottfredson, 1993) kao najznačajniji predstavnik ove teorije, navodi da je afektivna veza sa roditeljima i vršnjacima dobar preduslov nepojavljivanja delinkventnog ponašanja, za razliku od odanosti društvenim normama (kada mlada osoba ne čini krivična dela jer postoji strah od negativnih posledica) i učešća u konvencionalnim aktivnostima (koje utiču na smanjivanje vremena i energije za učestvovanje u krivičnim delima). U okviru teorije socijalne kontrole razvijena je ideja da postoje snažni socijalni okovi u porodicama i institucijama koje preveniraju delinkventno ponašanje, tako da su nedelinkventni mladi manje skloni druženju sa delinkventnim vršnjacima. U osnovi je izbor, mladi u izboru

¹ Veber, M. (1976). *Privreda i društvo*. Tom I, Beograd: Prosveta.

vršnjaka sa kojima se druže traže sličnosti i to utiče na pojavu i razvoj poremećaja u socijalnom ponašanju (Knecht *et al.*, 2010).

Teorija moći. Nasuprot teoriji kontrole postoji teorija moći odnosno teorija diferencijalne asocijacije čiji se predstavnici slažu da adolescenti utiču jedni na druge pod vršnjačkim pritiskom. Tako nastaju i poremećaji u socijalnom ponašanju. Pretpostavlja se da kvalitet prijateljstava ima pozitivni uticaj na moralni razvoj i socijalnu adaptaciju, a isto tako prijateljstva mogu biti rizičan faktor za pojavu antisocijalnog ponašanja. Mladi koji imaju problem u socijalizaciji imaju smanjenu mogućnost izbora vršnjaka, kao i veću verovatnoću da će izabrati »problematične« vršnjake (Isto). Džon Hejgan i saradnici (Haggan *et al.*, 1987, prema Hrnčić, 2009) razvili su teoriju da se odnosi roditelja prema deci različitog pola zasnivaju na različitim obrascima moći. Majke u patrijahalnim porodicama, u kojima je moć muškaraca veća, više kontrolišu kćerke nego sinove. Kćerke se uče da budu pasivnije i da izbegavaju rizik. Time se objašnjava veće učešće dečaka odnosno mladića u delinkventnim radnjama. U tom duhu se vaspitavaju i deca u patrijarhalnim društvima, u kojima se taj obrazac socijalne kontrole reprodukuje na decu i na njihov dalji izbor prijatelja.

Model stadijuma socijalne interakcije. Ovaj model razvio je Džerald Peterson i njegovi saradnici (Patterson *et al.*, 1990). U okviru ovog modela opisuju se četiri faze razvoja poremećaja u socijalnom ponašanju koje su sukcesivne. Reakcije u okviru ovih faza su često simultane i pojavljivanje i razvoj ove četiri faze se međusobno preklapa. Krajnji ishod osobe koja prođe sve četiri faze je kriminalna karijera u odrasloj dobi. Ovaj model opisuje većinu hroničnih delinkvenata i odraslih kriminalaca, a treća faza modela opisuje i »kasne početnike«, koji izvrše oko polovine svih krivičnih dela koja počine maloletnici. Prva faza je osnovni trening. U periodu adolescencije, mlade osobe suočene su sa novim ulogama, odnosima i društvenim situacijama koje zahtevaju drugačije socijalne veštine od onih koje su im bile potrebne na mlađim uzrastima. U usvajanju i ovladavanju tim sposobnostima ključnu ulogu ima grupa vršnjaka kao novi referentni okvir, koji je često važniji i od roditeljskog. U okviru grupe vršnjaka adolescent može da eksperimentiše sa raznim ulogama i da ne oseća pretnju zbog toga. Adolescenti navode da se u ovom periodu kod njih menja kvalitet odnosa sa vršnjacima, odnosno, prijateljstva u ovom periodu postaju čvršća i iskrenija. Mnogi adolescenti navode da imaju čak manje prijatelja nego ranije, ali su zadovoljniji kvalitetom tih prijateljstava (Coleman & Hendry, 1999). Ova faza započinje slomom roditeljske efikasnosti u disciplinovanju. Neefikasnost Peterson definiše kao »grdnja, prigovaranje, vika i psovanje zbog relativno trivijalnih stvari i pretnja kažnjavanjem bez izvršenja« (Patterson *et al.*, 1992: 11). Neefikasni roditelji su oni kojima nedostaje veština tačnog praćenja i klasifikovanja problematičnog ponašanja. Njima nedostaju veštine ignorisanja trivijalnih prinudnih događaja (događaj u kome negativno, neprijatno ponašanje jedne osobe uslovljava ponašanje druge osobe), veštine doslednog kažnjavanja, odnosno korišćenja efikasnih posledica kada je neophodno kažnjavanje. Dete nalazi da je njegovo neprijatno ponašanje efikasno jer eliminiše neprijatno ponašanje drugih članova porodice, a može direktno da dovede do pozitivnih dobiti (eskalaciju, pozitivno potkrepljenje). Eskalacija može da uključi i fizičke napade roditelja, nemoćnih da ovladaju detetovim antisocijalnim ponašanjem. Roditelj se povlači, ne uspeva da nadgleda kretanje deteta, daje dozvolu (direktnu ili prećutnu) da dete provodi vreme nenadgledano i izvan porodice, što ga kasnije može dovesti do grupe vršnjaka koji imaju poremećaje u socijalnom ponašanju (Isto). Ovakav objašnjeni kursivni (prinudni) mehanizam je visoko

prisutan i kod mladih koji pokazuju preadolescentno antisocijalno ili izrazito agresivno ponašanje. Postoji velika verovatnoća odbacivanja od strane roditelja zbog čega su ovi mladi često tužni. Takvo neefikasno ponašanje roditelja uslovljeno je mnogim faktorima kao što su: karakteristike roditelja (nedostatak prosocijalnih veština, psihopatologija, zloupotreba supstanci), karakteristike deteta (detetov temperament) i karakteristike vezane za kontekst (stresori, nepovoljni faktori sredine).

Druga faza je reakcija socijalnog okruženja. Neprijatan stil ponašanja mlade osobe sa poremećajima u socijalnom ponašanju (eksplozivni napadi besa, odbijanje da se prihvati negativan odgovor, izbegavanje teških zadataka) dovešće ga verovatno do duplog socijalnog neuspeha, do odbacivanja od strane »normalnih« vršnjaka i lošeg uspeha u razvijanju akademskih veština. Dete postaje posmatrač, retko učesnik, grupnih aktivnosti vršnjaka. Odbacivanje od strane vršnjaka i roditelja može vodi do poremećaja u procesu socijalizacije. Dolazi do akumulacije propuštenog, koja vodi do daljih neuspeha – uspostavlja se povratna sprega. Mlada osoba sebe vidi kao žrtvu nepravednog i okrutnog sveta i uglavnom je takav ugao posmatranja tačan. Ono često biva ismevana i kažnjavana, pa i odbačena (Hrnčić, 2009: 60). Ukoliko je dete duže u tom procesu, utoliko su veći propusti u socijalnom razvoju, dete razvija antisocijalne stavove, kod njega je već prisutno neraspoloženje zbog odbacivanja, a verovatnoća ulaska u sledeću fazu je vrlo visoka.

Treća faza je devijantni vršnjaci i učenje antisocijalnih veština. Ova faza koja je karakteristična za adolescenciju, a može početi i u preadolescentnom periodu. Mlade osobe iz perioda pre ovog su u fazi potrage za društvom, za sebi sličnima. Obrasci ponašanja u ovoj fazi, uključuju i određene poremećaje u socijalnom ponašanju (laganje, krađe), koji u osnovi imaju izbegavanje neprijatnih iskustava (reakcija izbegavanja) i pojačavanje prijatnih događaja. Ova faza je takođe karakteristična i za tzv. kasne početnike – delinkvente koji nisu prošli kroz prethodne faze. Početak njihovog antisocijalnog ponašanja prati neadekvatno reagovanje roditelja i smanjenog nadgledanja ove, do tada »normalne« dece. To ih dalje, zbog smanjene kontrole vodi do delinkventnih vršnjaka koji onda preuzimaju primat.

Četvrta faza je karijera antisocijalnog odraslog. Osoba koja je prošla sve faze koje su prethodno opisane ima marginalizovan položaj u društvu kada odraste i sigurnu karijeru osobe koja je zagazila u kriminal. Tvorci ove teorije (modela) Peterson i saradnici navode da ove osobe karakteriše nezaposlenost, nesrećni brakovi, razvodi, nasilje u porodici, zloupotreba supstanci, preterana konzumacija alkohola. Takva osoba je stalno u problemima, u krizama. Ona čak nije ni uspešan kriminalac, nego običan gubitnik (Patterson *et al.*, 1992).

Model socijalnog informacionog procesuiranja. Mnogi istraživači su se bavili pitanjem šta se dešava u osobi kao reakcija na neki događaj i šta određuje kako će ta osoba da se ponaša kao odgovor neki događaj. Jedna od teorija koju ovaj aspekt dobro obrađuje je model socijalnog informacionog procesuiranja Dodža i saradnika (Dodge *et al.*, 1990). Po ovom modelu socijalno ponašanje dece je rezultat uzastopnih koraka u načinu na koji se događaj tumači, kako se bira odgovor na taj događaj – u postupku na koji se ovaj događaj procesuiru. Pretpostavlja se da primereno i vešto procesuiranje do vodi do primerenog ponašanja, dok problemi i nedostaci u procesu procesuiranja koje je iskrivljeno predrasudama vodi do poremećaja u socijalnom ponašanju. Koraci u procesuiranju su: dešifrovanje socijalnih znakova, interpretacija socijalnih znakova, pojašnjavanje ciljeva, pristup odgovorima ili konstrukcijama (kada se sećaju rešenja koja

mogu da koriste da bi se nosili sa socijalnim problemom), odluka o odgovoru, bihevioralno odigravanje. Istraživanja autora koje smo naveli pokazala su da agresivna deca i mladi, kao i mladi sa aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju imaju teškoće u sledećim fazama: u prvoj fazi mladi sa aktivnim poremećajima u socijalnom ponašanju primećuju manje socijalnih znakova i pre primećuju neprijateljske nego benigne znakove; u fazi interpretacije socijalnih znakova, agresivna deca imaju predrasudu o neprijateljskim namerama drugih ljudi i stavljaju u prvi plan emociju straha; u fazi pristupa odgovorima ili konstrukcijama imaju nedostatak u kvalitetu i kvantitetu ovih rešenja; u fazi odluke o odgovoru (kada donose odluku o tome koje rešenje je najbolje za njih), agresivnu decu karakteriše pozitivna verovanja o agresivnom odgovoru; u fazi odigravanja, agresivna deca su manje vešta da izvedu pozitivno interpersonalno ponašanje.

Deca u sukobu sa zakonom: konstruktivistička teorija Ričarda Batlera. Ponašanje osobe je određeno prirodom njegovog sistema konstrukata.² U teoriji ličnih konstrukata razvijena je ideja da je problematično ponašanje izražavanje sopstvene predstave o sebi i svetu. Ako dete sebe doživljava kao nasilnika, ono će se upustiti u pronalaženje prilika da muči drugu decu. Ponašanje je takođe eksperimentalno, u tom smislu da dete traga za tim da ispita hipotezu, pa bi izazivanje mlađeg deteta koje se u suzama povlači, potvrdilo detetovu predstavu o tome da je podsmevanje mlađoj »meti« bilo uspešno. Detetovi dalji postupci mogu služiti potvrđivanju ili invalidaciji sebe kao nasilnika (Butler & Green, 1998). »Kada se donosi presuda za učinjeno krivično delo za mladu osobu, teorija ličnih konstrukata savetuje da se uzmu u obzir okolnosti. Smatra se da se na mladu osobu koja ima poremećaje u socijalnom ponašanju ne može gledati kao na odraslu osobu, niti da je ta osoba zla. Ova teorija zastupa tezu da je jedan događaj otvoren za mnoštvo manje-više korisnih interpretacija. Značenje dela nije očigledno ali dolazi iz pokušaja da ga razumemo. Naš posao je da više značaja pripišemo faktorima okolnosti odnosno da razvijamo svoje teorije kako bismo objasnili postupke drugih. Stoga, uvek postoje drugi načini konstruisanja a naša sposobnost da zamislimo alternativu je ograničena vremenom u kome živimo, porodicom iz koje potičemo i našim ličnostima« (Isto, 102).

Analiza ličnih konstrukata obraća pažnju na »ličnu priču« o događajima. Ona obraća pažnju ne samo na okolnosti pod kojima je počinjeno krivično delo već i na konstrukte pojedinca događaja – kako ju je on percipirao u tom trenutku. Ona detaljno istražuje mišljenje počinioca o sebi samom i njegovom ponašanju. Osim toga, teorija ličnih konstrukata formuliše svoje predloge u formi hipoteza o tome kako se događaji mogu protumačiti, pre nego da izvlači zaključke koji svedoče o onome što se zaista odigralo. Postoje tri korisne mogućnosti u vezi sa problemima koji se javljaju koje predlaže ova teorija:

1. Što bolje poznajemo ljude, lakše ćemo predvideti njihovo ponašanje. Ako znamo šta osoba/dete koja ima problematično ponašanje misli o sebi, svojoj porodici, školi, na koji način posmatra svoje jake i slabe strane, moći ćemo preciznije da posmatramo tu osobu i razloge činjenja krivičnog dela. Dakle, uvažavanje sistema ličnih konstrukata pojedinca pruža nam mnogo dokaza koji će biti ključni za naše napore da predvidimo njihovo buduće ponašanje.

² Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton; Kelly, G. (1970). A brief introduction to personal construct theory. In: Bannister, D. (Ed.), *Perspectives in Personal Construct Theory* (1–21), London: Academic Press.

-
2. Keli naglašava da naša sposobnost da igramo neku društvenu ulogu sa drugom osobom zavisi isključivo od naše sposobnosti da vidimo svet njenim očima, odnosno da *konstruišemo njihove procese konstrukcije*. Za one koji su odgovorni za zdrav razvoj dece – roditelje, nastavnike, socijalne radnike, ovo izgleda kao poželjan princip. Što bolje razumemo kako funkcioniše određeno dete, bolje mu možemo pomoći. Ali iz ovoga takođe proističe da, ukoliko na prvom mestu želimo da kontrolišemo ponašanje mlade osobe, da je kaznimo ili ukorimo, ovaj zadatak će biti lakše obavljen ukoliko su obe strane upućene u perspektivu one druge strane. Međutim, ako u pokušaju odrasle osobe da »dovede u red problematično dete«, dete prepozna neobaveštenost i nerazumevanje, naše dobre namere mogu biti pogrešno protumačene. Kazna koja nema smisla za kažnjenika, koji ne oseća da se njegov glas čuje, ne može a da se ne oseti progonjanim.
 3. Svi se slažu da nešto treba da se učini da bi se sprečila delinkvencija. Šta tačno treba da se uradi nije u potpunosti sigurno. Dok zagovornici jednostavne »kažnjavačke politike« mogu da igraju na kartu publike u sudnici ili na dobijanje poena u nekoj političkoj stranci, u praksi, efektivni pravni lek za maloletničku delinkvenciju nije lako pronaći. Nemamo druge opcije nego da razmišljamo na kreativan način u prosuđivanju o svakom pojedinačnom slučaju, a teorija ličnih konstrukata nam nudi okvir u kome možemo da razmatramo alternative (Isto, 106–107).

Zaključna razmatranja

Konstruktivistička perspektiva koja se javlja 60-ih godina prošlog veka, oslanjajući se na Kelijevu teoriju ličnih konstrukata, polazi od shvatanja da je društvena devijacija etiketa, subjektivno iskustvo i dobrovoljni čin. Devijantnost nije unutrašnje obeležje ponašanja nego je posledica prosuđivanja. Drugačije rečeno, neki je čin devijantan samo zato što tako misle neki ljudi. Zato je važno istražiti zašto je neki čin označen i definiše se kao devijantan i kakva je uloga pojedinih socijalnih aktera u procesu etiketiranja. Ovoj naučnoj perspektivi je veoma bliska *teorija etiketiranja* koja počiva na pretpostavci da nijedno delo nije po svojoj intrizičnoj prirodi kriminalno ili nenormalno, već ga drugi ljudi vide kao takvo (Šućur, 2004).

Danas, deca i mladi ljudi imaju raznovrsne probleme, ti problemi su u najvećoj meri rezultat njihovih izbora i ponašanja. Vrlo često se dešava da mladi ljudi imaju svoje teorije u odnosu na pojavu poremećaja u ponašanju. Takođe, predstavnici pomažućih profesija naglašavaju važnost uvažavanja perspektive korisnika kada osmišljavaju aktivnosti i osmišljavanju plan akcije. Oni imaju ličnih potencijala za uobličavanje vlastite perspektive, kao i pravo da tu perspektivu izlože stručnjacima. U tom smislu Keli navodi kako postoji paralela između konstrukta osoba koja ima neki problem i njenih teorija o tome odakle problem i kako ga rešiti, i teorijskih konstrukata koje su razvili naučnici. Kao što naučnik stvara konstrukte da bi objasnio neki fenomen, tako i mladi razvijaju konstrukte da bi objasnili sebe sebi i da bi sebi objasnili svet koji ih okružuje. Upravo se to dešava tokom specifično oblikovane komunikacije (npr. procesa individualnog razgovora stručnjaka sa mladom osobom koja ima probleme u socijalnom ponašanju) u kojoj stručnjak upoznaje korisnikovu perspektivu, a korisnik stručnjakov pogled i mišljenje o njegovom problemu. Na tragu konstruktivističkog pristupa

možemo zaključiti da danas socijalna pedagogija i njene teorije ne predstavljaju samo važan metod i pristup mladima nego i bogat izvor inspiracije za kritičku refleksiju o ulozi pedagoških institucija u društvu (Coussée *et al.*, 2010) i procesu resocijalizacije u složenoj socijalnopedagoškoj delatnosti.

Literatura

1. Bartholomew, K. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four category model, *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226–244.
2. Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Butler, R. & Green, D. (1998). *The Child Within*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
4. Coleman, J. & Hendry, L. B. (1999). *The nature of Adolescence*. London: Routledge.
5. Coussée, F., Bradt, L., Roose, R. & Bouverne-De Bie, M. (2010). The Emerging Social Pedagogical Paradigm in UK Child and Youth Care: Deus Ex Machina or Walking the Beaten Path?, *British Journal of Socijal Work*, No. 40.
6. Cummins, P. (2006). *Working with Anger*. Chichester: John Wiley & Sons.
7. Čačić, S. (2010). Afektivno vezivanje delinkvenata. Magistarski rad odnranjen na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu.
8. Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S. & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys groups: developmental and contextual analyses, *Child Development*, 61, 1289–1309.
9. Hirschi, T. & Gottfredson, M. (1993). Commentary: testing the General theory of Crime, *Journal of Research in Crime and delinquency*, 30(1), 47–54.
10. Hrnčić, J. (2009). *Prestupništvo mladih: rizici, tokovi, ishodi*. Beograd: Institut za sociološka i kriminološka istraživanja.
11. Knecht, A. *et al.* (2010). Friendship and Delinquency: Selection and Influence Processes in Early Adolescence, *Social Development*, 19(3), 494–514.
12. Patterson, G. R., Ried, J. R. & Dishion, T. J. (1992). *A social Interactional Approach Antisocial Boy*. Eugene: Castalia Publishing Company.
13. Patterson, G. R., DeBaryshe, B. & Ramsey, E. (1990). A developmental perspective on antisocial behavior, *American Psychologist*, 44, 329–335.
14. Ricijaš, N. (2009). Atribuiranje vlastitog delinkventnog ponašanja nisko rizičnih i visoko rizičnih maloljetnih delinkvenata, *Kriminologija i socijalna integracija*, 17(1), 13–25.
15. Sutherland, E. H. & Cressey, D. R. (1992). *Principles of Criminology*. Chicago: J. B. Lippincott Company.
16. Šučur, Z. (2004). Pojam i tipologija društvenih devijacija: sociološka perspektiva. U: J. Bašić i dr. (u red.), *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pomovna određenja* (15–35), Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

* * *

THEORETICAL ASSUMPTIONS OF BEHAVIOUR DISORDERS OF THE YOUNG – PIECES FOR SOCIAL PEDAGOGY

Summary: *This paper is on the most significant theories of social pedagogy, which explain conditions and expressive features of disorders in social behaviour. Also, applying interpretative research paradigm, which describe these disorders as choice of a young person, who showing own perspective through expressing own behaviour, comprehends the world of personal meanings of a young person who has disorders in social behaviour. In other words, this paper offers new perspectives, different views on disorders in social behaviour, and this is particularly seen in constructivists' approach to socio-pedagogical discourse and the young with disorders in social behaviour.*

Key words: *constructivists' approach, social pedagogy, the young with disorders in social behaviour.*

* * *

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ О ПОВЕДЕНЧЕСКОМ РАССТРОЙСТВЕ У МОЛОДЕЖИ – ВКЛАД В СОЦИАЛЬНУЮ ПЕДАГОГИКУ

Резюме: В работе представлены наиболее важные теории социальной педагогики, объясняющие причины и очевидные черты нарушений в социальном поведении. Применена интерпретативная исследовательская парадигма, трактующая эти нарушения как выбор молодого человека, который, выражая свою собственную перспективу, через выражение собственного мнения, понимает мир личностных значений молодых людей, имеющих нарушение социального поведения. Иными словами, настоящая работа открывает новые перспективы, новый взгляд на нарушения в социальном поведении, что особенно выражается в конструктивистском подходе к социальнопедагогическому дискурсу и молодым людям с нарушениями в социальном поведении.

Ключевые слова: конструктивистский подход, социальная педагогика, молодые люди с нарушениями в социальном поведении

Mr Marta DEDAJ

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
Sremska Mitrovica

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 1, 2014. UDK:316.774:316.624 ; 371:654.1
--

PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE NASILJA U MEDIJIMA

Rezime: Mediji imaju ambivalentnu ulogu u savremenoj vaspitnoj paradigmi jer su s jedne strane deo obrazovno-informativnog sadržaja, dok s druge strane, poprimaju oblik manipulisanja i/ili indoktrinacije. Brojna istraživanja dokazala su negativnu povezanost između medijskog nasilja i ponašanja koja uključuju postupke ili nameru povređivanja drugih, najčešće vršnjaka. Pravičan odnos prema nasilju u medijima pretpostavlja obrazovanje i vaspitanje za ispravan odnos prema medijima, u čemu je uloga škole veoma značajna. Važno je da učenici (o)vladaju medijima, te je zadatak medijske pedagogije da interpretira sve nivoe i aspekte medijskog društva koje su specifične za određenu komunikaciju i da na taj način poboljša socijalne i simboličke sisteme u društvenoj zajednici. U radu se ukazuje na potrebu da se medijsko-pedagoški koncepti uključe školski program, u cilju razvijanja medijske kompetencije dece i mladih.

Ključne reči: medijsko nasilje, medijska pedagogija, medijska kompetencija.

Razumevanje uticaja medija na nasilje i nasilničko ponašanje pretpostavlja razumevanje funkcionisanja medija i njihove uloge u životu pojedinca i šireg društvenog konteksta. Svako medijsko prezentovanje nasilja dobija nove funkcije i novo značenje. Tunert (Theunert, 2006: 63) medijsko nasilje definiše kao indoktrinaciju, laž, diskriminaciju, uvrede, ucene i rasnu segregaciju dece i mladih, naglašavajući karakter moći koji se odnosi na autoritarnost, koju izjednačava sa manipulacijom. Brojne teorije pokušavaju da odgovore na pitanje koliki je uticaj medija na nasilje, na shvatanje i delovanje gledaoca, ali ni jedna od njih nije naučno dokazana. Predstavnik teze o katarzi, Fešbah (Feshbach, 1989: 71), smatra da postoji urođena agresivnost i da kroz dinamično uključivanje u mašti, u nasilje posmatarno na izmišljenim modelima, dolazi spremnost primaoca da se sam ponaša agresivno. S druge strane, katarza je više nego redukcija agresije. Prikazivanje i gledanje nasilja poprima svojevrsnu ulogu katarze jer učestvovanje (u virtualnom smislu) u nekom nasilnom događaju može favorizovati svojevrsno pražnjene agresivnosti kod gledaoca. Ova teorija može biti prihvatljiva jedino u pojedinačnim slučajevima koji su praćeni snažnim stresnim situacijama.

Predstavnici *inhibicijske teze* pretpostavljaju da posmatranje nasilja u medijima ima negativan uticaj. Gledalac se oslobađa straha od agresije i na taj način se smanjuje

spremnost za agresivno delovanje. O suprotnom ponašanju govori *teza preokreta*. Grim (Grimm, 1999: 23) je uočio veliki uticaj »negativnog učenja«, to znači da se nasilnost ispitanika smanjivala s posmatranjem filmskog nasilja. Prosocijalni pogled sastoji se u empatiji sa žrtvom agresije protiv počinitelja nasilja. Učestalim konzumiranjem televizijskog nasilja, prema *tezi navikavanja*, smanjuje se opšta osetljivost prema nasilju i smatra se normalnim ponašanjem. Drugačije rečeno, »povećava se tolerancija prema nasilju i smanjuje se prag sputanosti da sami budemo nasilni« (Kunczik i Zipfel, 1998: 224).

Teza kultivisanja polazi od pretpostavke da visok stepen konzumiranja televizije, dugotrajno oblikuje sliku sveta prema »realnosti na televiziji«. Prema ovoj teoriji oni koji više gledaju nasilne programe na intenzivniji način će doživljavati svet upravo pod vidom nasilja. Takođe, te osobe će na intenzivniji način doživljavati strah i prema stvarnosti kao »proizvodu« televizije, stvara se nepoverenje, što otežava uspostavljanje zdravog i normalnog odnosa prema drugima i prema svetu. Mediji ne izazivaju prisilno oponašanje nasilnih dela, već oni sugerišu jednoj već od ranije »opterećenoj« grupi određen način ponašanja, koji sa njihovog stanovišta obećava uspeh.

U *tezi stimulacije* stanje uzbuđenosti ima važnu ulogu, jer se pretpostavlja da se posmatranjem određenih nasilnih radnji u određenim okolnostima povećava agresivno ponašanje. Pretpostavlja se da neko stanje emocionalnog uzbuđenja prouzrokovano frustracijom stvara predispoziciju agresije, odnosno mogućnost za akciju, pri čemu pretpostavke o nasilju koje liče na stvarne situacije izazivaju agresivno ponašanje. Međutim, ne postoje dokazi za mehanizme stimulacije.¹

Na *saznajnu neoasocijativnu teoriju* nadograđuje se i pojam *priming* – postavke koja označava sledeće: da se u mozgu nalaze semantički međusobno povezana saznanja, osećaji i sklonost ka određenom ponašanju, a povezani su mrežom neurona, takozvanim asocijativnim putevima. Ukoliko se nekim podsticajem (npr. nasilničkim medijskim sadržajima) podstakne unutar ovog sklopa određeni *priming* (čvor), nastaje učinak emisije, kojima se podstiču misli povezane s podstaknutim čvorovima, osećaji i sklonosti određenom ponašanju. Uticaj medija će biti veći što je veća sličnost između nasilja koje se prikazuje i situacije u kojoj se gledalac nalazi ili koju takvo gledanje pobuđuje u njegovoj memoriji. *Skript-teorija* podrazumeva preradu mentalnih programa koji su pohranjeni u pamćenju i automatski se aktiviraju kada je potrebno upravljati ponašanjem i rešavati probleme. Hjusman (Huesmann, 1998: 75) ističe da deca koja su često izložena nasilju (preko medija ili u realnosti) razvijaju u sebi skripta koja se sastoje od strategije suočavanja i rešavanja problema kada su suočeni sa agresivnim ponašanjem.

Za klasifikovanje dugotrajnijih nalaza uticaja medija na pojavu nasilja, najprikladnije su *teorije učenja*. Predstavnici teorije učenja smatraju da ponašanje proizilazi iz stalnog uzajamnog delovanja uticaja pojedinca i uticaja okoline, te da se ova područja ne mogu posmatrati odvojeno. Bandura u *teoriji socijalnog učenja* tvrdi da ljudi posmatraju i usvajaju ponašanje drugih ljudi preko medija.² Središnji aspekt teorije učenja je da samo učenje oblika ponašanja ništa ne govori o njihovom izvršenju. Osoba je u stanju da uoči vezu između izvršenja jedne radnje i njenih posledica. Ljudi koji slede

¹ Berkowitz, L. (1969). *Roots of aggression. A reexamination of the frustration-aggression hypothesis*. New York, p. 14.

² Bandura, A. (1979). *Aggression*. Stuttgart: Eine sozial-lerntheoretische Analyse.

ponašanje drugih osoba, prihvataju oblike delovanja po tzv. učenju po modelu/uzoru. Mediji često pojedincima daju ideje i uzore za oponašanje. Prihvatajući nekoga kao model osoba je više pod uticajem onoga što (model) čini nego što on kaže. Posmatranjem modela na televiziji, uče se i prihvataju modeli ponašanja. Televizija na taj način može da sugerise ne samo nasilje već i načine na koji će se ono ostvariti.

Nasilje u medijima može podsticati agresivnost ne samo prema drugima već i prema sebi sve do krajnjih oblika, do suicida. Radi se dakle o medijskom/ televizij-skom predstavljanju koje može podsticati na suicidalno-imitativno ponašanje. *Verterov efekt* (*Werther effect*) povezuje se uz stvarni ili zamišljeni događaj o kojem mediji govore. U oba slučaja čini se da je pojava usko povezana s dva elementa: identifikacijom gledaoca sa žrtvom koja je počinila suicid. Veliku važnost imaju i medijski izvještaji, odnosno načini prikazivanja učinjenog samoubistva.

Teorija koja govori o *banalizaciji nasilja* ističe da dugotrajno gledanje nasilnih sadržaja vodi prema navikavanju na nasilje. Banalizacija nasilja formira se kroz programe koji prikazujući nasilje na blag način privikavaju gledaoce na nasilje koje na taj način postaje nešto normalno i svakodnevno. Ovom procesu značajno pridonosi prikazivanje nasilja u informativnim emisijama, ali i učestalo pojavljivanje u raznim *fiction* programima jer je tamo nasilje nešto što je interesantno, a i estetski veoma privlačno. Uz ovaj proces banalizacije povezuje se, pogotovo kada je reč o učestalom prezentovanju nasilja, slabljenje moralne osude prema pokretaču nasilnog delovanja. Reč je o uticajima koji oblikuju naš svakodnevni društveni kontekst i društvenu kulturnu klimu. Dakle, televizija može igrati važnu ulogu, podsticanjem ili pritiskom na institucije, izazvati adekvatan odgovor na problematiku ili odnos prema konkretnim nasilnim činionicima. Scene nasilja nalazimo u svim segmentima televizijskog programa, počevši od crtanih filmova, preko igranih filmova, video-igara kao i na internetu.

Početak šezdesetih godina započinju intenzivnija istraživanja o delovanju i efektima nasilja u masmedijima. Na aktuelnost ovog problema ukazuju i radovi koji se bave istraživanjem koliko nasilje u medijima doprinosi razvoju agresije i nasilničkog ponašanja mladih. Brojna istraživanja dokazala su negativnu povezanost između medijskog nasilja i ponašanja koja uključuju postupke ili nameru povređivanja ili oštećivanja drugih, najčešće vršnjaka (Bushman & Huesmann, 2001; Ilišin i sar., 2001; Buchanan *et al.*, 2002; Anderson i sar., 2003; Huesmann *et al.*, 2003, prema Miliša i Zloković, 2008: 15).

Hjusman i sar. (Huesmann *et al.*, 2003: 207) realizovali su longitudinalno istraživanje, posmatrajući razdoblje od 1977. do 1992. godine. Cilj istraživanja je bio utvrditi kako na decu utiče televizijsko nasilje. Deca koja su na početku istraživanja imala 6 i 10 godina ponovo su ispitana nakon 15 godina. Rezultati istraživanja pokazali su da gledanje televizijskog nasilja u detinjstvu utiče na agresivno ponašanje oba pola podjednako i razvija sliku sveta u kojoj se takvo ponašnje smatra normalnim.

Lezel i Blizener (Lösel & Bliesener, 2003: 173) u studiji *Agresija i delinkvencija među mladima* istraživali su uslove agresivnog, delinkventnog i nesocijalnog ponašanja u školi. Uzorak ispitanika činilo je 1.163 učenika u Nemačkoj. Rezultati istraživanja pokazali su sledeće: 5% učenika su kontinuirano bili agresivni ili su se ponašali nasilno prema ostalima, 5% učenika su bile žrtve – i to nezavisno od agresije koju su i sami pokazivali. Što se tiče uticaja medija na agresivnost, autori ove studije smatraju da se gledanje i slušanje medija samo u manjoj meri podudaralo sa agresivnim, delinkventnim i prosocijalnim ponašanjem. Gledanje video i televizijskih filmova podudara-

lo se sa školskim nasiljem, delinkvencijom i nesocijalnošću. Važnu ulogu u podsticanju nasilja pripada stripovima i video-igramama. Mladi koji su skloniji agresiji daju prednost sadržajima koji usmeravaju i pojačavaju njihove već postojeće predispozicije. Može se pretpostaviti da postoji veza između konzumiranja medijskog predstavljanja nasilja i realnog agresivnog ponašanja problematičnih grupa (Isto: 205).

Istraživanje Ajzermana (Eisermann, 2001: 120) dokazuje kako postoje značajne razlike između odgovora dobijenih putem ankete o prihvatanju nasilja na televiziji (većina ispitanika je za zabranu nasilja na televiziji) i ponašanja. Istraživanja sprovedena u Australiji (Anderson & Bushman 2001: 359) ukazuju da nasilne kompjuterske igre podstiču nasilno ponašanje i da nasilje u on-line medijima povećava agresivno ponašanje.

Kunčik (Kunczik, 1998: 15) nasilje u medijima pokušava da prikaže kroz različite dihotomije i razlikuje direktno i indirektno nasilje. Pod direktnim nasiljem misli se na fizičke i psihičke posledice koje trpi neka osoba, dok se pod indirektnim podrazumeva nasilje koje je sastavni deo sistema gde aktivni protagonist nasilja nije vidljiv. Postoji medijski iscenirano nasilje – ono koje je prilagođeno za publiku, i medijski obrađeno nasilje koje se prikazuje u kontekstu koji pokušava na stvaran način da prikaže svet, kao što su informativni sadržaji i drugo. Dakle, različite funkcije koje može da ima nasilje prikazano u medijima, može postati model za zauzimanje moralnog suda o prihvatljivosti ili neprihvatljivosti nasilnog delovanja.

Uprkos sve većem značaju koje dobijaju novi mediji, uticaj televizije na život pojedinca je veoma velik. Televizija je audiovizuelni medij, koja »govori« i slikom podstiče emocionalne odgovore koji su neposredniji od drugih načina komunikacije. Sadržaje koje televizija pokazuje doživljavaju se na poseban način i prožimaju se sa svakodnevnim životom i na taj način stvaraju mnoge pretpostavke za proces identifikacije. Prikazujući nasilje, televizija istovremeno daje i okvir za ono što prikazuje definišući situaciju, problem i usmeravajući u kojem pravcu treba tražiti odgovor. Različiti oblici nasilja u televizijskim programima govore o tome da treba da se imaju u vidu karakteristike pojedinih televizijskih programa i njihove funkcije. Naime, televizija želi da ostvari cilj koji se može shvatiti kada su poznati motivi njenog delovanja, koji nisu uvek prepoznatljivi. Elementi koji utiču na delovanje nasilja su:

- *Karakteristike televizijskog sadržaja* – ukoliko je osoba koja čini nasilje prikazana na privlačan (atraktivan) način, sa takvom osobom se lakše uspostavlja identifikacija. Na taj način se pojačava uticaj nasilja i može se značajno uticati i podsticati na nasilničko ponašanje.
- *Karakteristike osobe koja gleda nasilne programe* – među glavne lične karakteristike spada uzrast gledaoca, pol, društveno-ekonomski status, intelektualne sposobnosti.
- *Karakteristike društvenog okruženja* – za decu i mlade je važno njihovo društvo prijatelja i vršnjaka, ali i uticaj šire društvene klime. Neke posebne situacije (ratno vreme, sukobi...) mogu negativno delovati i intenzivirati uticaj televizijskog nasilja.

Danas je potrebno posebnu pažnju obratiti na prikazivanje nasilja u drugim medijima, prvenstveno u video i kompjuterskim igrama gde se ono često prikazuje i na eksplicitniji način, a sam se uticaj, zbog interaktivnosti s tim medijem, doživljava na drugačiji način. Neke studije pokazuju da nasilne kompjuterske igre podstiču nasilno

ponašanje (Wiegman & Van Schie, 1998; Anderson & Dill, 2000; Gentile, 2004, prema Kunzick i Zipfel, 2006: 234). Bilić (2010: 266) među mnogobrojnim argumentima koji govore o uticaju video i kompjuterskih igara na decu izdvaja sledeće:

- *Identifikacija.* Deca kao pasivni posmatrači televizijskih i filmskih likova mogu se ali i ne moraju s njima poistovećivati. Budući da su u video i kompjuterskim igrama aktivni učesnici koji donose odluke koje utiču na ponašanje lika, mogućnost identifikacije je jača. Kontrolisanjem akcije lika igrači imaju istu vizuelnu perspektivu kao oni koji nanose štetu drugima, odnosno dolazi do personalizacije u virtualnom okruženju. Tako snažna identifikacija povećava verovatnost imitacije i pridonosi zamagljivanju razlike između stvarnog i virtualnog sveta.
- *Nagrađivanje.* Izloženost dece televizijskim ili filmskim nasilnim scenama ne nagrađuje se direktno, dok se u video i kompjuterskim igrama agresivni postupci nagrađuju. Uz stalnu povratnu informaciju o napredovanju, nasilno ponašanje nagrađuje se bodovima ili verbalnim pohvalama, što je uslov za nastavak igranja. Deca će više imitirati ona ponašanja za koje sledi nagrada nego kazna. Strahuje se da nagrađivanje nasilja u svetu takvih igara može da podstakne ponavljanje sličnog ponašanja u stvarnom životu.
- *Učenje ponavljanjem.* Za razliku od televizijskih i filmskih scena koje retko ponovo gledaju, u slučaju video-igrice učenici su usmereni na neprestano ponavljanje obrazaca agresivnog ponašanja. Ponavljanjem istih agresivnih dela povećavaju se šanse za njihovo usvajanje. Poznato je da se brže uči aktivnom uključenošću nego pasivnim posmatranjem. Veruje se da ponavljanje nasilja u svetu mašte menja kognitivne, afektivne i bihevioralne procese.
- *Celoviti sled agresivnih postupaka* učestalo se vežba u kompjuterskim igricama za razliku od parcijalne izloženosti scenama televizijskog nasilja. U video i kompjuterskim igricama često se od igrača traži brzo donošenje odluke i planiranje akcija i sprovođenje agresivnih operacija. Ako tako ne postupe, postoji mogućnost da oni budu poraženi i uništeni.
- *Kontinuitet nasilja.* Za razliku od brze izmene nasilnih scena u filmovima i televizijskim emisijama, u igrama su deca kontinuirano izložena nasilju i podsticana su na nasilne akcije. Posledice dugoročne izloženosti nasilju u video i kompjuterskim igrama je agresivno ponašanje.

Poter (Potter, 1999: 124) je podelio učinke u medijima na fiziološke, emocionalne i kognitivne. *Fizioloških* učinaka osoba nije ni svesna. Dakle, mediji mogu uticati na telesne procese – otkucaje srca, krvni pritisak, znojenje, ritam disanja i drugo. *Emocionalni* učinci se temelje na fiziološkim, ali njih je pojedinac svestan i pokazuje ih ili na pozitivan ili negativan način – strah, mržnja, ljutnja, bes i drugo. Stalna izloženost nasilnim sadržajima u medijima dovodi do navikavanja, pa se kod gledaoca javlja veća tolerancija prema takvim sadržajima. *Kognitivni* učinci predstavljaju tzv. intelektualne učinke u kojima se na osnovu novih informacija osoba uči novim oblicima ponašanja. Posmatranjem nasilnih sadržaja u medijima deca i mladi mogu da nauče određene obrasce ponašanja, koja zatim mogu imitirati u stvarnom životu.

Popadić (2009: 37) smatra da nasilje u medijima više utiče na decu mlađeg uzrasta, jer uče putem posmatranja i imitacijom, samim tim im je teže da razlikuju fikciju od realnosti. Deca i mladi koji provode više vremena gledajući televizijske pro-

grame i igrajući video i kompjuterske igre, nisu samo više izloženi medijskom nasilju već su agresivnija među svojim vršnjacima i imaju izrazitu tendenciju da takav model ponašanja poprimaju u interakcijama s drugima. Posmatranjem nasilja u medijima dete uči agresivne postupke i vodi ka dezinhibiciji agresivnosti, povećavajući spremnost da nasilje vidi kao korisno sredstvo u rešavanju problema i gubitak osećaja prema nasilju.

Može se reći da je nasilje tema koja je prisutna u svim medijima. Posebnu pažnju je potrebno obratiti na interakciju koja se uspostavlja sa publikom prilikom analiziranja nasilja u pojedinim medijima, uvažavajući specifičnost svakog medija. Bandura smatra da deca mogu naučiti neka nasilnička ponašanja, film nasilnog sadržaja može ih stimulirati da ga koriste kao lični model. Međutim, mogućnost prihvatanja agresivnog ponašanja i njegove kontrole određuje socijalna kognicija, način na koji dete razume socijalne »ključeve« po kojima se društvo ponaša.³

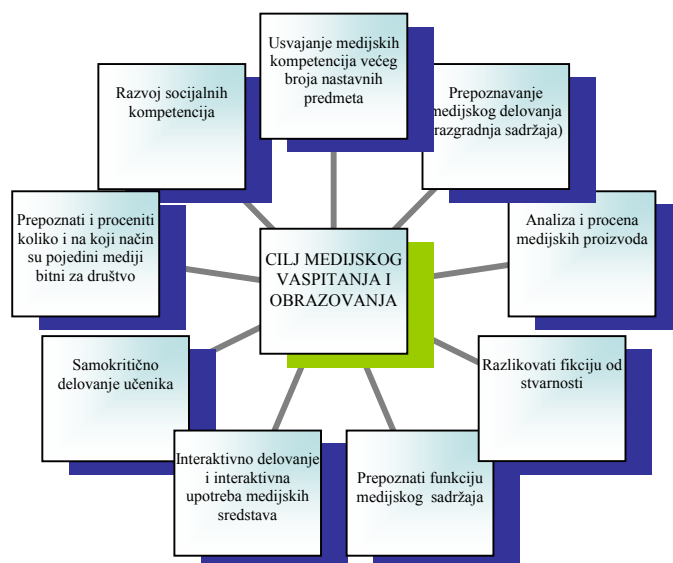
Pravilan odnos prema nasilju koje se prikazuje u različitim medijima, pretpostavlja i vaspitanje i obrazovanje za ispravan odnos prema medijima, da bi se nasilje moglo na ispravan način shvatiti. Kao reakcija na posledice naglog razvitka medija i obrazovnih tehnologija nastala je *medijska pedagogija*. Uloga medijske pedagogije je bavljenje medijima kako bi se u pojedincu razvile odgovarajuće kompetencije i na taj način sprečila manipulacija. Nemački medijski pedagozi (Aufnanger, 1997; Moser, 2000; Tulodziecke, 2000; Hoffmann, 2003; Hüher & Schrob, 2005; Sphanel, 2007; Baacke, 2007, prema Tolić, 2009a: 98) smatraju da je potrebno da se medijsko-pedagoški ciljevi uvrste u program i da osnovni zadatak treba da bude razvoj medijskog obrazovanja, čiji je ishod razvoj medijske kompetencije. Hug (prema Tolić, Isto, 99) smatra da postoje sledeće funkcije medija: organizacija razmene komunikacije, razumljivost informacija, socijalna organizacija društva, kulturalna reprodukcija, transfer komunikacije, demokratizacija obrazovanja i interkulturalna funkcija.

Sušтина medijskog vaspitanja je u savladavanju principa istraživanja kako živeti s medijima. Bauer (2007: 223) ističe da je društvena stvarnost određena medijima i da oni nude definicije društvenih situacija, događaja i uloga koje možemo prihvatiti, odbaciti ili se samo u određenoj meri složiti s njima. Međutim, od nivoa medijske kompetencije zavisi da li postoji sposobnost dekodiranja medijske poruke i sadržaja, i na taj način se donosi odluka o odbacivanju ili prihvatanju iste. Stoga je cilj medijskog vaspitanja naučiti decu i mlade etičkim standardima, šta je dobro, a šta loše.

Razvoj medijskog obrazovanja podstiče razvoj komunikacije. Medijska obrazovanost prema Baueru (Isto, 224) podrazumeva: 1) posredovati znanja o različitim vrstama medija i 2) naučiti graditi osnove kritičkog mišljenja prema (nametnutim) temama iz medija.

Središnji pojam u medijskoj pedagogiji je medijska kompetencija, koja vodi razvoju medijskog obrazovanja. Cilj medijskog vaspitanja i obrazovanja prikazan je na grafičkom prikazu br. 1 (prema: Tolić, 2009a: 101).

³ Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. NY: Prentice Hall.



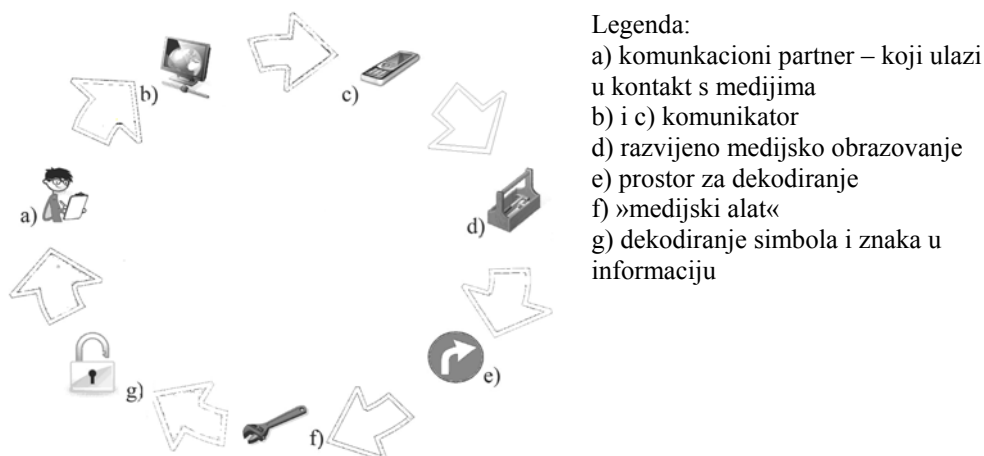
Grafički prikaz br. 1: Cilj medijskog vaspitanja i obrazovanja

Uloga savremene medijske pedagogije je na prvom mestu u prevenciji i otkrivanju svih kontroverzi razvoja tzv. novih medija, a to znači i u vaspitanju dece i mladih. Mediji su nosioci komunikacionih procesa, zbog toga se medijska pedagogija odnosi na: temeljne zahteve odrastanja dece i mladih u svetlu medija i informaciono-komunikacionih tehnika; mogućnost korišćenja informacijama; šanse obrazovanja i učenja i razvijanje kompetencija i kritike nasuprot medijima koji imaju vaspitnu i/ili manipulativnu ulogu (Isto, 114).

Bak (Baacke, 2007: 40) smatra da su medijsko obrazovanje i komunikacija čvrsto povezani. S obzirom da razvoj medijskog obrazovanja podstiče razvoj komunikacije, medijska pedagogija treba da interpretira informacijske i komunikacijske medije i sadržaje kao što su: knjige, fotografije, slike, televiziju, kompjuter, internet itd. Kako bi se odupreli manipulativnim uticajima medija i postigli uspešno vaspitanje i obrazovanje pojedinca, potrebno je dekodirati simbole i znakove koji čine mediji. Pedagoški odnos čovek–mediji može se interpretirati kroz tri funkcije medija u komunikativnom procesu: 1) prosocialna funkcija, temelji se na razumevanju medijskih sadržaja; 2) interaktivna funkcija, odnosi se na artikulaciju i konstataciju odnosa između lične i antipersonalne poruke i 3) personalna funkcija, ističe konstataciju individualnih doživljaja definisanjem specifičnosti individuuma – identiteta, imaginacije i identifikacije.

Zadatak medijske pedagogije je da u komunikacijskom procesu interpretira sve nivoe i aspekte medijskog društva koje su specifične za određenu komunikaciju, da bi se poboljšali socijalni i simbolički sistemi u društvenoj zajednici. Mediji, s jedne strane otvaraju velike mogućnosti informisanja, komunikacije, mobilnosti i aktivnog oblikovanja sveta, dok s druge strane sa sobom nose i poteškoće za vaspitno-obrazovni razvoj. U prethodnih dvadeset godina promenili su se socijalni simbolički sistemi, posebno kod dece i mladih. S promenom društva i razvitkom tehnologije promenili su se vrednosni sistemi, pravila i norme društva.

Mediji su najeksplicitniji nosioci simboličkih poruka, jer na ponašanje ljudi najviše utiče značenje koje ljudi pridaju određenom poslu, ponašanju ili drugoj osobi. Suština medijske pedagogije je u (raz)otkrivanju skrivenih simbola. Šrob (Schrob, 1995: 45) ističe da je važno da se posebna pažnja usmeri na to »ko prenosi poruku i kome s kojim efektom i koje su posledice za pojedinca«. Interpretacija preko medija može imati dvostruku ulogu, informativnu i manipulativnu. Deo informativne uloge je dešifrovanje (*decoding*) informacija, a manipulativne šifriranje (encoding). *Decoding* model sastoji se od tri teorije: reakcijske (prvo reagovanje pri apsorbovanju simbola), *screen teorije* (kritičko stanovište i »čišćenje« informacija pomoću simbola) i *uses teorije* (ne/upotrebljiv simbol). Mediji su nosioci sistema znakova i simbola, a uz njihovu (ne)pomoć čovek konstituše svoj svet stvarnosti i/ili fikcije. Zbog toga je važan zadatak medijske pedagogije dekodiranje simbola (Miliša i Tolić, 2008: 122). Pozitivna vaspitno-obrazovna / informativna uloga medija u komunikativnom procesu, može se grafički prikazati (grafikon br. 2).



Grafički prikaz br. 2: *Vaspitno-obrazovna / informativna uloga medija u komunikacijskom procesu – primer decoding situacije*

U procesu dešifrovanja informacije veliku ulogu imaju medijsko obrazovanje i određena medijska kompetencija koja se sastoji iz sledećih faktora: individualna orijentacija primaoca, dekodiranje medijskih simbola, aktivno korišćenje medija, kritička refleksija, dekodiranje medijskih simbola, motivisanost medijskog korisnika, svesnost pojedinca, odbacivanje ili prihvatanje date informacije. Ukoliko se iz date informacije odabere onaj deo koji pojedincu može odnosno ne može da bude koristan, mediji imaju vaspitno-obrazovnu / informativnu ulogu.

Hofman (Hoffmann, 2003: 65) predlaže nove paradigme za poboljšanje interaktivnog učenja u dvosmernoj ulozi medija i smatra da je proces medijske kompetencije uspešan ukoliko se razviju sledeće dimenzije: 1) *kognitivna dimenzija* – koju čine znanje, razumevanje i analiza sadržaja u medijima; 2) *moralna dimenzija* – zagovara tezu da medije treba sagledati kroz etički aspekt; 3) *socijalna dimenzija* – odnosi se na ljudska prava, medijsku politiku i socijalno delovanje; 4) *estetska dimenzija* – mediji su nosioci izražaja i informacija preko estetskih prikaza i 5) *dimenzija delovanja* – treba da razvije sposobnost aktivnog uključivanja u interpretaciju sadržaja medija.

Medijski pedagog Šrob (Schrob, 1995: 34) smatra da je potrebno da se medijsko-pedagoški koncepti i ciljevi uključe u tumačenje novog školskog programa, a ti bi ciljevi imali na prvom mestu funkciju sticanja znanja. Sticanjem medijske kompetencije, obrazovni standardi dobijaju na značaju, kao nove paradigme medijskog obrazovanja koja podrazumeva INPUT u kurikulum ono što je učenik usvojio i naučio (Moser, 2000: 88). Jedan od primera dobre prakse je INPUT model za sticanje određene medijske kompetencije koji se realizuje u Švajcarskoj u okviru nastavnih predmeta. INPUT model sastoji se od tri područja kompetencije: upotreba medijskih proizvoda, razmena medijskih poruka i medijska refleksija i kritika (Isto, 97). Na osnovu njih su u Cirihi usvojeni standardi za uzraste od 1 do 12 razreda koji su podeljeni u četiri grupe: a) od 1 do 6 razreda, b) od 7 do 9 razreda, c) od 9 do 10 razreda i d) od 10 do 12 razreda. Primer kako i na koji način učenici razvijaju i usvajaju medijske kompetencije, dat je u tabeli br. 1.

Tabela br. 1: *Obrazovni standardi koje učenik treba da usvoji*
(Moser, 2006, 221–223)

PODRUČJE DELOVANJA			
Kompetencije	Upotreba i oblikovanje medijskih proizvoda	Razmena i intervenisanje medijskih poruka	Refleksija i medijska kritika
<i>NIVO 1 Kompetencija o saznanju objekta/stvari</i>	Koristi medije kao pomagala u procesima učenja i razvijanja kreativnosti.	Uviđa medije kao sredstvo u procesu razmene informacije u komunikaciji.	Razmišlja o prednostima i posledicama pri korišćenju medija.
<i>Metodička kompetencija</i>	Koristi osnovne medijske funkcije kroz ponavljanje određenih radnji.	Upotrebljava pojedine medije kao sredstvo za kooperaciju i komparaciju.	Upotrebljava određene kriterijume za osuđivanje informacije od strane medija (koji su neprimerene za decu i mlade).
<i>Socijalna kompetencija</i>	Doživljava medije kao podršku u održavanju interaktivne metode.	Razmenjuje iskustava putem medija – učenje na daljinu – tzv. <i>e-learning</i> , upoznavanja.	Upotrebljava medije kao sredstvo za analizu socijalnih radnji. Razvija kritički dijalog o otuđenju kroz tzv. nove medije.
<i>NIVO 2 Kompetencija o saznanju objekta/stvari</i>	Prepoznaje sadržaje medija i prosuđuje.	Raspolaze određenim znanjima o upotrebi medija pri razmeni informacije.	Procenjuje medijski proizvod na temelju funkcija i delovanja.
<i>Metodička kompetencija</i>	Postavlja medije ka pedagoškom diskursu.	Sarađuje s odabranim medijima (svim akterima u obrazovnom procesu).	Koristi kritički stečene kriterijume za osuđivanje medija koji manipulišu.
<i>Socijalna kompetencija</i>	Koristi medije za kooperaciju i socijalnu komunikaciju.	Uočava da se putem medija stvara kvalitetnija komunikacija i za razvoj socijalnih standrada ponašanja.	Koristi kriterijume (nakon što ih je ocenio) u socijalnim procesima.

<i>NIVO 3 Kompetencija o saznanju objekta/stvari</i>	Prepoznaje određenu vrstu medija među ostalim medijima, i bira ga za ciljnu upotrebu.	Raspolaže određenim znanjima o socijalnim uslovima (putem medija) u procesu komunikacije i kooperacije.	Shvata uticaje medija na pojedince i društvo i (ne) vrednosti koje promovise.
<i>Metodička kompetencija</i>	Prepoznaje određenu vrstu medija među ostalim medijima i odabira ga za analizu sadržaja.	Ciljano koristi medije u procesu komunikacije, kooperacije na nivou učenja i artikulacije nastavnog časa.	Interpretira i osuđuje informacije, i po potrebi ih kritikuje kao manipulativne.
<i>Socijalna kompetencija</i>	Postavlja određenu vrstu medija kao sredstvo za analizu procesa kooperacije svih aktera.	Koristi određene medije za analizu sadržaja u različitim medijima – komparacija sadržaja i ponuda.	Koristi se medijima i saznanjima o njima za određeni događaj -socijalni proces.
<i>NIVO 4 Kompetencija o saznanju objekta/stvari</i>	Koristi medije na temelju diferencijalnog (stečenog) znanja i upotrebljava ih za učenje i rad.	Upotrebljava određeno stečeno znanje o medijima kao mogućnost medijske komunikacije i kooperacije u rešavanju socijalnih i radnih problema.	Osuđuje razmene delovanja informacija između društva i pojedinca.
<i>Metodička kompetencija</i>	Postavlja medije kao koristan aparat za razvoj kreativnosti učenika i učitelja.	Učenik samostalno organizuje razmene informacija putem novih medija – učenje na daljinu, tzv. <i>e-learning</i> .	Prepoznaje i osuđuje poruke netolerancije, nasilja i stigmatizacije
<i>Socijalna kompetencija</i>	Odnosi se na socijalno učenje uz upotrebu medija – učenje veštinama komunikacije.	Učenik nove funkcije inovativnih medija razmenjuje i koristi sistematično i testira u različitim situacijama.	Deluje aktivno i odgovorno pri upotrebi medijski dobijenih informacija, upotrebljava refleksiju na svaku informaciju u medijima.

Prikazan model je primer šta učenici u određenoj školi i na određenom nivou treba da usvoje kako bi se realizovali sledeći zadaci medijske pedagogije: 1) medijske proizvode smisleno razumeti, 2) neke medije preoblikovati na taj način da služe kao sredstvo u procesu učenja i rešavanju problema u savremenom medijskom okruženju, 3) znati odbaciti i/ili prihvatiti medijske sadržaje i 4) odupreti se manipulaciji (Willke, 1995: 38).

Šila (Schilla, W., 1999, prema Tolić, 2009b: 206) je izradio medijski projekat za osnovne škole u cilju sticanja medijskih kompetencija (tabela br. 2).

Tabela br. 2: *Primer aktualizacije medijske kompetencije*

Razred	ZADACI	PODRUČJE	RADA
		Rasprava o doživljaju medija i razmena iskustva – refleksivno	Rasprava o medijskim proizvodima – analitičko
2. razred	Učenicidiskutuju o medijima kako su ih doživeli.	Učenici na temelju njihovih medijskih iskustava, razlikuju različite stilove medija i mogu imenovati tzv. dečje medije.	Učenici će na primerima određenih medijskih proizvoda znati da interpretiraju sadržaj.
	Učenici saznaju značenje i funkcije medija – kao faktor – alat.	Učenici znaju da na primerima razlikuju realnost i fikciju.	Učenici uče da se služe različitim tehničkim medijima: znaju da ih koriste.
3. i 4. razred.	Učenici raspoznaju manipulaciju u medijskim ponudama.	Učenici istražuju kritički medijske sadržaje.	Učenici su u stanju samostalno da izraze sadržaje uz pomoć tehničkih pomagala.
	Učenici pronalaze uzroke zašto pojedini medijski sadržaju utiču na njihov svakidašnji život.	Učenici pronalaze veze i odnose između realnosti i fikcija datih u medijskim ponudama.	Učenici otkrivaju specifičnosti medija putem eksperimentalnog delovanja.
5. i 6. razred	Učenici se suprotstavljaju neselektivnom prihvatanju određenih medijskih ponuda.	Učenici samostalno istražuju zahteve sa kojim se medijima mogu ispuniti obrazovne ili vaspitne svrhe.	Učenici proizvode sami medijske proizvode koje će im poslužiti za određeno predstavljanje i izražavanje (školski listovi).
	Učenici diskutuju da li se i kako »isplatilo« koristiti određene medije u ostvarivanju ciljeva, npr. u učenju, i kako se to odrazilo na njihov privatni život (slobodno vreme).	Učenici raspoznaju određene primere koji rekonstruišu fikciju a koji realnost.	Učenici znaju da se služe specifičnim tehničkim sredstvima što im služi kao pomoć pri rešavanju zadataka (iz različitih predmeta).

Mediji imaju ambivalentnu ulogu u savremenoj vaspitnoj paradigmi, jer su s jedne strane deo obrazovno-informativnog sadržaja, dok s druge strane poprimaju oblik manipulisanja i/ili indroktinacije i utiču na ponašanje dece i mladih (Miliša i Zloković, 2008: 131). Mediji sve više postaju gospodari socijalizacije i važan faktor razvoja ponašanja dece i mladih. Njihov uticaj na formiranje vrednosnih sistema, stilova života, kulture i novog načina socijalne komunikacije mladih sve je izraženiji. Mediji najviše slikom i estetskim doživljajima manipulišu, na taj način od fikcije stvaraju realnost (na primer: igrice koje promovišu nasilje itd.).

Nasilje u medijima, u svetlu aktuelnih teorija o medijskim uticajima, treba preventivno posmatrati sa stanovišta stvaranja klime koja pogoduje banaliziranju samog nasilja, gubitku osećaja prema nasilju kao nečemu što treba kritički prihvatati i povećanju osećaja straha u stvarnom životu. Zbog toga su poslednje dve decenije 20. veka, u okviru Uneska organizovani naučni skupovi i seminari, koji su rezultirali brojnim deklaracijama o neophodnosti obrazovanja mladih svih uzrasta za mas-medije. Najvažnija od njih je *Deklaracija Grunwald (Grunwald Declaration on Media Education)*, koju su usvojili predstavnici 19 zemalja na međunarodnom simpozijumu u SR Nemačkoj 1982. godine. U njoj se ističe da živimo u svetu u kojem su mediji sveprisutni i da je potrebno da se medijsko-pedagoški koncepti i ciljevi uključe u tumačenje novog školskog programa. Pravilan odnos prema nasilju u medijima, pretpostavlja i obrazovanje i vaspitanje za ispravan odnos prema medijima u čemu je uloga škole veoma značajna.

Literatura

1. Anderson, C. A., Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior. A meta-analytic review of the scientific literature, *Journal of Psychological Science*, Vol. 12, 353–359.
2. Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik*. Tübingen: Max Niemeyer.
3. Bauer, T. (2007). *Mediji za otvoreno društvo*. Zagreb: ICEJ Sveučilišna knjižara.
4. Bilić, V. (2010). Povezanosti medijskog nasilja s agresivnim ponašanjem prema vršnjacima, *Odgovne znanosti*, Vol. 2, 263–281.
5. Eisermann, J. (2001). *Mediengewalt. Die gesellschaftliche Kontrolle von Gewaltdarstellungen im Fernsehen*. Wiesbaden
6. Feshbach, S. (1989). Fernsehen und antisoziales Verhalten. Perspektiven für Forschung und Gesellschaft. In: G. Jo/Winterhoff-Spurk, *Empirische Medienpsychologie (67–75)*, München.
7. Grimm, J. (1999). *Fernsehgewalt. Zuwendungsattraktivität, Erregungsverläufe sozialer Effekte. Zur Begründung und praktischen Anwendung eines kognitiv-physiologischen Ansatzes der Medienrezeptionsforschung am Beispiel von Gewaltdarstellungen*. Opladen/Wiesbaden.
8. Hoffmann, B. (2003). *Medienpädagogik - Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Paderborn: Schöningh UTB.
9. Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In: G. Russel G., E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression. Theories, research and implications for social policy (73–109)*, San Diego.
10. Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. L., Eron, L. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977–1992, *Developmental Psychology*, 39, 201–221.
11. Kunczik, M. (1998). *Gewalt und Medien*. Köln Weimar Wien: Böhlau.
12. Kunczik, M. i Zipfel, A. (1998). *Uvod u publicističku znanost i komunikologiju*. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.
13. Kunczik, M. i Zipfel, A. (2006). *Uvod u znanost o medijima i komunikologiju*. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.
14. Lösel, F., Bliesener, T. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen*. München/Neuwied.
15. Milenković, S. (2008). Uticaj crtanih filmova na predškolsku decu, *Norma*, br. 3, 163–172.
16. Miletić, M. (2009). *Škola, mediji i dokolica u životu mladih u Srbiji*. Beograd.
17. Miliša, Z. i Zloković, J. (2008). *Odgov i manipuliranje u obitelji i medijima*. Zagreb: Markom.
18. Miliša, Z. i Tolić, M. (2008). Određenje medijske pedagogije s komunikacijskog aspekta, *MediAnali*, Vol. IV, 113–131.
19. Miliša, Z., Tolić, M., Vertovšek, N. (2009). *Mediji i mladi-prevenција ovisnosti o medijskoj manipulaciji*. Zagreb: Sveučilišna knjižara, ICEJ.
20. Moser, H. (2000). *Einführung in die Medienpädagogik-Aufwachsen im Medienzeitalter*. Opladen: Leske und Budrich.

-
21. Moser, H. (2006). Standards für Medienbildung. In: *Computer + Unterricht 1*. Opladen: Leske und Budrich.
 22. Petermann, F. (1997). Auswirkungen von Medien auf die Entstehung von Gewalt im Kindesund Jugendalter, *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 19–20; 28–33.
 23. Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*, Beograd: Institut za psihologiju, UNICEF.
 24. Potter, W. J. (1999). *On media violence*. London: Thousand Oaks: New Delhi: SAGE Publications.
 25. Schrob, B. (1995). *Medienaltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis*, Opladen: Leske und Budrich.
 26. Theunert, H. (2006). *Gewalt in den Medien - Gewalt in der Realität*. München: KoPad.
 27. Tolić, M. (2008). Aktualnost medijskih kompetencija u suvremenoj pedagogiji, *Acta Iadertina*, br. 5, 1–13.
 28. Tolić, M. (2009a): Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije, *Život i škola*, br. 22, 97–103.
 29. Tolić, M. (2009b). Medijska kompetencija kao prevencija pri sprečavanju medijske manipulacije u osnovnim školama, *Medianali*, Vol. VI, 195–213.
 30. Valković, J. (2010). Oblici i utjecaji televizijskog nasilja, *Nova prisutnost*, br. 1, 67–86
 31. Willke, R. (1995). *Der produktiver Zuschauer-Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess*. München: Kopaed.

* * *

PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF VIOLENCE IN MEDIA

Summary: *Media have ambivalent role in contemporary pedagogical paradigm, because, on one side, they are a part of educational-information contents, whereas on the other hand they get the form of manipulation and/or indoctrination. Various types of research have proved negative connection between media violence and behaviour, which include acts, or intention of hurting others, most often peers. Correct relation towards violence in media assumes education and pedagogical work for the correct relation towards the media, and in this context, the role of school is very important. It is important for students to master the media, so the task of media pedagogy is to interpret all the levels and aspects of media society, which are specific communication, and in this way, they improve social and symbolic systems in social community. In the paper, we are showing the need to include media-pedagogical concepts into the school programme, with the aim of developing media competence of children and the young.*

Key words: *media violence, media pedagogy, media competence.*

* * *

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ НАСИЛИЯ В СМИ

Резюме: *Средства массовой информации имеют, в современной образовательной парадигме, двойственную роль, ибо обе они, с одной стороны, представляют часть образовательно-информационного содержания, пока с другой стороны, принимают форму манипуляции и/или идеологической обработки. Многочисленные исследования показали отрицательную корреляцию между СМИ-насилием и поведением, включающим действие или намерение вредить другим людям, чаще всего сверстникам. Образование и воспитание имеют очень важную роль в процессе выработки правильного отношения к насилию в СМИ и эфире. Важно, чтобы учащиеся овладели СМИ сознательностью, поэтому задача медиапедагогики интерпретировать все, специфические для определенной коммуникации, уровни и аспекты медиаобщества, чтобы улучшить социальные и символические системы в человеческом обществе. В настоящей работе указывается на необходимость включения медиапедагогических концепций в учебные программы с целью развития медиакомпетентности у детей и молодых людей.*

Ключевые слова: *СМИ насилие /эфирное насилие/, медиапедагогика, медиакомпетентность*

Dr Radmila BOGOSAVLJEVIĆ
Pedagoški fakultet u Somboru
Univerzitet u Novom Sadu
Dr Ruženka ŠIMONJI ČERNAK
Pedagoški fakultet u Somboru
Univerzitet u Novom Sadu

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 1, 2014. UDK: 371.13/.15

STRATEŠKE ODREDNICE UPRAVLJANJA OBIMOM I KVALITETOM PROFESIONALNOG RAZVOJA NASTAVNIKA

Rezime: U radu se razmatraju strateške odrednice upravljanja obimom i kvalitetom profesionalnog razvoja nastavnika. U tom kontekstu ukazuje se na značaj, obim i složenost društveno-ekonomskih promena koje su se reflektovale i na potrebu kvalitetnog obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika. Kroz sagledavanje strateških okvira reformskih procesa u obrazovanju i strateških promena u profesionalnom razvoju nastavnika, u radu se bavimo i rizicima i dilemama koje mogu da ugroze ili uspore planirane reformske promene. Savremeno obrazovanje nastavnika je pretpostavka kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa, pa se u tom smislu, u radu ukazuje na savremene koncepcije obrazovanja i profesionalne pripreme nastavnika.

Ključne reči: strateške odrednice, upravljanje kvalitetom, obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika, koncepcija obrazovanja.

Odavno je poznat stav mnogih teoretičara koji smatraju da je ličnost nastavnika veoma značajna, možda i odlučujuća varijabla u vaspitno-obrazovnom procesu. Na ovo utiču stalne promene u školi i društvu, uvećani zahtevi društvene, stručne i pedagoške prirode, kao i sve veća složenost društvenih promena i odnosa. Ako prihvatimo tezu da su očekivanja društva od nastavničke profesije velika, onda je razumljiv i zahtev da nastavnici budu kvalitetno profesionalno pripremljeni i obrazovani za taj tako složeni zadatak, a to je da obrazuju druge.

Osnovno, odnosno bazično obrazovanje oduvek je bilo posebno značajno, a upravo su nastavnici ti koji u tom osnovnom obrazovanju mladih imaju nezamenljivu ulogu. Na značaj osnovnog obrazovanja ukazuju i brojne, kako nacionalne, tako i me-

đunarodne organizacije, ističući zahtev da ono bude otvoreno, fleksibilno i sposobno da prati i odgovori na brojne naučne, tehnološke, ekonomske i socijalne promene. Osnovno obrazovanje je postalo ulaznica za život, pa ga treba organizovati tako da omogućí da svako, bez izuzetka, izrazi svoj stvaralački potencijal. Pri tome se obično akcenat stavlja na ličnost nastavnika koji je »dežurni krivac« za postojeće stanje, ali i nosilac budućih progresivnih promena.

Pored nekih univerzalnih zahteva koji se odnose na profesiju nastavnika, moraju se, takođe, imati u vidu i oni zahtevi koji se odnose na specifične uslove i karakter škole u kojoj će oni predavati, a zatim i na društvene uslove i okolnosti u kojima će se ostvarivati određeni ciljevi i zadaci obrazovanja i vaspitanja.

Sagledavajući razvojni put uloge nastavnika, primetićemo da se sadržaji koji se prenose na učenike menjaju prema zahtevima i potrebama društva, a isto tako značajno se menjaju i odnosi između aktera vaspitno-obrazovnog procesa, tj. učenika i nastavnika. Zato je uloga nastavnika uvek stara i nova, a na njen značaj se uvek iznova može ukazivati. Postoje neke uloge nastavnika koje su svojstvene ovom pozivu, dok su druge, nove, često iznenadne i zato promenljive. Preneti znanje mladima još uvek je veoma važno, ali se ne sme zanemariti da brze i stalne promene u svim oblastima života i rada stavljaju nastavnika pred nove zahteve i standarde. Savremeno doba donelo je nastavnicima brojne i različite zadatke i uloge, kao dopunu onima koje su do tada već ispunjavali, a koje se odnose na nastavu i učenje: da bude prijatelj detetu, »čovjek od poverenja«, stručnjak, savetnik, prenosilac proverenih kulturnih vrednosti, osoba koja podstiče i usmerava razvoj ličnosti, ponekad i neka vrsta zamene za roditelje, dijagnostičar, terapeut, motivator, animator itd. Naglašavajući značaj pomenutih uloga, poznati psiholog Osobel davno je ukazao, a o tome se i danas diskutuje, da je čudno što se još uvek, kao najvažnija uloga u savremenoj školi, izdvaja njegova funkcija usmerivača aktivnosti učenja.¹ Ali čak i danas, pri ovakvom pristupu, glavna funkcija nastavnika nije više, ili ne bi trebalo da bude, isključivo davanje informacija. Zahtevi savremenog doba i savremene škole, nastavnika sve više stavljaju u ulogu konsultanta, savetnika i organizatora rada i učenja učenika i njihovog samoobrazovanja. Nastavnik učenike i dalje uči, ali je njegov prevashodni zadatak da im pomogne da usvoje načine, tehnike i veštine samostalnog sticanja znanja. Imajući sve ovo u vidu, nužno nam se postavlja pitanje značaja i važnosti obrazovanja budućih nastavnika, a u tom kontekstu i pitanje selekcije kandidata za ovu profesiju. Selekcija budućih nastavnika je neophodna i opravdana ali ona ne podrazumeva samo tzv. školsku selekciju, odnosno znanja stečena prethodnim školovanjem i postignuti uspeh, već istovremeno i utvrđivanje intelektualnih, fizičkih, emocionalnih, socijalnih i drugih svojstava potrebnih za uspešnu realizaciju vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka. S obzirom da je profesija nastavnika veoma složena, zahtevna i odgovorna, ona treba da bude i na odgovarajući način društveno vrednovana i nagrađivana. Oni koji žele da se bave ovom profesijom, moraju, pre svega, dobiti kvalitetno obrazovanje, odnosno stručno, kvalitetno i savremeno se pripremiti.

Međutim, bez društvene i ekonomske podrške, ovi zahtevi ostaće samo na nivou lepih želja. Sigurno da nije sporno da je kvalitetno obrazovanje moguće uz dobro bazično obrazovanje i kasnije dobro usavršavanje pri radu. Delotvorni nastavni procesi

¹ Ausubel, D. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Rinehart and Winston.

zavise od profesionalizma nastavnika i od interakcije između nastavnika i učenika, učenika i učenika, učenika i udžbenika. Kvalitetno obrazovanje koje uključuje i pitanje selekcije kandidata za ovu profesiju su ključna pitanja vezana za savremene tendencije u obrazovanju nastavničkog kadra.

U našoj zemlji, učitelji stiču kvalifikacije na učiteljskim, odnosno pedagoškim fakultetima. Predmetni nastavnici (za druga četiri razreda, u koncepciji osnovne škole u osmogodišnjem trajanju, kakvu još uvek imamo), stiču obrazovanje na, takođe, odgovarajućim fakultetima. Oko 30000 studenata studira na tim fakultetima, a godišnje diplomira oko 2000 (*Program profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji, 2002: 9*). Prema tome, mogli bismo da zaključimo da su kapaciteti sistema za obrazovanje nastavnika, u celini uzev, u nas adekvatni. Ali, dok je, na primer, obrazovanje lekara, inženjera i dr. manje ili više slično, školovanje i obrazovanje učitelja i nastavnika i njihovo pozivno pripremanje u velikoj meri zavise od nivoa ekonomskog razvoja, društvenih potreba i socijalnog konteksta. Ono je, takođe i pod snažnim uticajem tradicije, kulture, istorije, lokalne sredine itd. U toj činjenici, između ostalog, leži i razlog zašto se u savremenom svetu može naći različito institucionalno pripremanje nastavnika, koje se istorijski razvijalo počev od nespecifične i skromne pripreme, do visokoškolskog i univerzitetskog obrazovanja sa različitim karakteristikama i specifičnostima, o čemu, takođe, treba voditi računa.

Strateški okvir reformskih procesa u obrazovanju

Razvoj funkcionalnog obrazovnog sistema koji je u stanju da odgovori na nove potrebe globalne ekonomije, koji ističe vrednost mira u ovom regionu i koji je finansijski održiv, jeste ono što je našoj zemlji sada potrebno, a postoje uverenja da njega treba graditi na pozitivnim svojstvima i pozitivnoj tradiciji sadašnjeg sistema.

Koherentan i sveobuhvatan strateški okvir, koji se oslanja na sagledavanje situacije, identifikaciju postojećih problema i analizu zatečenog stanja, važan je faktor u procesu neophodnih reformi u obrazovanju. O tome govore i analitički izveštaji različitih ekspertskih grupa i organizacija, koji daju konkretne predloge, uočavaju potencijalne rizike i dobitke, pri čemu ne zanemaruju očekivanu reakciju različitih interesnih grupa, kao ni konkurentne zahteve upravljene ka vladinim fiskalnim resursima u toku tranzicije na tržišnu privredu. U tom smislu postavljeni su sledeći ciljevi obrazovne reforme u našoj zemlji, koji su odredili i definisali i strateške pravce upravljanja obimom i kvalitetom profesionalnog razvoja nastavnika. Ti ciljevi podrazumevaju sledeće: 1) reorganizaciju školskog sistema radi njegovog što efikasnijeg doprinosa ekonomskom oporavku zemlje, 2) modernizaciju ili reorganizaciju školskog sistema kao suštinsku podršku razvoju demokratije u zemlji, 3) modernizaciju ili reorganizaciju školskog sistema kao suštinsku podršku budućoj evropskoj integraciji zemlje (*Obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika, predlog promena, 2002–2005*).

Poboljšanje kvaliteta obrazovanja na svim nivoima neophodno je prići kroz sledeće: 1) uspostavljanje sistema za procenu kvaliteta i evaluaciju i za obrazovna postignuća i za obrazovne institucije; 2) poboljšanje obrazovanja nastavnika i uspostavljanje sistema za kontinuirani profesionalni razvoj nastavnika i drugog obrazovnog osoblja i 3) osavremenjavanje nastavnih planova i udžbenika.

Celokupno unapređivanje obrazovnog sistema u našoj zemlji počiva na tri noseća stuba, tj. ima tri glavna oslonca: decentralizaciju i demokratizaciju, poboljšanje

kvaliteta nastavnog procesa i učenja, obrazovnih sadržaja i obrazovnih postignuća i unapređenje obrazovne infrastrukture i opremanje obrazovnih institucija. Sva tri pomenuta oslonca treba razvijati istovremeno, uz koordinaciju koja će ih uzajamno podržavati, i to kako na nacionalnom, tako i na lokalnom nivou.

Strateški pravci promena u profesionalnom razvoju nastavnika

U svim raspravama o reformi obrazovanja, kako u evropskom obrazovnom kontekstu, tako i u našoj zemlji, ističe se da je od presudnog značaja kvalitet, pri čemu se koristi sintagma »kvalitet pre svega«. To podrazumeva i kvalitetan, profesionalno sposoban i obrazovan kadar, jer bez kvalitetno obrazovanih nastavnika teško je očekivati kvalitetne ishode u vaspitno-obrazovnom procesu, kao ni uspešno sprovedenu i realizovanu reformu. U tom smislu, strateške odrednice upravljanja obimom i kvalitetom profesionalnog razvoja nastavnika, između ostalog, tiču se postavljanja uslova za izgradnju i dogradnju profesionalnih kompetencija nastavnika, kao i uslova za napredovanje nastavnika kroz profesiju, bazirano na stručnim kvalitetima.

Osim toga, u tom kontekstu, naglašava se i princip doživotnog učenja i na učenje usmerenog obrazovanja, kao i potreba uspostavljanja sistema praćenja i vrednovanja kvaliteta obrazovanja, značaj određenih i utvrđenih standarda i evaluacije. Danas se govori o potrebi profesionalizacije nastavničkog kadra, a da bi se u tome uspelo neophodno je, postaviti strateške pravce kojima bi se to moglo postići. Strateški pravci promena profesionalnog razvoja nastavnika, između ostalog, podrazumevaju sledeće:

- obrazovanje nastavnika podići na visok nivo, insistirati na kvalitetu i usaglasiti ga sa tendencijama evropskog obrazovanja i profesionalne pripreme nastavnika;
- pojačati blok psihološko-pedagoških predmeta koji studente pripremaju za posredovanje generativnih i praktično primenljivih znanja i umenja;
- osposobiti studente da koriste nove obrazovne tehnologije;
- uvesti sisteme kroskurikularnih i drugih izbornih predmeta;
- osposobiti studente za istraživanja u nastavi;
- ujednačiti kvalitet različitih metodika;
- ojačati programe za pomoć deci s posebnim obrazovnim potrebama;
- uvesti programe za rad sa decom iz različitih kulturnih i jezičkih sredina;
- uvesti kurs koji se bavi komunikacijom, timskim radom i uspostavljanjem konstruktivnih odnosa sa svim učesnicima u nastavnom procesu;
- stručnom usavršavanju nastavnika pružiti veću pažnju u cilju pružanja podrške profesionalnom razvoju nastavnika, kroz dostupnost stručnih publikacija, priručnika i druge stručne literature, a odmah zatim i na potrebu da se finansijski stimulišu nastavnici koji učestvuju u kvalitetnim programima stručnog usavršavanja; usavršavanje nastavnika se zahteva u vidu kontinuiranog profesionalnog razvoja, kroz seminare i međusobno povezivanje nastavnika na lokalnom nivou; zahteva se i obuka u oblasti savremenih informacionih tehnologija u obrazovanju, za aktivno učenje i kritičko mišljenje, kao i osposobljavanje za vođenje obrazovnih radionica i unapređivanje komunikativnih veština;
- izgraditi sistem selekcije kandidata za nastavničke profesije, kako za nastavničke univerzitetske studije, tako i nakon zapošljavanja u nastavničkoj profesiji.

Rizici i dileme koji mogu da ugroze ili uspore planirane promene profesionalnog razvoja nastavnika

Profesionalni razvoj nastavnika, u sklopu reforme celokupnog obrazovnog sistema u našoj zemlji, nailazi i na određene probleme koji nose određeni stepen rizika i samim tim mogu da ugroze i sam proces planiranih promena. Da bi se bolje razumeo sadašnji položaj obrazovanja, a u tom kontekstu i položaj obrazovanja nastavnika, mora se uzeti u obzir i činjenica da je u proteklom periodu procenat izdvajanja za obrazovanje iz bruto nacionalnog proizvoda bio u opadanju. Dugogodišnje niske plate, život na ivici siromaštva i loši uslovi rada, rezultirali su ne samo gubitkom motivacije nastavnika, nego i pojavom korupcije. Primećeno je da su u poslednje vreme ove pojave donekle zaustavljene u daljoj eskalaciji, ali stanje još uvek, u tom pogledu, nije na zadovoljavajućem nivou. Ako je vučna snaga svake reforme obrazovanja upravo nastavnik, onda efikasnost i brzina promena u obrazovnom sektoru zavisi od njihove profesionalne sposobnosti i spremnosti da primene nove postupke i preuzmu nove odgovornosti, a u uslovima trenutne ekonomske situacije, nizak nivo nastavničkih plata i niska motivacija, predstavljaju glavnu pretnju i rizik u reformskom procesu.

Negativna selekcija kandidata za nastavničku profesiju, koja je bila dugi niz godina evidentna, dodatna je posledica dugotrajnog lošeg socijalnog i materijalnog položaja obrazovanja. Duži niz godina, mladi koji su se prijavljivali za upis na učiteljske i nastavničke fakultete su bili oni sa lošijim školskim uspehom, koji često nisu mogli da polože prijemne na drugim fakultetima.

Evidentno je da je veliki procenat studenata na učiteljskim fakultetima ženskog pola. Ovo ukazuje na dugogodišnju tendenciju feminizacije nastavničke profesije, posebno na predškolskom i mlađem osnovnoškolskom nivou. Stepenn feminizacije se smanjuje sa nivoom obrazovanja: procenat žena učiteljica je 61%, u srednjim školama nastavnica je 53%, a na visokim školama i fakultetima je oko 40% pripadnica ženskog pola (*Obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika, predlog promena, 2002-2005: 8*).

Dalje, diplomci tzv. nastavničkih fakulteta radije traže poslove izvan obrazovanja, čak i kada diplomiraju na ovim fakultetima. Prisutno je i osipanje studenata, tj. izvestan broj studenata koji nikada ne diplomiraju, a isto tako i dužina studija, kod jednog dela studenata je neopravdano duga po 7 do 8 godina. Prelaskom na studije prema usvojenoj Bolonjskoj deklaraciji, očekuje se da će ove pojave biti predupređene.

Pored ovoga treba pomenuti i problem priliva i odliva nastavničkog kadra. S jedne strane imamo pojavu deficita nastavnika maternjeg jezika, engleskog jezika, informatike, a sa druge strane suficita učitelja. Škole rešavaju problem deficita nastavnog osoblja zapošljavajući studente, nastavnike sa diplomama viših škola i penzionisane nastavnike. Situacija je u ovom pogledu ista i na osnovnoškolskom i na srednjoškolskom nivou. Takva situacija vodi ka izvođenju nastave od strane nestručno zastupljenog kadra.

Neizvesnost i rizik oko zapošljavanja je sledeće što može usporiti reformske procese i odvratiti mlade od nastavničkih zanimanja. Prema poslednjim podacima Nacionalne službe za zapošljavanje, Filijala Sombor, mnogi od nezaposledih nastavnika (i učitelja) na posao čekaju i do pet godina i u tzv. su dugoročnoj nezaposlenosti. Međutim, treba imati u vidu i to da se 2 do 3% nezaposlenih u jednoj profesiji od ukupnog broja radno angažovanih osoba, smatra ekonomski opravdano, iz razloga koji se mogu naći u fluktuaciji, demografskim kretanjima, društveno-ekonomskim kretanjima, mi-

graciji stanovništva, odlivu kadra usled odlaska u penziju, većem ili manjem prilivu dece u školama i sl.

Pa i uprkos teškoćama, danas se može reći da je u sektoru obrazovanja primećan trend koji ukazuje na poboljšanje situacije. Obrazovni sistem je održan u funkcionalnom stanju, istina pod velikim teškoćama i značajnim opterećenjima, no nije bilo značajnijih lomova niti grubljih oštećenja kada je reč o svakodnevnoj školskoj i obrazovnoj praksi. Uspelo se u nastojanjima da se održi osnovni profesionalni nivo znanja i veština, koji uz određenu dopunu i usvršavanje predstavlja glavni kapital u izvođenju promena u obrazovanju.

Obrazovanje i usvršavanje nastavnika – pretpostavka osiguranja kvaliteta obrazovanja

Domen obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika (vaspitača, učitelja, predmetnih nastavnika) podrazumeva kontinuirani profesionalni razvoj, tj. kontinuirani, planski i strateški osmišljen proces, koji u sebi sadrži tri osnovne faze: bazično obrazovanje za struku, uvođenje u profesiju (stažiranje) i usvršavanje pri radu.

Pored opštih smernica, koje treba da sledi bazično obrazovanje svih nastavnika, neophodna je promena nastavnih planova i programa učiteljskih i nastavničkih fakulteta u cilju podizanja kvaliteta obrazovanja i profesionalne pripreme nastavnika; osmišljavanje i normativno regulisanje sistema stažiranja; strateška priprema nastavnika za nove i kompleksne uloge i kompetencije nastavnika predviđene reformom; obavljanje istraživanja i analiza mreža postojećih programa obuke i obučениh nastavnika; definisanje jasnih kriterijuma za profesionalno napredovanje nastavnika; adekvatnija selekcija za nastavničke profesije, pre svega zbog pitanja da li postoje valjani i pouzdani indikatori i instrumenti koji bi obezbedili predikciju uspešnosti u nastavničkoj profesiji i zbog problema niskog društvenog položaja nastavničke profesije koji odbija kvalitetnije kandidate.

Jedan od strateških ciljeva koji bi obezbedio kvalitet u obrazovanju je formiranje celovitog sistema evaluacije i samoevaluacije koji bi, kao sastavni deo obrazovnog sistema, obezbeđivao kvalitet obrazovnih uslova, nastavnog procesa i ishoda obrazovanja u skladu sa obrazovnim standardima. Taj sistem bi trebalo da bude autonoman u odnosu na političke interese, integrisan i koherentan, efikasan, demokratičan, pravedan i usklađen sa relevantnim međunarodnim konvencijama i stvarnim stručnim i materijalnim kapacitetima obrazovanja u Srbiji.

Pored funkcije obezbeđenja kvaliteta, sistem evaluacije bi trebalo da podrži proces reforme ostalih aspekata obrazovnog sistema, obezbedi da se obrazovni sistem kontinuirano razvija u skladu sa potrebama i mogućnostima društva i da utiče na obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja za sve.

Cilj reforme u oblasti visokog obrazovanja pa u tom kontekstu i obrazovanja nastavnika, je uspostavljanje modernog sistema visokog obrazovanja u skladu sa Bolonjskim procesom. Reforma bi trebalo da unutar sistema postigne sledeće ciljeve: povećanje efikasnosti sistema visokog obrazovanja, tj. smanjenje onih koji odustaju od studija, kao i smanjenje dužine studiranja; uvođenje mehanizama kontrole kvaliteta nastavnog procesa i to kako samih programa, tako i samog izvođenja nastave; uspostavljanje relevantnosti nastavnih programa, imajući u vidu nacionalne potrebe i zahteve tržišta; uključivanje studenata kao partnera u obrazovnom procesu i sl.

Na širem planu ovo podrazumeva doprinos demokratskom razvoju zemlje, podršku procesu tranzicije i naročito ekonomskom oporavku i promociji vrednosti evropske integracije, sa jasnim kursom zadržavanja sopstvene tradicije i izvornosti, pozitivnog istorijskog nasleđa i bogate nacionalne baštine, bar kada je reč o obrazovanju nastavnika.

Mogući i održivi pravci kretanja u obrazovanju nastavničkog kadra

Obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika je ključno pitanje u svakoj zemlji koja teži da unapredi obrazovni sistem i učini ga efikasnijim, prohodnijim i fleksibilnijim. U svim stručnim raspravama naglašava se da je nastavnička profesija danas jedna društveno veoma značajna profesija, sa definisanim ulogama i izdiferenciranim kompetencijama koje se mogu steći i dalje razvijati samo u uslovima naročite društvene brige i putem profesionalnog obrazovanja koje mora biti savremeno i konceptijski kvalitetno utemeljeno.

Savremena koncepcija obrazovanja nastavnika u našoj zemlji morala bi uvažavati iskustva stečena kroz viševekovnu tradiciju obrazovanja ovog kadra na našim prostorima, ali uz jasnu futurološku viziju, koja anticipira mogućnosti promena stručnog profila nastavnika u budućnosti, polazeći od onoga što je bilo, što sada jeste i što treba da bude.

Devedesetih godina, sada već prošlog veka, politika EU je u više navrata istakla koncept doživotnog učenja kao jednog od ključnih instrumenata uspešnog suočavanja sa društvenim promenama. Koncept doživotnog učenja i kontinuirani profesionalni razvoj su glavni mehanizmi kojima se podstiče lični rast i razvoj svakog pojedinca, pa je zbog toga ovaj koncept dvostruko važan za nastavničku profesiju. Prvo, nastavnik sam mora biti spreman i sposoban za doživotno učenje i kontinuirano usavršavanje ukoliko želi da kvalitetno odgovori zahtevima, koje pred njega postavlja obaveza aktualizacije znanja i veština u akademskom području i području učenja/poučavanja. S druge strane, nastavnici su isto tako odgovorni da kod svojih učenika od najranijeg uzrasta podstiču motivaciju za učenjem i savladavanjem kognitivnih veština koje će im omogućiti samostalnost i trajnu potrebu za učenjem i ličnim razvojem.

Savremeno obrazovanje nastavnika podrazumeva uključivanje u svetske, pre svega evropske tokove, ali uz zadržavanje vlastite nacionalne izvornosti, što znači diverzifikaciju puteva kojima će ići odgovarajuće kompetencije uz mogućnost afirmisanja vlastitih i profesionalnih programa, koji će imati jasnu tendenciju obrazovanja koje je u funkciji osposobljavanja za doživotno učenje.

Podizanje kvaliteta rada nastavnika u prvi plan stavlja pitanje poboljšavanja njihovog inicijalnog visokoškolskog obrazovanja, ali otvara i neka važna pitanja, koja traže strateške odgovore, jer su to istovremeno pitanja nacionalne politike u području obrazovanja, a to je: kako osigurati da nastavničku profesiju biraju što sposobniji pojedinci, kako organizovati inicijalno obrazovanje koje će osigurati da nastavnici budu uspešni u podsticanju učenika na što viša obrazovna postignuća i kojim merama osigurati da se uspešni, kvalitetni nastavnici zadrže i dalje profesionalno razvijaju u svojoj profesiji.

Ciljevi obrazovanja danas su, pre svega u Evropi, a i u svetu, u funkciji prilagodavanja makro svetskom sistemu. U tom procesu, ciljevi evropskog univerzitetskog obrazovanja prolaze kroz proces modernizacije uz naglašenu tendenciju međusobnog

povezivanja. U tom smislu, stvaranje jedinstvenog akademskog prostora, je osnovni cilj reformskih postupaka, koji se danas sprovode na svim evropskim univerzitetima.

Jedno je sigurno, na savremeno obrazovanje nastavnika treba gledati kao na otvoren i dinamičan sistem koji je povezan sa različitim područjima društvenog života. Istovremeno, to je i kontinuiran proces koji započinje privlačenjem što sposobnijih pojedinaca u inicijalno obrazovanje, uvođenje u posao, stručno usavršavanje i edukacijske inovacije i istraživanja.

Komparativne analize sistema obrazovanja nastavnika u različitim evropskim zemljama ukazuju na postojanje niza različitosti u koncepcijama, ali isto tako uočljiva je i vrlo naglašena težnja evropskih zemalja za harmonizacijom obrazovnih sistema (Šimonji Černak, 2012). S obzirom na ključna pitanja koja su deo nacionalne politike u području obrazovanja, postoji niz sličnosti ali i razlika među evropskim zemljama, kada je reč o inicijalnom obrazovanju nastavnika (Bogosavljević, 2008: 555).

Godinama su se na našim prostorima sprovodili različiti reformski zahvati kada je u pitanju obrazovanje nastavnika. Promene u obrazovanju uvek su bile pod snažnim uticajem društvenih, ekonomskih, privrednih, političkih uticaja, pa nekada i onih uticaja koji nisu doneli mnogo dobrog obrazovanju.

Obrazovanje ne može izbeći zahteve savremenog društva, »treće naučno-tehnološke revolucije«, a posebno informatizacije koja je danas prodrla u sve sfere ljudskog života i rada i bez koje savremeni čovek danas ne bi mogao da funkcioniše. Ove promene su jasno definisale zahteve menjanja dosadašnjeg ekstenzivnog i neefikasnog obrazovnog sistema u efikasan i racionalan sistem obrazovanja, koji će formirati mlade ljude i stručnjake za novi kvalitet rada i življenja.

Dakle, strategija obrazovanja za 21. vek, a posebno obrazovanje nastavnika, mora poći od suštinskog razumevanja svih sadašnjih i nastupajućih promena u uslovi- ma društvenih previranja i tranzicije. U tim novim uslovima, značajno mesto ima kvalitet kadrova koji postaju najvredniji oblik kapitala. Zbog toga, obrazovanje uopšte, a posebno obrazovanje nastavnika, postaje jedna od najvažnijih komponenata tehnološke i društvene infrastrukture, a ulaganja u obrazovanje i stvaranje kvalitetnih kadrova, najznačajnija investicija. U tom smislu, važno je trajno i osmišljeno raditi na valorizovanju tradicionalnih rešenja i vrednosti kultura u funkciji modernih tehnoloških rešenja, međusobne saradnje, verske, nacionalne i kulturne tolerancije, pri čemu je znanje jedini pravi osnov. Na svetskom tržištu kapitala, najviše se ceni znanje, kao najvažniji resurs u razvoju jednog društva, a znanje je rezultat obrazovanja u svakoj državi, zasnovano na određenim kurikulumskim paradigmatama. U tom smislu, znanje, tj. obrazovanje onih koji će druge obrazovati, odnosno podučavati, mora biti kvalitetno i na svetskom tržištu respektabilno.

Savremene obrazovne koncepcije karakteriše napuštanje koncepcije tradicionalne edukacije, usmerene isključivo na rezultat, a na mesto toga dolaze koncepcije koje su usmerene na podsticanje, istraživanje, praćenje, aktivno učestvovanje i omogućavanje razvoja svakog pojedinca u procesu celoživotnog učenja i razvoja.

I pored prisutnog pluralizma u klasifikaciji koncepcija profesionalnog obrazovanja nastavnika, danas posebnu pažnju privlači koncept otvorenog profesionalizma ili »model široke kompetencije«, kao koncept koji traži takvo obrazovanje nastavnika koje će ih osposobiti da samostalno upravljaju pedagoškim procesima. Ovaj koncept stoji na stanovištu da se nastavnik mora formirati kao profesionalac koji ima stručnu i etičku autonomiju.

Zaključak koji se nameće kada se raspravlja o modelima i koncepcijama profesionalnog obrazovanja nastavnika jeste da ne postoje, niti se može očekivati da će postojati unisoni, opšteprihvatljivi i trajno validni koncepti obrazovanja nastavnika. To onda znači da dinamični razvoj obrazovnih sistema uslovljava potrebu permanentnog preispitivanja ovih koncepata. Osim toga, postojeće tendencije regionalnih integracija su takvih dimenzija i značaja da se niko ne može osećati ravnodušnim na implikacije koje one nameću.

Proces tranzicije u različitim evropskim zemljama osvaruje se specifičnim, različitim putevima, kroz ekonomske i političke reforme, pa nema razloga da tako ne bude i u domenu obrazovnih reformi. Tim pre što reforma obrazovnog sistema nije brzi skok ili nešto što se može odjednom, brzom i ekstenzivnom akcijom ostvariti, nego je to sveobuhvatan napor da se ostvari nova koncepcija u skladu sa strukturalnim i funkcionalnim društvenim promenama i u skladu sa tim drugačijim položajem i ciljevima obrazovanja u tom i takvom društvenom sistemu. Evolutivnost promena u ovom segmentu treba da ima razvojni karakter, što znači da su one trajne, ali i postupne.

Koncepcija savremenog obrazovanja nastavnika, kao posledica krupnih društvenih promena, mora se zasnivati na potrebama novonastalih društvenih promena. Opredeljenje da obrazovanje nastavnika danas bude u funkciji izvršavanja njegovih profesionalnih uloga u savremenoj školi podrazumeva takvu koncepciju u kojoj je jasna opredeljenost da pripremu budućih nastavnika podjednako uspešnom čini kako kvalitetno obrazovanje, tako i odgovarajuća školska selekcija.

Rezultati pojedinih istraživanja ukazuju da se školskom selekcijom obezbeđuje prisustvo poželjnih osobina ličnosti nastavnika, koje su više konstitucionalnog karaktera, dok se obrazovanjem obezbeđuju ona svojstva koja su više vaspitljiva, tj. koja se mogu formirati u životu i u procesima profesionalne pripreme i eventualno tokom kasnijeg rada i stručnog usavršavanja (Bogosavljević, 2011: 508).

Savremeno, kvalitetno i profesionalno osposobljeni nastavnici, morali bi biti profesionalci koji imaju jasnu svest o tome kako bi bili sposobni da iznesu sve one zadatke koji se od njih danas očekuju, kroz ispunjavanje svih kompetencija i kroz osposobljenost da uočavaju značaj obrazovanja za život, tj. za sticanje osećaja da se uči za potrebe života, a ne za ocenu, što bi onda mogli da prenesu i na svoje učenike.

Savremena koncepcija obrazovanja nastavnika zasniva se na ideji tzv. novog profesionalizma i pretpostavlja stručnu i profesionalnu pripremljenost budućih nastavnika, koji su pre svega, ovladali znanjima iz oblasti pedagoških naučnih disciplina, metodike pedagoškog rada i metodologije naučnog istraživanja u obrazovanju, i koji se osećaju dovoljno uspešnim, sposobnim i motivisanim za izvršavanje svih profesionalnih uloga koje stoje pred njima.

Obrazovan i kvalitetno profesionalno pripremljen nastavnik mora da zna naučno da misli, mora biti uveden u osnovne sadržaje, logičke i metodološke aspekte, dileme i probleme nastavničke profesije i istovremeno mora biti veoma dobro metodičko-didaktički osposobljen. Savremeno i kvalitetno obrazovanje nastavnika nije moguće, a nije ni potrebno ograničiti na jednostavno koncentrično širenje školskih nastavnih sadržaja, ali je moguće i potrebno specifičnosti i posebnosti školskih, nastavnih predmeta uključivati više u studijske programe u obrazovanju i profesionalnoj pripremi nastavnika, zbog efikasnijeg istraživanja, kreiranja i praktične primene stečenih znanja.

Koncepcija obrazovanja savremenih nastavnika podrazumeva mnogo brže i efikasnije prilagođavanje nastavnih metoda, oblika rada i organizacije nastave savre-

menim potrebama. Obrazovanje budućih nastavnika treba zasnivati na fundamentalnim sadržajima koji nikada ne zastarevaju, a čine dobru osnovu na kojoj se može dograđivati sve ono što sa sobom nosi savremeni naučni i tehnološki razvoj društva u budućnosti. Pri tome, iz prošlih sistema obrazovanja učitelja i nastavnika i bogate tradicije u tom smislu treba uzeti sve one vrednosti koje čine kontinuitet današnjih saznanja i ideja, a time i otvorenost prema svemu što je novo.

Savremeni nastavnik mora biti obrazovan tako da bude elastičan i širokih pogleda, ne samo zbog primerenog kontakta sa učenicima, već i mnogo šire. Savremeno društvo traži doživotno obrazovanje i profesionalno osposobljavanje, u čemu je uloga nastavnika nezamenljiva.

Nastavnici u toku svih studija moraju biti osposobljeni i za otkrivanje i praćenje mladih talenata, uključujući i osposobljenost za rad sa talentovanim. Taj rad pretpostavlja adekvatne programske sadržaje, odgovarajuće metode rada, oblike identifikovanja nadarenosti, oblike vaspitno-obrazovne podrške nadarenim pojedincima. Interes društva morao bi biti da najsposobniji mladi ljudi idu u nastavnička zvanja, kako bi najbolji i najsposobniji uticali na pripremu budućih kadrova.

Moderno koncipiran sistem obrazovanja nastavnika mora, takođe, voditi računa o stručnoj i profesionalnoj osposobljenosti nastavnika za rad sa decom sa posebnim potrebama.

U cilju podizanja kvaliteta u obrazovanju budućih nastavnika, pored svih razmatranih aspekata i činilaca, veoma važno pitanje je pitanje selekcije kandidata za nastavničku profesiju. Pred koncepcijom obrazovanja nastavnika nalazi se zadatak da pripremi takvog nastavnika koji: svoju profesionalnu delatnost zasniva na savremenoj osnovi, kritički je usmeren i osposobljen da tokom nastavne prakse probleme rešava na kreativan način, u traženju rešenja uspešnog ostvarivanja konkretnih ciljeva rukovodi se potrebama i mogućnostima svojih učenika, bira odgovarajuće postupke i nalazi rešenja u kontekstu realnih uslova u kojima organizuje nastavu i učenje.

Profesionalizacija poziva – to je slogan pod kojim se odvija reforma obrazovanja nastavnika u evropskim zemljama. Njen smisao je u izgradnji sistema naučnog pedagoškog znanja, kao osnove struke, razvijanju veština i potreba za istraživačkim pristupom i u izgradnji pedagoškog, vrednosnog odnosa prema profesiji, učenicima, roditeljima, lokalnoj zajednici.

Dalji reformski koraci u obrazovanju nastavnika moraju ići u pravcu strateških promena koncepta organizacije nastave i učenja na nastavničkim fakultetima, kao ključnom problemu pedagoških studija. Promene koje bi u ovom domenu valjalo činiti jesu i krupne i veoma složene. One, pored ostalog, u pripremanju budućih nastavnika podrazumevaju radikalni zaokret od koncepta uvežbavanja nastavnika u rutinama, ka razvoju kapaciteta za inventivnu transformaciju naučnog znanja u odgovarajuće pedagoške (didaktičke) situacije, od ustaljene prakse da se reprodukuju gotova rešenja, ka osposobljavanju za istraživanje i rešavanje problema, od traženja jednog najboljeg pedagoškog modela nastave i učenja, ka pluralizmu formi pedagoškog delovanja.

Umesto tradicionalnog poimanja nastave/učenja kao prenošenja znanja, budućim nastavnicima se mora otkriti kvalitativno drugačija priroda obrazovanja, koje uključuje ličnost učenika u celini i čiji su ishodi u najopštijem smislu, menjanje, napredovanje i razvoj. Savremeno i kvalitetno obrazovan nastavnik pretpostavlja »profesionalizaciju«, što podrazumeva građenje široke baze naučno utemeljenih saznanja o učenju, poučavanju i istraživačkoj metodologiji, kao i na empirijski proverenim postupci-

ma kojima se podstiču procesi učenja i poučavanja. To će omogućiti nastavniku da autonomno i kompetentno deluje kao kritički intelektualac u najboljem interesu svojih učenika i u skladu sa specifičnim, profesionalnim standardima i etičkim pravilima svoje profesije (Vlahović i Vujisić Živković, 2005).

Obrazovanje nastavnika smešteno je u sektor visokog obrazovanja i univerzitetu, i u duhu ideje profesionalizacije menja se u pravcu koji se zasniva na istraživanju i kritičkom preispitivanju obrazovanja, sa jedne, i na dijalogu svih zainteresovanih, laika i profesionalaca, roditelja, učenika, nastavnika, sa druge strane.

Tragajući za koherentnim, integralnim, visokoškolskim, profesionalnim obrazovanjem nastavnika, neke evropske zemlje su tokom poslednje decenije ponudile interesantna rešenja, a raznovrsnost koncepcija, modela, strategija i programa profesionalnog obrazovanja nastavnika daje velike mogućnosti da se dalja koncepcijska rešenja i reforme u ovoj oblasti zasnuju na pozitivnim iskustvima pojedinačnih rešenja.

Koncepcija savremenog obrazovanja nastavnika morala bi biti u skladu sa konceptom doživotnog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja, kao glavnih mehanizama kojima se podstiče lični rast i razvoj svakog pojedinca, pa u tom smislu, studentima, tj. budućim nastavnicima, kao i nastavnicima koji su u praksi, mora pružiti mogućnosti za doživotno učenje i kontinuirano stručno usavršavanje.

Savremena koncepcija obrazovanja, profesionalne pripreme i profesionalnog razvoja nastavnika u našoj zemlji podrazumeva uključivanje u savremene, svetske, pre svega evropske tokove, što ne znači kopiranje stranih iskustava i prenošenje u našu praksu, već podrazumeva diverzifikaciju puteva kojima će ići odgovarajuće kompetencije, uz mogućnost afirmisanja vlastitih i profesionalnih programa, uz zadržavanje vlastite nacionalne izvornosti.

Savremena koncepcija obrazovanja nastavnika morala bi biti takva da se kroz ono što putem studijskih programa nudi, nametne kao savremena i mladim ljudima atraktivna mogućnost za lični i profesionalni razvoj, kako bi se osiguralo da nastavničuku profesiju biraju što sposobniji pojedinci. Tako bi se osigurao kvalitet, a izbegla negativna selekcija. U tom smislu, ključ je, pre svega, u kvalitetnom inicijalnom obrazovanju, uvođenju u posao (stažiranju, odnosno pripravništvu), tek svršenih studenata kroz stručni nadzor mentora, zatim, raznovrsni i atraktivni oblici stručnog usavršavanja, kroz edukacijske inovacije i istraživački rad.

Koncepcija obrazovanja nastavnika, koja treba da odgovori zahtevima savremenog, dinamičnog i stalnim promenama izloženog društva, ne može zanemariti zahteve »treće naučno-tehnološke revolucije«, posebno informatizacije, koja je danas prodršla u sve sfere ljudskog života i rada i bez koje savremeni čovek, a nastavnici pogotovu, danas ne bi mogli uspešno da funkcionišu.

I pored prisutnog pluralizma u klasifikaciji koncepcija profesionalnog obrazovanja učitelja danas u svetu, ovde bi se poseban akcenat stavio na koncept otvorenog profesionalizma ili »model široke kompetencije«, kao koncept koji traži takvo obrazovanje nastavnika, koje napušta orijentaciju nastavnika – predavača i zauzima kurs ka nastavnicima – profesionalcima koji su osposobljeni da samostalno upravljaju pedagoškim procesima, upravo kao profesionalci sa stručnom i etičkom autonomijom, koji se osećaju dovoljno sposobnim i motivisanim za izvršavanje svojih profesionalnih uloga.

Literatura

1. Anon (2002). *Serbian Teacher Education Development Programme (STEP). Finnish support to education sector reform in the Republic of Serbia*. Approved by SC meeting of 4.09. 2002. Belgrade, August 2002.
2. Bogosavljević, R. (2008). Konceptije, modeli i iskustva skandinavskih i srednjeevropskih zemalja u reformi obrazovanja učitelja, *Pedagogija*, br. 4. 555–569
3. Bogosavljević, R. (2011). Faktori i potrebe povećanja privlačnosti nastavničke profesije, *Pedagoška stvarnost*, br. 5–6, 508–521
4. Vlahović, B. i Vujišić Živković, N. (2005). *Nastavnik – izazovi profesionalizacije*. Beograd: Eduka.
5. *Obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika, predlog promena, 2002–2005*, Grupa za obrazovanje i usavršavanje nastavnika, Beograd, 2001.
6. Šimonji Černak, R. (2012). *Dvojezičnost i obrazovanje*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

* * *

STRATEGIC DETERMINANTS OF MANAGING THE SCOPE AND QUALITY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Summary: *This paper is on the strategic determinants of managing the scope and quality of professional development of teachers. In this context, we are pointing at the significance, scope and complexity of social-economic changes, which reflected on the need for quality education and professional development of teachers. Observing strategic frames of the reform process in education and strategic changes in professional development of teachers, we are discussing risks and dilemmas, which may endanger or slow down the planned reform changes. Contemporary education of teachers is the assumption of the quality of pedagogical-educational process, so in this respect, we are pointing in the paper in contemporary concepts of educational and professional preparation of teachers.*

Key words: *strategic determinants, quality management, education and professional development of teachers, concept of education.*

* * *

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РУКОВОДСТВА ОБЪЕМОМ И КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме: *В статье обсуждаются стратегические ориентиры руководства объемом и качеством профессионального развития учителей. В этом контексте, указывается на важность, объем и сложность социально-экономических изменений, как и на необходимость качественного образования и повышения квалификации учителей. Через понимание стратегических рамок процесса реформы в образовании и стратегических изменений в профессиональном развитии учителей, мы, в настоящей работе, занимаемся и рисками и дилеммами, которые могут поставить под угрозу или задержать запланированные реформой изменения. Современное образование учителей является необходимым условием качества образовательного процесса, и в этом смысле, мы в работе указываем на современные концепции образования и профессиональной подготовки учителей.*

Ключевые слова: *стратегические ориентиры, руководство качеством, образование и профессиональное развитие учителей, концепция образования*

Dr Blagoje V. NEŠIĆ
Filozofski fakultet sa sedištem u Kosovskoj Mitrovici
Univerzitet u Prištini

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 1, 2014. UDK: 159.922.72.072 ; 159.95.072

RAZLIČITI TIPOVI I METODOLOŠKI NACRTI ISTRAŽIVANJA TRANSFERNIH PROMENA U INTELIGENCIJI

Rezime: U radu se razmatraju različiti tipovi i nacrti istraživanja transfernih promena kao posebne vrste razvojnih promena. Konkretno se misli na promene u različitim mentalnim sposobnostima i posebno inteligenciji, koje su izazvane efektima namerno pripremljenog i teorijski osmišljenog eksperimentalnog programa. Ovaj tip razvojnih promena ispituje se eksperimentom sa paralelnim grupama u kome se prate i upoređuju napredovanja kontrolne i eksperimentalne grupe. Naše višegodišnje iskustvo i istraživačka radoznalost u oblasti transfernih promena usmerena je na upoređivanje napredovanja eksperimentalne i kontrolne grupe i u periodima po prestanku programa. Za ovaj tip promena koristimo izraz produžene transferne promene tj. naknadne transferne promene. U slučaju ovih promena prate se razlike u napredovanju grupa u periodu po prestanku eksperimentalnog programa, odnosno, statistički gledano upoređuju se razlike između završnih merenja.

Ključne reči: transferne promene, trajnost transfernih promena, naknadne transferne promene.

Transferne promene i eksperiment sa paralelnim grupama

Transferne promene su posebna vrsta razvojnih promena. To su promene izazvane nekom vrstom specifičnog programa, obuke, treninga, vežbe ili nekog iskustva. U ovom radu reč je o promenama u različitim mentalnim sposobnostima i posebno inteligenciji, koje su izazvane efektima namerno pripremljenog i teorijski osmišljenog eksperimentalnog programa. Ovaj tip razvojnih promena ispituje se eksperimentom paralelnih grupa. Eksperiment sa paralelnim grupama je tako organizovan postupak naučnog istraživanja u kome se vrši upoređivanje pojave koja se ispituje u prirodnim i eksperimentalnim (namerno stvorenim) uslovima. Tako se razvoj pojave koja se ispituje posmatra u uslovima prirodnog sazrevanja pojave i u eksperimentalnim uslovima, dakle, uslovima u kojima se očekuju novi efekti i promene. Naravno, egzaktnost ovakvog

upoređivanja postiže se primenom najsavremenijih procedura statističkog zaključivanja. Eksperiment sa paralelnim grupama je, po našem dubokom uverenju, jedna od najobjektivnijih, najpouzdanijih i najegzaktnijih metoda u psihologiji jer, saznanja zasnovana na eksperimentu sa paralelnim grupama imaju visok naučni i epistemološki status. Možda je neskromno reći da je eksperiment sa paralelnim grupama po svojoj naučnoj i saznoj vrednosti skoro ravan laboratorijskom eksperimentu u oblasti prirodnih nauka. Ali, u kojoj meri će se eksperiment sa paralelnim grupama približiti laboratorijskom eksperimentu zavisi (najviše) od činjenice do koje mere su grupe ujednačene. Ovo znači u kom stepenu je ostvarena kontrola svih relevantnih činilaca za pojavu koja se eksperimentalno ispituje. Dakle, od stepena kontrole relevantnih činilaca u eksperimentu zavisi i stepen naučnosti pojave koja se ispituje. Naravno, nikada se ne može ostvariti takva kontrola uslova u kojima se neka pojava ispituje kao što je to u laboratorijskom eksperimentu.

Transferne promene – poseban tip razvojnih promena

Transferne promene su integrativne razvojne promene. One nastaju kao integracija različitih elemenata školskog iskustva, vanškolskog iskustva, slučajnog iskustva, planiranih i namerno organizovanih programa i svih ostalih elemenata socijalizacije i učenja sa tzv. genetskim programom u svojoj raznolikosti i individualnosti. Iz takvog susretanja, interakcije raznovrsnih elemenata izrasta novi tip promena, transferna promena – integrativna promena. Integrativna zato što izranja iz svojevrstne i specifične interakcije različitih uticaja (genetskih, sredinskih, iskustvenih, vaspitnih, obrazovnih i eksperimentalnih). Kao takva, transferna promena dovodi do pomaka u razvoju jer utiče ne samo na izmenu postojećih struktura već i provocira i dovodi do nastanka novih struktura. Transferna promena je i latentna i manifestna razvojna promena. To je specifična kvantitativna i kvalitativna promena. Kvantitativna zato što dovodi do rasta pojave koja se ispituje, a kvalitativna jer dovodi to stvaranja novih struktura ili izmene ili, pak, transformacije postojećih struktura iskustva osobe (Nešić, 2000). Po svemu sudeći transferne promene su promene koje se najbolje ostvaruju u okviru integrativne nastave. To je nastava u kojoj su granice između predmeta izbrisane ili zamagljene. U ovoj nastavi se ostvaruju smislene veze između sličnih aspekata različitih disciplina. »To je pristup u kome se integrišu, međusobno prožimaju i sintetišu perspektive nekoliko disciplina u novu celinu koja je veća i značajnija od prostog zbira sastavnih elemenata, u ovom slučaju – pojedinačnih disciplina ili predmeta« (Đorđević, 2007: 76).

Metodološki nacrti ispitivanja transfernih promena

Imajući u vidu činjenicu da su transferne promene veoma složene razvojne promene, da su rezultat interakcijskog delovanja različitih činilaca, potom da su to promene koje se mogu okarakterisati kao veoma specifičan vid integrativnih promena, da se dešavaju u vremenu, da su promene kvantitativnog i kvalitativnog karaktera, da su manifestne i latentne, ovaj rad nema pretenzije da prikaže sve eksperimentalne nacрте kojima se ispituju i utvrđuju transferne promene već se ograničava na eksperimentalne nacрте koji imaju više eksperimentalnih grupa, uzrasta i više finalnih (završnih) merenja. Za ovakve eksperimentalne nacрте opredelili smo se jer su nas interesovala neka

pitanja iz oblasti transfera koja nisu ispitivana u doista imponantnom broju eksperimenata koji su (do sada) izvedeni u svetskoj i našoj psihologiji. Naime, to su sledeća pitanja: na kom uzrastu je racionalnije podsticati (uz primenu eksperimentalnog programa) razvoj inteligencije i drugih mentalnih sposobnosti dakle, spremnost subjekata za transfer (Nešić, 1997; 2006), potom pitanje da li efekti eksperimentalnog programa zavise od vrste programa, inicijalnog nivoa razvijenosti mentalnih sposobnosti koje ispitujemo (Nešić 2000), da li su efekti eksperimentalnog programa samo trenutni ili trajnije prirode ili se, pak, dešavaju i po prestanku programa tzv. produženi transferni efekti (Nešić, 1998); potom, da li efekti eksperimentalnog programa imaju podjednak uticaj na sve vrste sposobnosti ili to zavisi i od prirode samih sposobnosti čiji se razvoj prati u eksperimentu.¹ Na kraju, posebno je važno pitanje šta treba podsticati eksperimentalnim programima kako bi se ostvarili značajni efekti u inteligenciji i drugim mentalnim sposobnostima (Sternberg, 2003). Na predhodno izdvojena pitanja odgovor daju sledeće tri grupe nacrti: prva grupa je u okviru strategije transverzalnog ispitivanja, druga u okviru transverzavno-longitudinalnog ispitivanja a treća u okviru strategije longitudinalnog ispitivanja.

Eksperimentalni nacrti

Nacrt eksperimenta sa paralelnim grupama u sklopu transverzalnog ispitivanja

Ovaj nacrt (šema 1) ima eksperimentalnu i kontrolnu grupu, početno merenje, prvo i drugo završno merenje i više uzrasnih nivoa (u ovom slučaju tri).

Šema 1

Treći uzrasni nivo					
	prvi period praćenja			drugi period praćenja	
K grupa	A1	-	A2	-	A3
E1 grupa	A1	V	A2	-	A3

Drugi uzrasni nivo					
	prvi period praćenja			drugi period praćenja	
K grupa	A1	-	A2	-	A3
E1 grupa	A1	V	A2	-	A3

Prvi uzrasni nivo					
	prvi period praćenja			drugi period praćenja	
K grupa	A1	-	A2	-	A3
E1 grupa	A1	V	A2	-	A3

Legenda: početno merenje (A1), završno merenje I (A2), završno merenje II (A3), V – vežbanje

Ovakav eksperimentalni nacrt dopušta odgovor na sledeća pitanja: a) *da li postoje razlike u napredovanju k-grupe na različitim uzrastima i testovima sposobnosti* – odgovor se dobija upoređivanjem napredovanja k-grupa sa različitim uzrastima; b) *da li postoje razlike u napredovanju e-grupe na različitim uzrastima testovima sposobnosti* – odgovor se dobija upoređivanjem napredovanja e-grupa sa različitim uzrastima; c) *da li*

¹ Kvašček, R. (1981). *Mogućnosti i granice razvoja inteligencije*. Beograd: Nolit; Ferguson, G. (1956). On transfer and the abilities of man, *Canadian Journal of Psychology*, No. 10, 121–131.

postoje transferne promene gledano ponaosob na različitim uzrastima i u različitim testovima – odgovor se dobija upoređivanjem napredovanja kontrolne sa napredovanjem eksperimentalne grupe u periodu kada je e-program realizovan; d) *da li su transferne promene trajnije prirode*, gledano ponaosob na različitim uzrastima i u različitim testovima – odgovor se dobija tako što se napredovanje k-grupe uporedi sa napredovanjem e-grupe i to u vremenu koje obuhvata oba perioda praćenja; e) *da li postoje tzv. produžene transferne promene* – odgovor na ovo pitanje se dobija kada se uporede napredovanja grupa u periodu po realizaciji programa ili statističkim jezikom kada se uporede razlike između završnih merenja. Ovo se radi na različitim uzrastima i u različitim testovima.

Nacrt eksperimenta sa paralelnim grupama u sklopu transverzalno-longitudinalnog ispitivanja

Eksperimentalni nacrt koji prikazuje šema 2 ima tri paralelne grupe (kontrolnu i dve eksperimentalne), tri sukcesivna merenja zavisne varijable i više uzrasnih nivoa. Ovaj nacrt eksperimenta sa paralelnim grupama je prilično složen i dopušta odgovor na niz pitanja.

Šema 2

Treći uzrasni nivo

	prvi period praćenja			drugi period praćenja		
K grupa	A1	-	A2	-	A3	
E1 grupa	A1	V	A2	-	A3	
E2 grupa	A1	-	A2	V	A3	

Drugi uzrasni nivo

	prvi period praćenja			drugi period praćenja		
K grupa	A1	-	A2	-	A3	
E1 grupa	A1	V	A2	-	A3	
E2 grupa	A1	-	A2	V	A3	

Prvi uzrasni nivo

	prvi period praćenja			drugi period praćenja		
K grupa	A1	-	A2	-	A3	
E1 grupa	A1	V	A2	-	A3	
E2 grupa	A1	-	A2	V	A3	

Legenda: početno merenje (A1), završno merenje I (A2), završno merenje II (A3), V – vežbanje

A) *Kakav je tempo uzrastnih promena u mentalnim sposobnostima u prirodnim uslovima?* Odgovor se dobija upoređivanjem napredovanja K-grupe sa različitim uzrasta i u različitim testovima (šema 2a1 i 2a2).

Šema 2a1

Treći uzrasni nivo			
	prvi period praćenja		
K grupa	A1	-	A2
Drugi uzrasni nivo			
	prvi period praćenja		
K grupa	A1	-	A2
Prvi uzrasni nivo			
	prvi period praćenja		
K grupa	A1	-	A2

Legenda: početno merenje(A1), završno merenje I (A2)

Šema 2a2.

Treći uzrasni nivo			
	drugi period praćenja		
K grupa	A2	-	A3
Drugi uzrasni nivo			
	drugi period praćenja		
K grupa	A2	-	A3
Prvi uzrasni nivo			
	drugi period praćenja		
K grupa	A2	-	A3

Legenda: završno merenje I (A2), završno merenje II (A3)

B) Kakav je tempo uzrasnih promena u mentalnim sposobnostima u eksperimentalnim uslovima? Odgovor se dobija upoređivanjem napredovanja svake eksperimentalne grupe ponaosob sa različitim uzrasta i u različitim testovima (šema 2b1 i 2b2). Ovo dopušta da se utvrde promene u zavisnoj promenljivoj u uslovima vežbanja i to na različitim uzrastima učenika. Ali, na osnovu ovog nacрта se (još uvek) ne može zaključiti da li su se desile transferne promene pod uticajem e-programa.

Šema 2b1

Treći uzrasni nivo			
	prvi period praćenja		
E1 grupa	A1	V	A2
Drugi uzrasni nivo			
	prvi period praćenja		
E1 grupa	A1	V	A2
Prvi uzrasni nivo			
	prvi period praćenja		
E1 grupa	A1	V	A2

Legenda: početno merenje(A1), završno merenje I (A2), V – vežbanje

Šema 2b2.

Treći uzrasni nivo			
	drugi period praćenja		
E2 grupa	A2	V	A3
Drugi uzrasni nivo			
	drugi period praćenja		
E2 grupa	A2	V	A3
Prvi uzrasni nivo			
	drugi period praćenja		
E2 grupa	A2	V	A3

Legenda: završno merenje I (A2), završno merenje II (A3), V – vežbanje

C) Da li postoje transferne promene? Ovo se postiže tako što se upoređuje napredovanje k-grupe sa napredovanjem e-grupa u dva sukcesivna perioda praćenja i to na svim obuhvaćenim uzrasnim nivoima i u svim testovima (šema 2c1 i 2c2). Dakle, ispitanici različitih uzrasta se prate istovremeno u dva sukcesivna perioda. U svakom periodu praćenja postoji grupa koja je bez programa i grupa sa programom.

Šema 2c1.

Treći uzrasni nivo			
	prvi period praćenja		
K grupa	A1	-	A2
E1 grupa	A1	V	A2
Drugi uzrasni nivo			
	prvi period praćenja		
K grupa	A1	-	A2
E1 grupa	A1	V	A2
Prvi uzrasni nivo			
	prvi period praćenja		
K grupa	A1	-	A2
E1 grupa	A1	V	A2

Legenda: početno merenje (A1), završno merenje I (A2), V – vežbanje

Šema 2c2

Treći uzrasni nivo			
	drugi period praćenja		
K grupa	A2	-	A3
E2 grupa	A2	V	A3
Drugi uzrasni nivo			
	drugi period praćenja		
K grupa	A2	-	A3
E2 grupa	A2	V	A3
Prvi uzrasni nivo			
	drugi period praćenja		
K grupa	A2	-	A3
E2 grupa	A2	V	A3

Legenda: završno merenje I (A2), završno merenje II (A3), V – vežbanje

D) *Da li postoje trajnije transferne promene?* Odgovor na ovo pitanje dobija se tako što se ponaosob na svakom uzrasnom nivou upoređuju napredovanja k-grupe sa napredovanjem e1-grupe i to u vremenu koje obuhvata oba perioda praćenja. Ova poređenja se rade I u svim testovima (šema 2d).

Šema 2d

Treći uzrasni nivo					
	prvi period praćenja			drugi period praćenja	
K grupa	A1	-	-	-	A3
E1 grupa	A1	V	-	-	A3

Drugi uzrasni nivo					
	prvi period praćenja			drugi period praćenja	
K grupa	A1	-	-	-	A3
E1 grupa	A1	V	-	-	A3

Prvi uzrasni nivo					
	prvi period praćenja			drugi period praćenja	
K grupa	A1	-	-	-	A3
E1 grupa	A1	V	-	-	A3

Legenda: početno merenje (A1), završno merenje II (A3), V-vežbanje

E) *Da li postoje produžene transferne promene (šema 2e)?* Iz prikazanog eksperimentalnog plana može se doći do odgovora na pitanje šta se dešava sa efektima eksperimentalnog programa i u periodima po završetku programa tj. da li postoje tzv. *produženi transferni efekti*. Odgovor se dobija kada se uporede razlike između završnog merenja II i završnog merenja I u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi ili razlike-razlika i to na uzrastima i testovima.

Šema 2e

Treći uzrasni nivo			
	drugi period praćenja		
K grupa	A2	-	A3
E1 grupa	A2	-	A3

Drugi uzrasni nivo			
	drugi period praćenja		
K grupa	A2	-	A3
E1 grupa	A2	-	A3

Prvi uzrasni nivo			
	drugi period praćenja		
K grupa	A2	-	A3
E1 grupa	A2	-	A3

Legenda: završno merenje I (A2), završno merenje II (A3)

U dosadašnjim istraživanjima o transferu ove promene nisu praćene i upoređivane. Uvereni smo da ovo ima smisla ispitivati jer se verovatno efekti obuke, treninga, vežbanja i sličnih intervencija u oblasti razvoja deteta ili mlade osobe dešavaju ne samo u periodima kada se realizuju već i u periodima koji dolaze ili rečima Vigotskog u

»zonama narednog razvitka«.² Naime, ovo se vrši tako što se upoređuju napredovanja e-grupe tj. grupe koja je u prethodnom razvojnom periodu dobila program sa napredovanjem k-grupe koja nije imala ovaj program i to u periodu kada je program prestao. Na osnovu poređenja napredovanja grupa kada je program prestao izvodi se zaključak o produženim transfernim promenama.

Nacrti eksperimenta sa paralelnim grupama u sklopu longitudinalnog ispitivanja

Šema 3

Grupa	Početno merenje	Eksperimen. program	Završno merenje I	Eksperimen. program	Završno merenje II	Eksperimen. program	Završno merenje III
K	A1	-	A2	-	A3	-	A4
E	A1	V	A2	-	A3	-	A4

Legenda: početno merenje, završno merenje I, završno merenje II, završno merenje III, V – eksperimentalni program

Eksperimentalni plan longitudinalnog ispitivanja (šema 3) daje mogućnost zaključivanja o sledećim promenama: *a) uzrastnim promenama u prirodnim uslovima* – ovo se postiže tako što se upoređuju napredovanja k-grupe između dva sukcesivna merenja i u različitim testovima; *b) postojanju transfernih promena* – ovo se postiže tako što se upoređuju napredovanja kontrolne i eksperimentalne grupe u godini kada je program trajao (upoređuju se razlike između završnog merenja i početnog merenja) i to u različitim testovima; *c) trajnosti transfernih promena* – o ovome se zaključuje tako što se upoređuju napredovanja grupa nakon izvesnog perioda po realizaciji programa; upoređuju se razlike između završnog merenja II i početnog merenja, ili završnog merenja III i početnog merenja, takođe u različitim testovima i *d) produženim transfernim promenama* – o ovim promenama se zaključuje kada se uporede razlike između završnih ispitivanja i to: završnog II i završnog I; završnog III i završnog II ili završnog III i završnog I merenja u obema grupama i u različitim testovima; na taj način se utvrđuje da li je eksperimentalni program pokazao ili na tzv. produžene efekte, odnosno, efekte u periodima koji dolaze po završetku programa.

Zaključak

Transfer – transferne promene su veoma složene psihičke strukture koje nastaju uzajamnim delovanjem različitih činilaca. Upravo složenost ovih promena iziskuje i raznovrsne nacрте istraživanja. Sasvim sigurno se može tvrditi da se transfer naučno jedino može ispitivati eksperimentom sa paralelnim grupama. Zaključivati o transferim promenama je nemoguće ako se te promene ne uporede sa promenama koje se dešavaju pod uticajem sazrevanja. Ovaj rad prikazuje različite vrste eksperimentalnih nacрте putem kojih se dolazi do odgovora na različita pitanja iz domena transfera. Nacrt koji je prikazan u okviru transverzalnog ispitivanja pojava nudi odgovor na više pitanja baš zato što ima eksperimentalnu i kontrolnu grupu, potom više merenja pojave koja se ispituje i više uzrasnih nivoa i više testova. Nacrt koji je prikazan u okviru transverzalno-

² Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

longitudinalnog ispitivanja je složeniji i nudi više mogućnosti da se dođe do odgovora na neka pitanja koja su suštinskije prirode za razumevanje raznovrsnosti i složenosti transfernih promena. Nacrt to omogućuje jer sadrži pored kontrolne i više eksperimentalnih grupa, potom tri sukcesivna merenja i sve to na različitim uzrastima i različitim testovima. Ova vrsta nacrtu pruža istraživačima priliku da dođu do nekih pitanja koja u oblasti transfera nisu do sada ispitivana. To je pitanje spremnosti za transferne promene i pitanje produženih transfernih promena. Iz ovih razloga u radu su izdvojene i različite varijante ovog nacrtu. Konačno, nacrt u okviru longitudinalnog ispitivanja transfernih promena ne nudi tolike mogućnosti da se dođe do odgovora na brojna pitanja o transferu ali je zato naobjektivniji i najegzaktniji. Varijanta prikazana u radu ima jednu eksperimentalnu i jednu kontrolnu grupu pa su time i odgovori na brojna pitanja iz oblasti transfera ograničeni. Ali, kada bi se u eksperiment uključilo više e-grupa onda bi se svakako otvorile mogućnosti za odgovore na mnoga veoma značajna i suštinska pitanja o transferu i transfernim promenama. Na kraju, možda je neskromno reći, ali autor ovog rada je navedene nacrtu koristio u svojim dosadašnjim istraživanjima o transferu u oblasti inteligencije i drugih mentalnih sposobnosti, oblasti koja je veoma značajna za celokupan vaspitno-obrazovni i nastavni sistem.

Literatura

1. Vučić, L. (1993). *Pedagoška psihologija*. Beograd: SDPS.
2. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory and practice*. New York: Basic Books.
3. Đorđević, V. (2007). Inovativni modeli nastave (integrativna nastava, projektna nastava i interaktivna nastava), *Obrazovna tehnologija*, br. 4, 76–97.
4. Nešić, B. (1997). Age and Transferal changes in intelligence of pupils, *Facta Univerzitatatis*, No. 5, 497–507.
5. Nešić, B. (1998). Produženi transferni efekti – metodološki koncept i empirijski dokazim *Psihologija*, br. 3, 33–46.
6. Nešić, B. (2000). *Razvijanje perceptivnih sposobnosti učenika*. Niš: Filozofski fakultet.
7. Nešić, B. i Radomirović, V. (2000). *Osnove razvojne psihologije*. Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini.
8. Nešić, B. (2006). *Razvojne i transferne promene u primarnim mentalnim sposobnostima učenika*. Niš: Filozofski fakultet.
9. Nešić, B. (2012). Razvoj verbalnih sposobnosti učenika osmogodišnje škole, *Zbornik radova XLII(2)*, Filozofski fakultet u Prištini sa sedištem u Kosovskoj Mitrovici, 307–326.
10. Sternberg, R. (2003). *Cognitive Psychology*. Wadsworth.

* * *

DIFFERENT TYPES AND METHODOLOGICAL DRAFTS OF TRANSFER CHALLENGES IN INTELLIGENCE RESEARCH

Summary: *This paper is on the different types and drafts of the research of the transfer changes as a particular kind of developmental changes. The actual focus is on the changes in different mental abilities, particularly intelligence, provoked by deliberately prepared and planned experimental programme. This type of developmental changes is tested by the experiment with parallel groups in which advancement of the control and experimental group are followed and compared. Our many years' experience and research curiosity in the field of transfer changes is directed to comparing advancement of the experimental and control group in the period after completing the programme. For this type of changes, we use the expression extended transfer changes, i.e. the subsequent transfer changes. In the case of these changes, we are following differences in advancement of groups in the period after the experimental programme, i.e. statistically seen, there are differences compared between the final measuring.*

Key words: *transfer changes, continuity of transfer changes, subsequent transfer changes.*

* * *

РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ И МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕРЕВОДИМЫХ (ТРАНСФЕРНЫХ) ПЕРЕМЕН В ИНТЕЛЛЕКТЕ

Резюме: В работе рассматриваются разные типы и методы исследования переводимых /трансферных/ перемен как особого типа изменения в развитии. В частности, имеются в виду изменения в умственных способностях, особенно в интеллекте, которые вызваны действием намеренно подготовленной и теоретически разработанной экспериментальной программой. Этот тип возрастных перемен исследуется с помощью эксперимента с параллельными группами, в котором контролируется и сравнивается ход контрольной и экспериментальной групп. Наш долгосрочный опыт и исследовательское любопытство в области передачи /трансфера/ изменений, направлены на сравнение хода контрольной и экспериментальной групп и в периоды времени после окончания программы. Для этого типа изменений мы используем термин расширенная передача /трансферная переменная/, т.е. дополнительная трансферная переменная. Наблюдения ведутся за различиями в прогрессии групп, в периоде после окончания экспериментальной программы, иными словами, статистически сравниваются различия между окончательными результатами измерений.

Ключевые слова: трансферные переменные, прочность трансферных перемен, дополнительные трансферные переменные

Dr Miomir IVKOVIĆ
Dr Živorad MILENOVIĆ
Učiteljski fakultet u Prizrenu

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 1, 2014. UDK: 373.211.24(497.11)"2013" ; 316.613

SOCIJALNO-KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE VASPITAČA

Rezime: U prvoj polovini 2013. godine, sprovedeno je istraživanje na uzorku od 117 vaspitača zaposlenih u dečjim vrtićima na području grada Niša s ciljem da se ispita kako vaspitači procenjuju svoje socijalno-komunikacijske kompetencije. Rezultati tog istraživanja prikazani su u ovom radu. Faktorskom analizom izdvojena su tri faktora koja ukazuju na ključne socijalno-komunikacijske kompetencije vaspitača: 1) jasno izražavanje i kvalitetno slušanje, 2) uvažavanje razlika i različitosti i 3) spremnost za saradnju i rad u timu, dok je t-testom utvrđeno da vaspitači sa višim obrazovnim nivoom imaju veći doživljaj socijalno-komunikacijske kompetentnosti.

Ključne reči: kompetencija, socijalna kompetencija, kultura komuniciranja, uvažavanje različitosti, rad u timu, vaspitač, vaspitnoobrazovni rad.

Savremena uloga vaspitača je složenija od one u prošlosti, što je i očekivano. Vaspitač više nije samo osoba koja brine, čuva i hrani decu, odnosno osoba koja određeni deo dana zamenjuje roditelje dok su na poslu. Delovanje vaspitača dobilo je nove dimenzije koje su prvenstveno usmerene na praćenje i podsticanje razvoja, vaspitanja i učenja dece. Njegov rad se temelji na naučnim paradigmama do kojih su došle mnoge nauke koje direktno i indirektno proučavaju biološki, socijalni, emocionalni i pedagoški razvoj deteta. Otuda je njegova uloga zahtevna, složena i uvek otvorena za nova saznanja i iskustva.

Vaspitač je otvoreni personalni model koji svoje delovanje zasniva na određenim biosocijalnim, socioemocionalnim i obrazovno-kreativnim potrebama dece određenog uzrasta i u određenim društvenim, istorijskim i socijalnim okolnostima. On ima najodgovornije mesto u svim fazama vaspitnog rada u dečjem vrtiću, Operativno posmatrajući te faze su preparativna, izvršna, verifikativna i aplikativna faza. Zato se i kaže da je vaspitač duša dečjeg vrtića. U vezi s tim, i ugled dečjeg vrtića u najvećoj meru zavisi od vaspitača.

Kompetencije vaspitača u dečjem vrtiću se mogu svrstati u četiri grupe: 1. pedagoške kompetencije, 2. socijalno-komunikacijske kompetencije, 3. metodičko-akcione kompetencije i 4. kompetencije povezane sa profesionalnim razvojem, odgovornošću i etičnošću vaspitača. *Pedagoške kompetencije* vaspitača su: a) razumevanje filozofije vaspitanja i temeljnih principa predškولstva, b) poznavanje karakteristika razvoja dece, v) poznavanje i razumevanje načina na koji deca uče, g) poznavanje različitih tehnika posmatranja i praćenja dece, d) sklonosti partnerstvu sa porodicom i lokalnom zajednicom i đ) osposobljenost za praćenje i vrednovanje procesa i ishoda razvoja dece predškolskog uzrasta. *Socijalno-komunikacijske kompetencije* vaspitača su: a) kultura komuniciranja – jasno izražavanje i kvalitetno slušanje, b) uvažavanje razlika i različitosti, v) demokratski principi i d) sposobnost rada u timu i saradnja. *Metodičko-akcione kompetencije* vaspitača su: a) planiranje na principima integrisanog kurikuluma, b) strategije poučavanja, v) kreiranje klime poverenja i saradnje u procesu učenja i g) kreiranje podsticajnog fizičkog okruženja. *Kompetencije vaspitača povezane sa njegovim profesionalnim razvojem, odgovornošću i etičnošću* su: a) sposobnost refleksije i profesionalnog razvoja, b) saradnja u timu, v) poznavanje i poštovanje *Konvencije o pravima deteta*, g) promovisanje vrednosti predškolskog vaspitanja i d) profesionalna etika.

Metodološki pristup istraživanju

Problem proučavanja i istraživanja u ovom radu su socijalno-komunikacijske kompetencije vaspitača u dečjem vrtiću. Da bi se preciznije odredile socijalno-komunikacijske kompetencije vaspitača treba najpre definisati pojam *kompetencija*. *Kompetencija* je kombinacija znanja, veština, stavova, motivacije i ličnih karakteristika koje omogućavaju pojedincu da aktivno i efikasno deluje u određenoj specifičnoj situaciji (Mimica i Bogdanović, 2007; Lohithakshan, 2002; Лоусн, Гэрод, 2000; Ivković, 1998). Kada se raspravlja o kompetencijama vaspitača, neophodno je da se odrede one koje su temeljne, zato što kompetencije vaspitača variraju od vrlo širokih i opštih do specifičnih i stručnih (Milenović, 2010). Obično se razlikuju dve dimenzije kompetencija vaspitača: 1) predmetna kompetencija (znanje određenog područja) i 2) didaktičko-metodička kompetencija koja obuhvata znanja i veštine posredovanja naučnih saznanja u nastavi određenog predmeta. Vaspitač u predškolskoj ustanovi treba da ima: 1) znanja o vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog uzrasta ali i ostala srodna znanja (interdisciplinarno poznavanje struke), 2) pedagoško-psihološka znanja (razumevanje razvojnih obeležja dece, stilova vaspitanja i učenja i kulture vaspitanja i učenja), 3) veštine poučavanja (poznavanje strategije, metoda i tehnika poučavanja) i 4) razumevanje društvenog i kulturnog konteksta vaspitanja i dečjeg vrtića.

U pristupu problemu istraživanja naglasićemo da je kompetencija vaspitača kombinacija znanja, veština, stavova, vrednosti i navika koje mu omogućavaju da aktivno i efikasno deluje u određenim vaspitnoobrazovnim situacijama u dečjem vrtiću. Tako posmatrane, kompetencije vaspitača imaju tri dimenzije: profesionalnu, pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičku i radnu. Profesionalna kompetencija vaspitača traži da vaspitač poseduje: nivo opšteg znanja, sposobnost planiranja, sposobnost realizacije planiranih aktivnosti, učešće u projektima, umeće samoevaluacije i evaluacije kao i stručno usavršavanje. Pedagoško-psihološko-didaktičko-metodička kompetentnost vaspitača za rad u dečjem vrtiću podrazumeva da on: poznaje pedagošku i psihološku teo-

riju i primenjuje je u praksi, poseduje mogućnost snalaženja u području vaspitanja i obrazovanja u dečjem vrtiću, poseduje sposobnost vaspitavanja i vaspitnog delovanja, poznaje i usvaja vaspitne procedure, poznaje zakonitosti kreiranja vaspitnoobrazovnih aktivnosti u dečjem vrtiću (pripremanje, planiranje, organizacija, realizacija, evaluacija i verifikacija), poseduje sposobnost prepoznavanja i rešavanja problema u vaspitanju i obrazovanju u dečjem vrtiću, poseduje veštine vođenja vaspitne grupe, zna pronalaziti odgovore na sve probleme u vaspitnoj grupi, ume da motiviše decu na njihovo neposredno i veće uključivanje u realizaciji planiranih vaspitnoobrazovnih aktivnosti u dečjem vrtiću, zna uspostaviti saradnju sa roditeljim, naročito partnerstvo sa roditeljima kao sve dominantnijem obliku saradnje, razume socijalne i ostale okolnosti koje mogu uticati na dečje ponašanje u vaspitnoj grupi, poseduje sposobnost povezivanja teorije stečene tokom studija sa neposrednom pedagoškom praksom i poznaje elemente snalaženja u međunarodnim pitanjima. Radna kompetencija vaspitača obuhvata njegove: veštine saradnje, predanosti u radu, osećaj odgovornosti, kvalitet rada, poznavanje jezika, kreativnost i inovativnost.

Socijalno-komunikacijske kompetencije vaspitača pokrivaju sve oblike ponašanja kojima on treba da ovlada, kako bi na efikasan način učestvovao u interakciji sa decom, njihovim roditeljima, kolegama i u odnosima sa javnošću, a takođe i da bi kreirao kvalitetne odnose i podsticajnu klimu, što doprinosi stvaranju uslova za optimalni razvoj i vaspitanje kao i obrazovanje svakog deteta. On doprinosi i unapređivanju vaspitanja i obrazovanja dece na trajnoj osnovi, što se postiže ohrabrivanjem dece da se razvijaju, razmenjuju znanja, osećanja i razmišljanja. Ključne socijalno-komunikacijske kompetencije vaspitača za rad u dečjem vrtiću su: jasno izražavanje i kvalitetno slušanje, uvažavanje razlika i različitosti i smisao za saradnju i rad u timu.

Specifične komponente kompetencije *jasno izražavanje i kvalitetno slušanje* su: sposobnost da se prezentuju sopstvene ideje i da se slušaju ideje drugih, razumevanje emocija, svojih i tuđih, izvestan stepen kontrole nad sopstvenim emocijama, shvatanje dinamike razgovora i korišćenje jezika pozitivne akcije, sposobnost preciznog slušanja, što doprinosi razvoju poverenja kod sagovornika, sposobnost pregovaranja i uspešno donošenje odluka koje je zasnovano na procenjivanju različitih mišljenja. Kompetencija koja se odnosi na *uvažavanje različitosti* pretpostavlja: pojedinca koji je u stanju da poštuje i ceni vrednosti, verovanja, kulturu i istoriju drugih ljudi; razumevanje i pozitivan odnos prema drugim ljudima oslonjeni su na empatijsko slušanje drugih i njihovih vrednosti što doprinosi razumevanju drugih i drugačijih i uvažavanju i usklađivanju različitosti kao bitnog uslova za razvoj saradničkih odnosa i rada u timu. Pod kompetencijom *smisao za saradnju i rad u timu* vaspitači bi trebalo da: koriste ponašanja (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje, verovanje, poštovanje i pregovaranje o razlikama), analiziraju sporne problemske situacije u čijem će rešavanju biti fokusirani na problem i da donose nove ideje i efikasno rade i doprinose razvoju teorije i prakse predškolskog vaspitnja i obrazovanja i saradnje, pre svega partnerstva sa roditeljima dece koja se nalaze u njihovim vaspitnim grupama.

U socijalno zahtevnim uslovima vaspitačke profesije, naročito saradnje sa roditeljima, socijalno-komunikacijske kompetencije preduslov su uspešne realizacije vaspitnoobrazovnog rada u dečjem vrtiću. Samo onaj vaspitač koji poseduje socijalno-komunikacijske kompetencije ima osećaj zadovoljstva u svom radu. Menjajući i unapređujući svoje ponašanje vaspitač oblikuje podsticajno okruženje. On nadalje doprinosi i boljim međuljudskim odnosima i kvalitetu teorije i prakse vaspitanja i obrazovanja de-

ce predškolskog uzrasta. Doprinosi i unapređenju saradnje i partnerstva sa roditeljima a time i uspešnoj realizaciji celokupnog vaspitnoobrazovnog rada u dečijem vrtiću.

Cilj realizovanog istraživanja bio je da se ispituju stavovi vaspitača o njihovim socijalno-komunikacijskim kompetencijama. *Zadaci istraživanja* su da se izdvoje faktori socijalno-komunikacijskih kompetencija vaspitača i da se utvrdi postoji li razlika u procenama vaspitača o njihovoj socijalno-komunikacijskoj kompetenciji u zavisnosti od obrazovnog nivoa vaspitača.

Populaciju čine svi vaspitači koji su u prvoj polovini 2013. godine bili zaposleni u dečjim vrtićima na području grada Niša. Uzorak je slučajan i reprezentativan za predviđenu populaciju – čini ga 117 vaspitača od kojih 37,60% ima višu školsku spremu i 62,40% visoku.

Korišćena je istraživačka tehnika skaliranja, primenom *Skale procena vaspitača o socijalno-komunikacijskim kompetencijama* (Skaler – PV-SKK). Skaler je Likertovog tipa i trostepeni je. Konstruisan je za ovo istraživanje čije su su metrijske i ostale karakteristike proveravane: krenulo se sa ukupno 30 tvrdnji, nakon svake tvrdnje sledila je skala intenziteta saglasnosti: a) slažem se, b) nisam siguran-a i v) ne slažem se.

Pregledom korelacione matrice (Correlation Matrich – zbog obimnosti nije prikazana u radu), utvrđeno je da 556 od ukupno 900 koeficijenata ima vrednosti koje su veće od 0,30. Podaci potvrđuju adekvatnost uzorka istraživanja i opravdanost faktorske analize.

Tabela 1: *KMO pokazatelj i Bartletov test sferičnosti*

KMO		.432
Bartletov test sferičnosti	χ^2	135.204
	df	65
	p	.087

Kronbahov alfa koeficijent nije zadovoljavajući ($\alpha = 0,432$), što pokazuje da skaler nije dovoljno pouzdan za istraživanje. Na to ukazuje i vrednost hi-kvadrat testa ($\chi^2 = 135.204$) koja pri 65 stepeni slobode ($df = 65$) nije postigla statističku značajnost razlike ($p = 0,087$) (tabela 1). Iz navedenog razloga je izvršena korekcija skalera. Izuzeto je 12 faktora kod kojih nije utvrđena preporučena vrednost Kronbahovog alfa koeficijenta 0,60 i tri faktora sa najmanjim vrednostima koji su zadovoljili preporučenu vrednost Kronbahovog alfa koeficijenta od 0,60. Za dalje istraživanje zadržano je 15 faktora. Skaler je podeljen je na tri supskale. Prvom supskalom ispitivana je socijalno-komunikacijska komeptencija vaspitača jasno izražavanje i kvalitetno slušanje, drugom uvažavanje razlika i različitosti i tećom smisao za saradnju i rad u timu.

Podaci su obrađeni faktorskom analizom sa Varimax rotacijom i t-testom. Osim frekvencije (N) i procenata (%) računato je: KMO pokazatelj, Kronbahov alfa koeficijent (α), hi-kvadrat test (χ^2), stepeni slobode (df), približna značajnost razlike (p), F-test (F), aritmetička sredina (M), standardno odstupanje (SD), standardna greška (σ), eta kvadrat (Eta) računat prema obrascu ($\text{Eta} = t^2 : (t^2 + (N1 + N2 - 2))$) i koeficijent determinacije (d) računat prema obrascu ($d = \text{Eta} \times 100$). Podaci dobijeni istraživanjem prikazani su tabelama.

Rezultati istraživanja

Rezultati istraživanja o faktorima koji prema procenama vaspitača objašnjavaju njihove socijalno-komunikacijske kompetencije prikazani su prema podacima dobijenim faktorskom analizom sa Varimax rotacijom. Pregledom Korelacione matrice (Correlation Matrice – zbog svoje obimnosti nije prikazana u radu), utvrđeno je da 167 od ukupno 225 koeficijenata ima vrednosti koje su veće od 0,30. Podaci potvrđuju adekvatnost uzorka istraživanja i opravdanost faktorske analize.

Tabela 2: *KMO pokazatelj i Bartletov test sferičnosti*

KMO		.854
Bartletov test sferičnosti	χ^2	146.259
	df	55
	p	.000

Kronbahov alfa koeficijent je zadovoljavajući ($\alpha = 0,854$), što pokazuje značajnu pouzdanost instrumenta za istraživanje. Na to ukazuje i vrednost hi-kvadrat testa ($\chi^2 = 146.259$) koja je pri 55 stepeni slobode ($df = 55$) postigla statističku značajnost razlike $p < 0,001$ ($p = 0,000$) (tabela 2). Na ovaj način potvrđena je i adekvatnost uzorka istraživanja.

Tabela 3: *Faktorska matrica socijalno-komunikacijskih kompetencija vaspitača*

PROMENLJIVE	$\alpha = 0,854; \Sigma = 77,02\%$		
	I	II	III
f1 Iniciram komunikaciju sa roditeljima.			
f2 U komunikaciji koristim jezik pozitivne akcije.	,914		
f3 Koristim jezik koji izbegava rodne i druge stereotipe.			
f4 Argumentovano obrazlažem svoje procene o konkretnoj situaciji.			
f5 Jasno iskazujem očekivanja od drugih.			
f6 Ohrabrujem roditelje da iskažu svoje mišljenje na njima odgovarajući način.			
f7 Pokazujem istinsko razumevanje za potrebe i interese roditelja.			
f8 Ohrabrujem decu i roditelje da učestvuju u procesu donošenja odluka.			
f9 Afirmativno govorim o različitostima i pomažem deci da razviju pozitivan stav prema različitostima.		,907	
f10 Svako ponašanje dece i roditelja povezujem sa njihovim potrebama.		,621	
f11 U saradnji sa drugima koristim podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje, verovanje, poštovanje i pregovaranje o razlikama.			
f12 Ako se desi neki problem fokusiran-a sam na problem a ne i osobu.			
f13 Fleksibilan-a sam u prihvatanju promena.			
f14 Otvoren-a sam za nove ideje.			,902

f15 Prema svim roditeljima ophodim se s poštovanjem i uvažavanjem i pronalazim načine da ih uključim u vaspitanje i obrazovanje njihove dece.			
Ukupno varijanse:	$\Sigma=37,$ 46%	$\Sigma=25,$ 38%	$\Sigma=14,1$ 8%

Na adekvatnost uzorka istraživanja ukazuju i podaci o izračunatim pojedinačnim Kronbahovim alfa koeficijentima. Sve vrednosti veće su od 0,60. Najmanju vrednost ima faktor 10 – *Svako ponašanje dece i roditelja povezujem sa njihovim potrebama*. Ovaj faktor ima vrednost Kronbahovog alfa koeficijenta 0,621. Najveća vrednost Kronbahovog alfa koeficijenta izračunata je kod faktora dva – *U komunikaciji koristim jezik pozitivne akcije*. Kod ovog faktora izračunata vrednost Kronbahovog alfa koeficijenta iznosi 0,914 (tabela 3).

Istraživanjem su izdvojena tri faktora socijalno-komunikacijskih kompetencija vaspitača koji određuju 77,02% ukupne varijanse. Kao što je navedeno, vaspitači su najviše vrednovali faktor dva – *U komunikaciji koristim jezik pozitivne akcije*. Ovaj faktor ima vrednost Kronbahovog alfa koeficijenta ($\alpha = 0,914$), objašnjava 37,46% ukupne varijanse i nazvan je *jezik pozitivne akcije*. Drugi po značaju je faktor devet – *Afirmativno govorim o različitostima i pomažem deci da razviju pozitivan stav prema različitostima*. Ovaj faktor ima vrednost Kronbahovog alfa koeficijenta ($\alpha=0,907$), objašnjava 25,38% ukupne varijanse i nazvan je *uvažavanje različitosti*. Treći faktor po značaju je faktor 14 – *Otvoren-a sam za nove ideje*. Ovaj faktor ima vrednost Kronbahovog alfa koeficijenta ($\alpha = 0,902$), objašnjava 14,18% ukupne varijanse i nazvan je *otvorenost za nove ideje*.

Vaspitači su najviše vrednovali, prvi po značaju, faktor koji je nazvan *jezik pozitivne akcije*. Ovaj faktor objašnjava socijalno-komunikacijsku kompetenciju vaspitača *jasno izražavanje i kvalitetno slušanje*. Očigledno je da je za vaspitače socijalno-komunikacijska kompetencija važan uslov uspešnog vaspitno-obrazovnog rada. Značajna je i zbog veće mogućnosti za stvaranje povoljne i opuštenije atmosfere u vaspitnoj grupi. Vaspitanje i obrazovanje u dečjem vrtiću podrazumeva složenu interakciju sa mnogobrojnim učesnicima (deca, roditelji, kolege i javnost). Podrazumeva i podsticanje vaspitanja, obrazovanja i razvoja dece kroz oblikovanje fleksibilne organizacije, podsticajnog okruženja, otvorenog kurikuluma, delotvornih postupaka vaspitača i njihove kvalitetne interakcije. Sve to od vaspitača zahteva ne samo pedagoško-psihološku i didaktičko-metodičku, nego i socijalno-komunikacijsku kompetentnost. Upravo prvi izdvojeni faktor *jasno izražavanje i kvalitetno slušanje* ukazuje na značaj i potrebu socijalno-komunikacijske kompetentnosti vaspitača. Posedovanje ove socijalno-komunikacijske kompetencije vaspitačima doprinosi i u sopstvenom promovisanju, ali i novim pristupima vaspitanju i obrazovanju u dečjem vrtiću što bi trebalo da doprinese neophodnom oporavku dečjih vrtića čija je uloga u 21. veku značajno izmenjena.

Drugi faktor koji su vaspitači najviše vrednovali je *uvažavanje različitosti*. Ovaj faktor objašnjava socijalno-komunikacijsku kompetenciju vaspitača *uvažavanje razlika i različitosti*. Prikazani rezultati istraživanja uglavnom se potvrdili rezultate istraživanja prikazanih u novijim izvorima. U njima današnji autori razmatraju važnost negovanja vrednosti tolerancije prema različitim kulturama, odnosno nastoje afirmisati multikulturalizam i interkulturalizam kao preduslov suživota u svetu (Barry, 2006: 21). Ne ulazeći u dublju analizu problema, neophodno je ukazati da u višekulturnim zajed-

nicama koje su obeležene nejednakošću među grupama, dolazi do kulturnog diskontinuiteta, to jest, do neslaganja između kulturnih vrednosti koje prenosi porodica ili uža zajednica. Iz navedenog proizilazi da je potrebno kod dece razvijati holistički, kontekstualni pristup kulturi bez kojeg nije moguće puno prepoznavanje, razumevanje i prihvatanje sebe i drugoga. Otuda i potreba vaspitača za uvažavanjem razlika i različitosti.

Današnji dečji vrtići su (umesto donedavno tradicionalnih) postali inkluzivni. To podrazumeva vaspitanje i obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i preprekama u vaspitanju, učenju i učešću u redovnim vaspitnim grupama. Ključno pitanje inkluzije u vaspitanju i obrazovanju je u uvažavanju različitosti (Milenović, 2013; Ilić, 2010). Drugačije rečeno, inkluzija u vaspitanju ne podrazumeva izjednačavanje dece. Inkluzija u vaspitanju je pedagoški proces svetskih razmera koji podrazumeva uključivanje sve dece sa posebnim vaspitnim potrebama u redovne vaspitne grupe dečjih vrtića. Pri tom se zastupa teza da deca uprkos različitosti imaju jednako pravo na najbolje moguće vaspitanje i obrazovanje koje im odgovara.

Sažeto, da bi deca prihvatila pravo na različitost i pritom se dobro osećala, potrebno je da vaspitač kreira sredinu u kojoj se razlike poštuju, u kojoj su svi ravnopravni i oživotvoruju ih svojim aktivnostima. Današnji pristup vaspitanju i učenju deteta podrazumeva različite načine na koje dete tumači svoja iskustva, kako i koliko daje smisao nekom iskustvu, teoretiše o uzrocima i posledicama, stvara pretpostavke ili objašnjenja, analizira i sintetizuje dobijene informacije (Giudici & Rinaldi, 2002: 292). Da bi se u tome što više uspelo, navedeni autori smatraju da je najvažnije pomoći detetu da otkriva sebe u odnosu prema drugima, spoznaje sličnosti i razlike između sebe i drugih i nauči prihvatati drugačija razmišljanja i delovanja. Upravo su situacije u kojima se određeni problemi neprekidno rekonstruišu na relaciji pojedinac-grupa, razlike postaju značajne jer se tako postupno osvešćuju vaspitačeva socijalno-komunikacijska kompetencija – *uvažavanje razlika i različitosti*.

Treći faktor po značaju za vaspitače je *otvorenost za nove ideje*. Ovaj faktor objašnjava socijalno-komunikacijsku kompetenciju vaspitača koja je *spremnost za saradnju i rad u timu*. Vaspitač više nije jedinka u vaspitnoobrazovanom radu u dečjem vrtiću. On i ne vaspitava pojedince nego kolektiv koji čine deca jedne vaspitne grupe. Vaspitač je i dalje najznačajniji faktor vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta ali nije jedini. Njegov vaspitno-obrazovni rad je uslovljen radom ostalih vaspitača. Pored toga, vaspitač treba da bude u svakodnevnom kontaktu sa stručnim saradnicima dečjih vrtića u realizaciji planiranih vaspitnoobrazovnih aktivnosti i celokupnog vaspitnoobrazovnog rada u dečjem vrtiću.

Vaspitač, nadalje, saraduje sa lokalnom sredinom i roditeljima. U savremenim okolnostima saradnja vaspitača i roditelja je složenija. Ona više i ne podrazumeva uobičajenu međusobnu informisanost vaspitača i roditelja. Saradnja vaspitača i roditelja podrazumeva njihovo međusobno partnerstvo, odnosno neposredno uključivanje roditelja u vaspitnoobrazovni rad u dečjem vrtiću. Polazeći od činjenice da je društvo od uvek određivalo cilj i zadatke vaspitanja, ali i od toga da je porodica jedan od njegovih činilaca koji učestvuju u realizaciji, nameće se potreba pružanja podrške i pomoći roditeljima u podizanju i vaspitanju dece. Zato i saradnja vaspitača i roditelja obuhvata pružanje svakom roditelju onih znanja koja su neophodna u vaspitnom delovanju. Pri tom je poželjno da taj sistematski uticaj na njihovo pedagoško-psihološko obrazovanje postepeno prerasta u samoobrazovanje. Zbog specifičnosti koje karakterišu mogućnosti i

spособnosti svakog deteta, samoobrazovanje roditelja je u savremenim uslovima neopodhodno svakom roditelju. Ipak, vaspitači ostaju najodgovorniji i najpozvaniji da roditeljima pomognu da se pedagoško-psihološki osposobe. Upravo u tome i jeste suština socijalno-komunikacijske kompetencije vaspitanja *spremnost za saradnju i rad u timu*.

Rezultati istraživanja o uticaju školske spremne vaspitača na njihove procene o doživljaju sopstvene socijalno-komunikacijske kompetentnosti za rad u dečjem vrtiću prikazani su prema podacima dobijenim poređenjem srednjih vrednosti t-testom nezavisnih uzoraka.

Tabela 4: *Obrazovni nivo i procene vaspitača o doživljaju sopstvene socijalno-komunikacijske kompetentnosti za rad u dečjem vrtiću (Group Statistics)*

	Obrazovni nivo	N	M	SD	σ
Obrazovni nivo	viša	44	86,3817	6,15246	1,05405
	visoka	73	87,2457	6,15213	1,00012

U tabeli 4 prikazani su podaci o broju, srednjim vrednostima, standardnoj devijaciji i standardnim greškama grupa vaspitača sa višom i visokom školskom spremom. Izračunate su sledeće vrednosti: a) vaspitači sa višom školskom spremom (M=86,3817; SD=6,15246 i σ =1,05405) i b) vaspitači sa visokom školskom spremom (M=87,2457; SD=6,15213 i σ =1,00012).

Tabela 5: *Obrazovni nivo i procene vaspitača o sopstvenoj socijalno-komunikacijskoj kompetentnosti za rad u dečjem vrtiću (Independent Samples Test)*

	Levenov test jednakosti varijanse		t-test jednakosti srednjih vrijednosti				
	F	p	t	p-2	Srednja razlika	95% interval razlike	
						Donja granica	Gornja granica
Pretpostavka o jednakosti varijanse	3,246	,062	2,016	,037	3,5412	,07327	7,00312
Preuzeta jednakost varijanse			2,351	,047	3,5436	,54216	6,53697

Prema podacima prikazanim u tabeli 5 vidi se da nije nađen slučaj jednakih varijansi. Na to ukazuje i veličina značajnosti koja je manja ili jednaka vrednosti 0,05 (p = 0,062). Iz navedenog, za dalje tumačenje rezultata istraživanja koriste se podaci o preuzetoj jednakosti varijanse koji su prikazani u drugom redu tabele 5. Nivo značajnosti Levenovog testa pokazao je značajnost na nivou p < 0,05 (p = 0,047). U odeljku 95% interval razlike, donja granica intervala iznosi 0,54216 a gornja 6,53697, što ukazuje da sa verovatnoćom od 95% ta razlika sadrži stvarnu veličinu srednje vrednosti razlike vaspitača sa višom i visokom školskom spremom o njihovim procenama o doživljaju sopstvene socijalno-komunikacijske kompetentnosti za rad u dečjem vrtiću.

Kako veličina značajnosti razlike istovremeno ne ukazuje i na veličinu razlike između grupa vaspitača sa višom i vaspitača sa visokom školskom spremom, računat je

eta kvadrat ($Eta = 0,020$), što primenom Koenovog kriterijuma ukazuje na veliki uticaj. Procentualno izraženo, struktura vaspitača prema školskoj spremi objašnjava 2% ($d = 2$) varijanse njihovih procena o sopstvenom doživljaju socijalno-komunikacijske kompetentnosti za rad u dečjem vrtiću.

Rezultati istraživanja pokazuju da vaspitači sa višom i visokom školskom spremom imaju različit doživljaj sopstvene socijalno-komunikacijske kompetentnosti za rad u dečjem vrtiću. Izračunate srednje vrednosti pokazuju da vaspitači sa visokom školskom spremom imaju veći doživljaj sopstvene socijalno-komunikacijske kompetentnosti ($M = 87,2457$) u odnosu na vaspitače sa višom školskom spremom ($M = 86,3817$) (tabela 4). Ovakvi rezultati su i očekivani. Vaspitači sa visokom školskom spremom imaju viši nivo obrazovanja i u toku studija su izučavali veći broj predmeta iz različitih naučnih oblasti. Pored toga studenti na fakultetima izučavaju različite pristupe vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog uzrasta. Posebno značajnim čine se komparativni pristupi predškolskom vaspitanju i mogućnost primene savremenih metoda i metodičkih modela vaspitnog rada u dečjem vrtiću. Sve to doprinelo je da tokom studija steknu različita znanja i veći broj kompetencija uključujući i socijalno-komunikacijske kompetencije za vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog uzrasta u dečjem vrtiću.

Zaključak

Kako je namera autora da ovaj rad osim naučnog (teorijskog) ima i praktični smisao i značenje, neophodno je da se na kraju iznesu određene pedagoške implikacije. Polazeći od velikog značaja socijalno-komunikacijske kompetentnosti vaspitača za rad u današnjim dečjim vrtićima, nameće se potreba njihovog profesionalnog usavršavanja. Cilj je sticanje znanja i većeg broja socijalno-komunikacijskih kompetencija, koje su, kao što je već naglašeno, značajne u vaspitnoobrazovnom radu. To tim pre što on sve više prestaje biti samo odgovornost i obaveza vaspitača, već i obaveza celokupnog dečjeg vrtića, lokalne sredine i roditelja dece. Ovi poslednji se sve više neposredno uključuju u celokupni vaspitnoobrazovni rad u dečjem vrtiću.

Smislenim se čini i potreba produbljenije analize sfere socijalno-komunikacijske kompetentnosti vaspitača. Da bi se to postiglo potrebno je sprovođenje brojnih istraživanja ovog problema. Pri tom se posebno misli na akciona i eksperimentalna istraživanja koja bi značajno mogla doprineti u sagledavanju problema socijalno-komunikacijske kompetentnosti vaspitača. Sve to omogućilo bi sprovođenje planiranih aktivnosti u cilju profesionalnog usavršavanja vaspitača koje bi doprinelo da oni postanu potpuno socijalno-komunikacijski kompetentni za uspešno i kvalitetno vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog uzrasta u dečjem vrtiću.

Literatura

1. Barry, B. (2006). *Kultura i jednakost: egalitarna kritika multikulturalizma*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
2. Giudici, C. & Rinaldi, C. (2002). *Making learning Visible. Children as Individual and Group Learners Reggio Emilia*. Italy: Reggio Children.
3. Ivković, M. i Milenović, Ž. (2010). Socijalni odnosi u odeljenju i povoljna emocionalna klima za rad, *Godišnjak za pedagogiju*, 1(1), 7–23.
4. Ivković, R. (1998). *Sociološki leksikon*. Prizren: Prizrenske novine.

-
5. Ilić, M. (2010). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet na Palama Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
 6. Лоусн, Т., Гэрод, Д. (2000). *Социологија А-Я*. Москва: Гранд.
 7. Lohithakshan, P. (2002). *Dictionary of Education A Practical Approach*. New Delhi: Kanishka Publishers Distributors.
 8. Milenović, Ž. (2013). *Nastavnik u inkluzivnoj nastavi*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
 9. Milenović, Ž. (2010). Pedagoško-psihološke kompetencije nastavnika u inkluzivnoj nastavi, *Naša škola*, 16(1), 117–131.
 10. Milenović, Ž. (2009). *Didaktičko-metodičke kompetencije nastavnika u inkluzivnoj nastavi*. U: D. Bouillet i M. Matijević (ur.) (2009), *Tematski zbornik radova sa Treće međunarodne znanstvene konferencije Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja* (493–506). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
 11. Mimica, A. i Bogdanović, M. (2007). *Sociološki rečnik*. Beograd: ZUNS.

* * *

SOCIAL-COMMUNICATION COMPETENCIES OF PRE-SCHOOL TEACHERS

Summary: *In the first half of the year 2013, there was a research including the sample of 117 pre-school teachers employed in pre-school institutions in the area of the city of Niš, with the aim of testing how the pre-school teachers estimate their social-communication competencies. The results of this research are shown in this paper. Factor analysis enabled categorisation of three factors pointing at the key social-communication competencies of pre-school teachers: 1) clear expressing and quality listening, 2) respecting differences and varieties and 3) readiness for cooperation and teamwork, whereas t-test determined that pre-school teachers with higher educational level have a higher degree of understanding social-communication competence.*

Key words: *competence, social competence, culture of communication, respecting differences, teamwork, pre-school teacher, pedagogical-educational work.*

* * *

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ

Резюме: *С тем, чтобы изучить как воспитатели оценивают свои социальные и коммуникативные навыки, в первой половине 2013-ого года, проведено исследование на выборке из 117 воспитателей, работающих в детских садах в городе Ниш. Результаты этого исследования представлены в настоящей статье. Факторским анализом обособлены три фактора, указывающие на ключевую социально-коммуникационную компетентность воспитателей: 1. внятность выражения и качественное слушание, 2. уважение к различиям и разнообразию, 3. готовность к сотрудничеству и работе в составе команды; Т-тест показывает, что воспитатели с высшим образовательным уровнем имеют больший опыт социально-коммуникативной компетентности.*

Ключевые слова: *компетентность, социальная компетентность, культура общения, уважение многообразия, работа в команде, воспитатель, воспитательно-образовательная работа*

Dr Mirjana NIKOLIĆ
*Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
Sremska Mitrovica*
MA Željko NIKOLIĆ
OŠ »Kadinjača«, Loznica
Mr Veronika KATRINA-MITROVIĆ
Psihijatrija Opšte bolnice Loznica

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 1, 2014. UDK: 371.13/.14(497.11)"2010/ 2011"; 371:004
--

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA ZA PRIMENU INFORMACIONO-KOMUNIKACIONIH TEHNOLOGIJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Rezime: Istraživanje je sprovedeno na 152 nastavnika zaposlenih u pet gradskih osnovnih škola, ček listom sačinjenom od 24 tvrdnje, koju su konstruisali autori istraživanja u cilju utvrđivanja kompetencija nastavnika za primenu informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) u profesionalnom radu u osnovnoj školi. Rezultati ukazuju da nastavnici u dovoljnoj meri primenjuju IKT u pripremi nastave, prikupljanju novih znanja iz oblasti koju predaju i podsticanju učenika na samostalno učenje, dok je u nastavi orijentisanoj na učenika, primena IKT-a nedovoljno zastupljena. Nastavnici muškog pola pokazuju značajno veću inicijativu za primenu savremenih tehnologija i nastavnici starije dobi do 55 godina.

Ključne reči: informaciono-komunikacione tehnologije, kompetencije nastavnika, interaktivna nastava.

Poznavanje i korišćenje informaciono-komunikacione tehnologije sve više podrazumeva elementarnu pismenost kao i nameru pojedinca da se sticanjem znanja adaptira na savremene zahteve života i rada, radi ličnog i opšteg društvenog interesa. Pod *informacionim i komunikacionim tehnologijama* (IKT) podrazumevaju se: digitalni sadržaji, obrazovni portali, *on-line* usluge, računarske mreže, digitalna televizija, hipermedijalni programi, programske podrške i usluge, mobilna telefonija (Delić, 2008). Informatizacija obrazovanja, kao delatnost od opšteg i ličnog interesa, zahteva operativnu kompetentnost izvršilaca i redefinisane mnogih pojmova koji su u vezi sa obrazovanjem (Nedeljković, 2005). Nekada se smatralo da je osnovna funkcija škole da prenosi znanja, umeća i stavove odraslih na učenike dok je misija i vizija aktuelnih obrazovnih tendencija sadržana u potrebi razvoja i osposobljavanja učenika za aktivno uključivanje u rešavanje savremenih problema. Suštinske karakteristike nastavnikovog rada i organizacije nastave naglašavaju da učenje treba da bude usmereno i na razvoj učenika a ne samo na sadržaj učenja, u čemu kao značajna pomoć mogu biti dostignuća savremene tehnike i tehnologije. Pomoću savremene obrazovne tehnologije moguće je

približiti učeniku stvarnost koja se ne bi mogla sagledati zbog evidentnog ograničenja čula, sposobnosti, predznanja, iskustva, prostora, vremena, finansija (Danilović, 2010). Primenom računara u nastavi postižu se bolji efekti u pogledu kvantiteta i kvaliteta stečenih znanja, trajnosti i aplikativnosti znanja, misaone mobilnosti učenika, motivisanosti, bržeg, humanijeg i pravednijeg vrednovanja i ocenjivanja rada učenika (Mandić, 1999).

IKT kompetencije nastavnika

Promene u pedagoškim shvatanjima dovode i do promena funkcija nastavnika. Svakako da je njegova osnovna uloga prenosioca znanja zadržana i do danas ali vreme u kome živimo zahteva od nastavnika da bude saradnik i organizator rada, kao i da pomogne učenicima da steknu veštine i tehnike učenja i tako ih osposobi za samoobrazovanje (Grandić, 2001). Učenici tokom obrazovanja treba da steknu iskustvo u timskom radu i zajedničkom rešavanju problema, a nastavnici mogu da pomognu učenicima tako što će adekvatno postavljati pitanja, podržati njihova istraživanja, upućivati ih na saradnju sa starijim učenicima, kako u školi tako i van nje. Zadatak koji se stavlja pred nastavnike je da u punoj meri ovladaju savremenim metodama i tehnologijama u obrazovanju i da upoznaju načine njihove integracije u obrazovni proces.

Nastavnici bi, stoga, trebalo da budu osposobljeni da: sprovedu obrazovne projekte iz područja primene IKT-a u učenju i podučavanju, konstatuju i vrednuju znanja pomoću IKT-a, oblikuju sredinu za učenje koja je primerena razvojnim karakteristikama učenika (kompetentnim korišćenjem IKT-a u nastavi), podstiču samostalno učenje, sprovedu proces ličnog profesionalnog razvoja i usavršavanja...

Nacionalni standard IKT kompetentnosti nastavnika (*National ICT competency standard for teacher*) definiše kompetencije, znanja i veštine koje su potrebne da bi se koristile informaciono-komunikacione tehnologije koje su u opisu posla nastavnika. Ovaj dokument utvrđuje indikatore za evaluaciju nivoa znanja i kompetencija nastavnika u vezi sa primenom IKT-a u različitim obrazovnim segmentima i ima cilj da pripremi nastavnike da počnu da koriste različite informaciono-komunikacione tehnologije, kako bi i učenici i nastavnici imali od toga koristi.

Za potrebe ovog rada biće uzeti pedagoški i profesionalni domen kao okvir za koncipiranje instrumenta kojim će se utvrđivati korišćenje IKT-a u osnovnim školama.

Pedagoški domen uključuje kompetencije koje se odnose na korišćenje tehnologije u sledećim komponentama procesa instrukcije: 1) planiranje i dizajniranje efektivnog okruženja za učenje i iskustava koja su podržana tehnologijom; 2) implementiranje, olakšavanje, nastavnički monitoring i strategije učenja koje integrišu opseg informacija i komunikacionih tehnologija kojima promovisu i podstiču učenje kod učenika; 3) procena i evaluacija učenja i performansi učenika.

Standard 1: Primena tehnologije u cilju razvoja viših nivoa mišljenja kod učenika, veština i kreativnosti.

Standard 2: Izvođenje zadataka koji zahtevaju od učenika da lociraju i analiziraju informacije i da koriste različite medije da bi postigli jasne rezultate u komunikaciji.

Standard 3: Ponašanje otvorenog i fleksibilnog okruženja za učenje gde je tehnologija korišćena da podrži različite interakcije među učenicima, kooperativno učenje i vršnjačku instrukciju.

Standard 4: Evaluacija korišćenja IKT-a integrisana u proces učenja i korišćenje rezultata da bi se preradio dizajn aktivnosti učenja.

Standard 5: Korišćenje računara i druge tehnologije za prikupljanje informacija i za komunikaciju sa učenicima, kolegama, roditeljima i drugima;

Standard 6: Primena tehnologije da bi se olakšale različite pogodne procene i strategijske evaluacije kojima se prepoznaju razlike u učenju.

Profesionalni domen uključuje kompetentnosti koje su u vezi sa profesionalnim rastom i razvojem, istraživanjima, inovacijama i saradnjom.

Standard 1: Proaktivno angažovanje u istraživanju i učenju novih i tehnologija koje su u nastajanju.

Standard 2: Kontinuirana evaluacija i praćenje korišćenja tehnologije u profesionalnom razvoju i inovacijama.

Standard 3: Razmena iskustava i ekspertiza, i saradnja sa vršnjacima i drugim zainteresovanim u unapređenju korišćenja IKT-a u obrazovanju.

Neka svetska istraživanja primene IKT-a u nastavi

U seriji istraživanja koje su sproveli Kozma, (2003a), Louter (Lowther *et al.*, 2003), Vog i Pelgram (Voogh i Pelgrum, 2005, prema Ilomaki, 2008), utvrđeno je sledeće: kada se IKT koriste na način koji je orijentisan na potrebe učenika razvijaju se veštine učenika u informaciono-komunikacionim tehnologijama, rešavanje problema, upravljanje informacijama, saradnja i komunikacija; radna atmosfera postaje mnogo slobodnija nego u tradicionalnim učionicama u kojima IKT nisu zastupljene; odnosi između nastavnika i učenika su otvoreniji i slobodniji jer nastavnici postavljaju manje pravila; učenici su motivisani da rade sa računarima jer su aktivnosti varijabilne, a sveobuhvatno okruženje za učenje je od većeg značaja.

Drugo istraživanje (Moseley *et al.*, 1999, prema Ilomaki, 2008) je potvrdilo da nastavnici sa dobrim IKT veštinama više koriste informaciono-komunikacione tehnologije, i to češće u nastavi koja je orijentisana na učenika. Postoje i istraživanja koja su orijentisana na nastavnike koji ne koriste IKT u nastavi. Norton, Mekrobi i Kuper (Norton, McRobbie & Cooper, 2000) su utvrdili da nastavnici nisu koristili IKT u nastavi (matematike) jer su imali izrazito orijentisanu nastavu u kojoj centralno mesto ima nastavnik, dok je sama nastava transmisiono-receptivna.

Nastavnici se razlikuju po polu i starosti, i to su značajni faktori u vezi sa korišćenjem IKT-a. Rezultati istraživanja (Ilomaki i sar., 2001, prema Ilomaki, 2008) pokazuju opšti trend da su nastavnici iz svih starosnih grupa (20–35, 36–47, 48–62) procenjivali svoje veštine višim nego nastavnice istih godina. Oni su takođe više i koristili IKT, kako u školi tako i tokom slobodnog vremena.

U jednom istraživanju je dve trećine nastavnika učestvovalo u treningu IKT veština tokom tri godine. Posle sprovedenog treninga samo trećina nastavnika veruje u svoje IKT veštine, ali su i ovi nastavnici naglasili da obuka nije imala uticaja na njihovu kompetentnost da koriste IKT u učionici (Pedersen *et al.*, 2006). Putnam i Borko (2000) iznose slična zapažanja: obuka nastavnika uglavnom je koncentrisana na eksplicitna znanja u vezi sa IKT-om i njihovim korišćenjem u nastavi, dok nastavnici u manjoj meri razumeju i imaju potrebne kompetencije u vezi sa tim kako da zapravo koriste IKT u učionici.

Kroz istraživanje u ovom radu, na prigodnom uzorku nastavničke populacije, mogli bi se steći početni uvidi o stepenu prisustva informaciono-komunikacionih tehnologija u osnovnom obrazovanju, kako kroz njihovu primenu u pripremi nastave, administraciji zadataka i evaluaciji postignuća učenika, tako i u organizaciji rada sa učenicima kroz prisutnost *interaktivne nastave* gde one imaju ulogu značajnog medijatora u sticanju učeničkih znanja i veština, kao krajnjih produkata u obrazovnom lancu. *Problem istraživanja* je da se utvrdi u kojoj meri nastavnici zaposleni u osnovnim školama primenjuju IKT u pedagoškom i profesionalnom domenu svog rada, i da li primena IKT-a zavisi od pola i godina starosti ispitanika.

Metod istraživanja i korišćeni instrumenti

Istraživanje je sprovedeno tokom februara školske 2010/11. godine u pet osnovnih škola na teritoriji grada Loznice na 152 nastavnika (116 ženskih i 36 muških ispitanika). Od tog broja, 58 ispitanika je do 40 godina starosti, 66 ispitanika od 40 do 55 godina i 28 ispitanika preko 55 godina starosti. Za potrebe istraživanja autori su kreirali ček listu sastavljenu od 24 tvrdnje da bi utvrdili u kojoj meri nastavnici primenjuju IKT u pedagoškom i profesionalnom domenu svog rada, a prema definisanim standardima ovih domena. Ispitanici su označili sve tvrdnje koje se odnose na njih. Pol i godine starosti nastavnika predstavljali su nezavisne varijable istraživanja, a zavisna varijabla istraživanja (primena IKT u osnovnoj školi) definisana je na osnovu postignuća na ček listi.

Hipoteze istraživanja

1. Nastavnici u malom stepenu primenjuju IKT u pedagoškom i profesionalnom domenu svog rada u osnovnim školama.
2. Primena IKT-a zavisi od faktora, pola i starosne dobi nastavnika. Muškarci zaposleni u osnovnim školama značajno više primenjuju informaciono-komunikacione tehnologije od žena zaposlenih u osnovnim školama. Mlađi nastavnici (do 40 godina) značajno više primenjuju informaciono-komunikacione tehnologije od starijih nastavnika.

Rezultati istraživanja

Primena IKT-a u rada nastavnika

Prikaz rezultata istraživanja zapoćeće analizom odgovora ispitanika na konstruisanom instrumentu, ček listi kojom se utvrđuje nastavnička primena IKT u pedagoškom i profesionalnom domenu.

Tabela 1: *Frekvencije i procenti ispitanika koji (ne) primenjuju IKT*

VARIJABLE	Da		Ne		N
	f	%	f	%	
Poznaju i primenjuju IKT	109	71,7	43	28,3	152
Koriste IKT u učionici	55	36,2	97	63,8	152
Koriste računar u pripremi za nastavu	109	71,7	43	28,3	152
Koriste internet	112	73,7	40	26,3	152

Pohađali seminare u vezi sa IKT-om	90	59,2	62	40,8	152
Vode evidenciju u računar	32	21,1	120	78,9	152
Administriraju testove znanja, kvizove... uz pomoć IKT-a	93	61,2	59	38,8	152
Analiziraju postignuća učenika uz pomoć softvera	24	15,8	128	84,2	152
Podstiču učenike da koriste multimedijalni materijal u učionici	53	34,9	99	65,1	152
Podstiču kooperativno učenje učenika	87	57,2	65	42,8	152
Upućuju učenike na korisne linkove	99	65,1	53	34,9	152
Podstiču učenike na samostalno učenje	118	77,6	34	22,4	152
Upućuju učenike na komunikaciju uz pomoć IKT-a	82	53,9	70	46,1	152
Podstiču učenike da postavljaju radove na vebu	51	33,6	101	66,4	152
Podstiču učenike da koriste kameru, fotoaparata...	80	52,6	72	47,4	152
Koriste blog u komunikaciji sa učenicima	23	15,1	129	84,9	152
Koriste IKT u komunikaciji sa roditeljima	15	9,9	137	90,1	152
Identifikuju edukativne sajtove i portale	93	61,2	59	38,8	152
Prate edukativne softvere	83	54,6	69	45,4	152
Komuniciraju sa kolegama uz pomoć IKT-a	59	38,8	93	61,2	152
Preporučuju veb-sajtove kolegama	79	52	73	48	152
Sprovode istraživanja u vezi sa IKT-om	16	10,5	136	89,5	152
Učestvuju u forumima i diskusijama	22	14,5	130	85,5	152
Objavljaju istraživanja u vezi sa IKT-om	4	2,6	148	97,4	152

Rezultati ukazuju na velike razlike u odgovorima ispitanika u odnosu na sadržaj tvrdnji. Najveći procenat afirmativnih odgovora (preko 70%) dobijen je na tvrdnjama koje se tiču poznavanja i primene IKT programa: word, excel, korišćenja digitalne kamere, fotoaparata, korišćenja računara u pripremi za nastavu, podsticanja učenika na samostalno učenje i korišćenje IKT-a, te prikupljanja novih saznanja iz oblasti koju nastavnici predaju putem interneta.

Više od 60% afirmativnih odgovora odnosi se na korišćenje elektronskih sredstava u administraciji zadataka, testova, kvizova, upućivanja učenika na korisne linkove iz oblasti koja se obrađuje i identifikovanje edukativnih sajtova i portala koji su pogodni za predmet koji nastavnik predaje.

U preko 50% odgovora nastavnici potvrđuju da su pohađali seminare u vezi sa primenom IKT-a u nastavi, da podstiču kooperativno učenje među učenicima, razmenu ideja i informacija u vezi sa IKT-om, upućuju učenike da komuniciraju međusobno putem i-mejla u realizovanju zadataka nastave, domaćih zadataka, podstiču učenike da samostalno koriste kameru, digitalni fotoaparata u nastavnim i vannastavnim aktivnostima, pregledaju nove i postojeće edukativne softvere i preporučuju korisne veb-sajtove kolegama.

Oko 30% afirmativnih odgovora (što se može smatrati da je ispod proseka) identifikovano je na tvrdnjama koje se odnose na adekvatno korišćenje prezentacija, video, audio i drugih medija u učionici, te komunikaciju ispitanih nastavnika sa kolegama, uz pomoć i-mejla, blogova.

Tek 20% i manje afirmativnih odgovora ispitanici su dali na sledećim tvrdnjama: »Vodim evidenciju o ocenjivanju i napredovanju učenika u računar«, »Analizi-

ram postignuće učenika koristeći *excel* program ili neki od statističkih aplikativnih softvera«, »Koristim imejl, blog za komunikaciju sa učenicima«, a manje od 15% (do svega 2%) na tvrdnjama: »Sprovodim istraživanja u vezi sa korišćenjem savremene tehnologije u učionici«, »Aktivno učestvujem u *on-line* forumima i diskusijama«, »Objavljujem istraživanja o korišćenju IKT-a u učionici«.

Uticaj faktora pol i starosna dob na primenu IKT-a

U daljem toku rada, metodom MANOVA, ispitano je da li postoje razlike u primeni IKT-a u pedagoškom i profesionalnom domenu u odnosu na faktore *pol* i *godine starosti* ispitanika.

Tabela 2: *Multivarijantni test značajnosti za faktor pol*

Pol	Vrednost	F	p
Wilks lambda	0,739	1,741	0,028

Na osnovu celokupnog modela koji obuhvata faktor pol i svih zavisnih varijabli izvedenih na osnovu instrumenta za ispitivanje primene IKT-a u pedagoškom i profesionalnom domenu utvrđeno da se muškarci i žene značajno razlikuju u postignuću na zavisnim varijablama. U daljem toku, univarijantnim testovima značajnosti razlika biće utvrđeno na kojim zavisnim varijablama se pojavljuju značajne razlike.

Tabela 3: *Univarijantni testovi značajnosti za faktor pol*

VARIJABLE	Pol	AS	SD	df	F	P
Poznaju i primenjuju IKT	muški	0,809	0,083	1	6,789	0,010
	ženski	0,547	0,057			
Koriste IKT u učionici	muški	0,591	0,099	1	4,629	0,033
	ženski	0,332	0,068			
Koriste računar u pripremi za nastavu	muški	0,698	0,079	1	0,100	0,752
	ženski	0,668	0,055			
Koriste internet	muški	0,857	0,083	1	9,207	0,003
	ženski	0,552	0,057			
Pohadali seminare u vezi sa IKT-om	muški	0,534	0,103	1	0,873	0,352
	ženski	0,651	0,071			
Vode evidenciju u računaru	muški	0,305	0,080	1	2,126	0,147
	ženski	0,164	0,055			
Administriraju testove znanja, kvizove... uz pomoć IKT-a	muški	0,501	0,096	1	0,544	0,462
	ženski	0,587	0,066			
Analiziraju postignuća učenika uz pomoć softvera	muški	0,166	0,075	1	0,272	0,603
	ženski	0,119	0,052			
Podstiču učenike da koriste multimedijalni materijal u učionici	muški	0,421	0,101	1	1,548	0,215
	ženski	0,269	0,070			
Podstiču kooperativno učenje učenika	muški	0,570	0,102	1	0,127	0,722
	ženski	0,615	0,070			
Upućuju učenike na korisne linkove	muški	0,679	0,097	1	0,560	0,455
	ženski	0,591	0,067			
Podstiču učenike na samostalno	muški	0,820	0,089	1	0,669	0,415

	ženski	0,732	0,001			
Upućuju učenike na komunikaciju – uz pomoć IKT-a	muški	0,631	0,104	1	0,853	0,357
	ženski	0,515	0,071			
Podstiču učenike da postavljaju radove na veb	muški	0,461	0,100	1	1,320	0,253
	ženski	0,322	0,069			
Podstiču učenike da korise kameru, fotoaparar	muški	0,552	0,105	1	0,074	0,786
	ženski	0,518	0,073			
Koriste blog u komunikaciji sa učenicima	muški	0,219	0,075	1	1,250	0,265
	ženski	0,117	0,052			
Koriste IKT u komunikaciji sa roditeljima	muški	0,198	0,063	1	2,500	0,116
	ženski	0,077	0,043			
Identifikuju edukativne sajtove i portale	muški	0,685	0,096	1	2,858	0,093
	ženski	0,488	0,066			
Prate edukativne softvere	muški	0,649	0,101	1	3,459	0,065
	ženski	0,420	0,070			
Komuniciraju sa kolegama uz pomoć IKT-a	muški	0,707	0,092	1	15,847	0,000
	ženski	0,261	0,064			
Preporučuju veb-sajtove kolegama	muški	0,741	0,098	1	9,672	0,002
	ženski	0,371	0,068			
Sprovode istraživanja u vezi sa IKT-om	muški	0,182	0,065	1	2,036	0,156
	ženski	0,070	0,045			
Učestvuju u forumima i diskusijama	muški	0,291	0,071	1	5,223	0,021
	ženski	0,093	0,049			
Objavljuju istraživanja u vezi sa IKT-om	muški	0,033	0,003	1	0,095	0,759
	ženski	0,021	0,023			

Rezultati u tabeli 3 ukazuju da je značajnost razlika po polu utvrđena na varijabli *poznavanje i primena IKT-a* ($F = 6,789$; $df = 1$; $p < 0,01$), zatim na varijabli *korišćenja IKT-a u učionici* ($F = 4,629$; $df = 1$; $p < 0,05$), na varijabli *korišćenje interneta* ($F = 9,207$; $df = 1$; $p < 0,01$), *komunikacija sa kolegama uz pomoć IKT-a* ($F = 15,847$; $df = 1$; $p < 0,01$), *preporuke veb-sajtova kolegama* ($F = 9,672$; $df = 1$; $p < 0,01$), i na varijabli *učestvovanje u forumima i diskusijama* ($F = 5,223$; $df = 1$; $p < 0,05$). Analizom prosečnih vrednosti koje ispitanici postižu na zavisnim varijablama u odnosu na pol, uočava se da je na svim zavisnim varijablama na kojima je utvrđena statistička značajnost razlika prosečni skor nastavnika veći u odnosu na prosečni skor nastavnica.

U daljem toku biće testirana značajnost razlika postignuća na zavisnim varijablama u odnosu na faktor godine starosti.

Tabela 4: *Multivarijatni test značajnosti za faktor godine starosti*

Godine starosti	Vrednost	F	P
Wilks lambda	0,518	1,914	0,001

Na osnovu rezultata u tabeli 4 može se zaključiti da starosna dob značajno razlikuje ispitanike u postignuću na svim zavisnim varijablama instrumenta za ispitivanje primene IKT-a u pedagoškom i profesionalnom domenu.

Tabela 5: Univarijantni testovi značajnosti za faktor godine starosti

VARIJABLE	Godine starosti	AS	SD	df	F	p
Poznaju i primenjuju IKT	do 40	0,813	0,070	2	11,846	0,000
	od 40 do 55	0,837	0,082			
	preko 55	0,242	0,107			
Koriste IKT u učionici	do 40	0,479	0,084	2	0,098	0,906
	od 40 do 55	0,449	0,098			
	preko 55	0,413	0,128			
Koriste računar u pripremi za nastavu	do 40	0,802	0,067	2	9,692	0,000
	od 40 do 55	0,837	0,078			
	preko 55	0,313	0,103			
Koriste internet	do 40	0,792	0,070	2	9,235	0,000
	od 40 do 55	0,869	0,082			
	preko 55	0,317	0,107			
Pohađali seminare u vezi sa IKT-om	do 40	0,594	0,087	2	0,064	0,938
	od 40 do 55	0,575	0,102			
	preko 55	0,635	0,133			
Vode evidenciju u računaru	do 40	0,344	0,068	2	2,438	0,091
	od 40 do 55	0,227	0,079			
	preko 55	0,075	0,103			
Administriraju testove znanja, kvizove... uz pomoć IKT-a	do 40	0,615	0,081	2	0,957	0,386
	od 40 do 55	0,582	0,095			
	preko 55	0,413	0,124			
Analiziraju postignuća učenika uz pomoć softvera	do 40	0,250	0,063	2	1,976	0,142
	od 40 do 55	0,082	0,074			
	preko 55	0,071	0,097			
Podstiču učenike da koriste multimedijalni materijal u učionici	do 40	0,396	0,085	2	1,193	0,306
	od 40 do 55	0,404	0,100			
	preko 55	0,175	0,130			
Podstiču kooperativno učenje učenika	do 40	0,625	0,086	2	1,069	0,346
	od 40 do 55	0,480	0,101			
	preko 55	0,706	0,132			
Upućuju učenike na korisne linkove	do 40	0,656	0,082	2	0,063	0,939
	od 40 do 55	0,618	0,096			
	preko 55	0,615	0,125			
Podstiču učenike na samostalno učenje	do 40	0,813	0,075	2	1,210	0,301
	od 40 do 55	0,839	0,087			
	preko 55	0,627	0,114			
Upućuju učenike na komunikaciju uz pomoć IKT-a	do 40	0,510	0,088	2	0,293	0,747
	od 40 do 55	0,588	0,102			
	preko 55	0,619	0,134			
Podstiču učenike da postavljaju radove na vebu	do 40	0,323	0,084	2	0,369	0,692
	od 40 do 55	0,406	0,098			
	preko 55	0,440	0,129			
Podstiču učenike da korise kameru, fotoaparar	do 40	0,469	0,089	2	1,218	0,299
	od 40 do 55	0,662	0,104			
	preko 55	0,448	0,136			

Koriste blog u komunikaciji sa učenicima	do 40	0,281	0,064	2	2,328	0,101
	od 40 do 55	0,090	0,074			
	preko 55	0,103	0,097			
Koriste IKT u komunikaciji sa roditeljima	do 40	0,156	0,053	2	0,728	0,485
	od 40 do 55	0,167	0,062			
	preko 55	0,052	0,081			
Identifikuju edukativne sajtove i portale	do 40	0,635	0,081	2	4,008	0,020
	od 40 do 55	0,730	0,095			
	preko 55	0,298	0,129			
Prate edukativne softvere	do 40	0,583	0,086	2	2,924	0,057
	od 40 do 55	0,655	0,100			
	preko 55	0,270	0,131			
Komuniciraju sa kolegama uz pomoć IKT	do 40	0,688	0,078	2	8,620	0,000
	od 40 do 55	0,516	0,091			
	preko 55	0,095	0,119			
Preporučuju veb-sajtove kolegama	do 40	0,656	0,083	2	4,874	0,009
	od 40 do 55	0,663	0,097			
	preko 55	0,218	0,126			
Sprovode istraživanja u vezi sa IKT-om	do 40	0,104	0,055	2	1,044	0,355
	od 40 do 55	0,192	0,064			
	preko 55	0,048	0,084			
Učestvuju u forumima i diskusijama	do 40	0,271	0,066	2	2,542	0,082
	od 40 do 55	0,215	0,070			
	preko 55	0,029	0,092			
Objavljuju istraživanja u vezi sa IKT-om	do 40	0,073	0,028	2	1,781	0,172
	od 40 do 55	1,85E-017	0,033			
	preko 55	-8,5E-017	0,043			

Značajnost razlika u odnosu na starosnu dob utvrđena je na varijablama: *poznavanje i primena IKT* ($F=11,846$; $df=2$; $p<0,01$), *korišćenje računara u pripremi za nastavu* ($F=9,692$; $df=2$; $p<0,01$), *korišćenje interneta*, ($F=9,235$; $df=2$; $p<0,01$) *identifikovanje edukativnih sajtova i portala* ($F=4,008$; $df=2$; $p<0,05$) *komunikacija sa kolegama uz pomoć IKT* ($F=8,620$; $df=2$; $p<0,01$) *preporuke web sajtova kolegama* ($F=4,874$; $df=2$; $p<0,01$).

Rezultati u tabeli 5 ukazuju da je na svim varijablama na kojima su utvrđene značajne razlike u postignuću u odnosu na starosnu dob, osim na varijabli *komunikacija sa kolegama uz pomoć IKT-a*, najviši prosečni rezultat postigla grupa ispitanika od 40 do 55 godina starosti. Najbolje vladaju IKT programima, najviše koriste IKT u pripremanju nastave i prikupljaju nova saznanja putem interneta i edukativnih sajtova, preporučuju veb-sajtove kolegama. Komunikacije sa kolegama uz pomoć IKT-a najviše je izražena kod nastavnika do 40 godina starosti. Značajnost razlika između tri grupe utvrđena je u odnosu na ispitanike do 40 godina i preko 55 godina starosti i između grupa od 40 do 55 godina i preko 55 godina starosti. Između ispitanika do 40 i od 40 do 55 godina nema statistički značajnih razlika na pomenutim varijablama. Preko 55 godina je neka vrsta granice od koje se u značajno manjoj meri primenjuju IKT u pedagoškom i profesionalnom domenu, kad su u pitanju navedene varijable.

Diskusija rezultata i zaključak

Samoprocene nastavnika o aktuelnoj primeni IKT-a u pedagoškom i profesionalnom domenu, procentualno su visoko afirmativne i to za njihovo poznavanje i primenu IKT-a u pripremi nastave, kao i na terenu nastavnikovog podsticanju učenika da koriste IKT, što je u skladu sa prvom postavljenom hipotezom. U isto vreme, nastavnici procenjuju da u nedovoljnoj meri primenjuju IKT u učionici, u području analize i praćenja postignuća učenika, komunikacije sa učenicima, kolegama, roditeljima, kao i u oblasti istraživanja IKT-a, što navodi da se za ove ispitane segmente prva postavljena hipoteza odbaci. Rezultati su u skladu sa istraživanjima (Pedersen *et al.*, 2006, Putnam, R. & Borko, H., 2000) u kojima se ističe problem korišćenja IKT-a u učionici, čak i kada nastavnici u dovoljnoj meri vladaju ovim veštinama.

Nastavnici u značajno većoj meri primenjuju IKT u pedagoškom i profesionalnom domenu nego nastavnice, što je u skladu sa rezultatima koje je dobio Ilomaki 2001 (prema Ilomaki, 2008). Neke od varijabli na kojima se pojavila razlika po polu su: korišćenje prezentacija, interneta, IKT programa, komunikacija sa kolegama, učešće na forumima i diskusijama, te se za ove varijable druga postavljena hipoteza prihvata, dok se za ostale ispitane varijable, na kojima nisu utvrđene statistički značajne razlike po polu ispitanika, odbacuje.

Iako je bilo očekivano da će nastavnici do 40 godina starosti u najvećoj meri primenjivati IKT, rezultati ukazuju da je to ipak starosna dob nastavnika od 40 do 55 godina. Izgleda da su oni dovoljno spremni na promene i inovacije, što se reflektuje i na primenu IKT-a. Nastavnici stariji od 55 godina u značajno manjoj meri poznaju i primenjuju IKT, čemu bi razlog mogao biti i neki od aspekata tzv. kognitivne disonance, najverovatnije otpor prema promenama. Postavljena hipoteza kojom se tvrdi da starosna dob nastavnika razlikuje ispitanike u primeni IKT-a se prihvata ali se pothipoteza kojom se daje statistički značajna prednost grupi nastavnika do 40 godina starosti, odbacuje.

Rezultati upućuju na važnost osveščivanja i usavršavanja nastavnika da primenjuju IKT u nastavi u kojoj je učenik u centru pažnje, podsticanje ličnog anagažovanja učenika u sticanju znanja i pokretanju viših misaonih procesa. Procena i evaluacija rada učenika i samoevaluacija mogu biti pojednostavljene i kvalitetnije sprovedene uz pomoć IKT-a, sa čime je važno i tehnički upoznati nastavnike. U sadržaje seminara stručnog usavršavanja trebalo bi inkorporirati zadatke na istraživačkom radu kojim bi se proveravali efekti primene IKT-a u različitim segmentima nastave i učenja.

U narednim istraživanjima ovog problema mogu se uzeti u obzir naučne oblasti koje nastavnici predaju pa ispitati postojanje razlika u spremnosti nastavnika da primene IKT na različite nastavne sadržaje, kao i ispitati vezu primene IKT-a sa nekim drugim psihološkim konstruktima kao što su osobine ličnosti, motiv postignuća, spremnosti na promene i sl.

U perspektivi, značajno je angažovanje svih relevantnih aktera obrazovnog procesa na istraživanju i obogaćivanju IKT kompetencija nastavnika, kao i razvijanje svesti o značaju njihove uloge u obrazovanju i motivisanju učenika za više nivoe znanja i školovanja.

Literatura

1. Danilović, M. (2010). Tehnika, obrazovna tehnologija i informatika u funkciji povećanja efikasnosti obrazovnog procesa i procesa učenja. U: *Tehnika i Informatika u Obrazovanju 3* – Internacionalna Konferencija, Tehnički fakultet Čačak.
2. Delić, N. (2008). *Informaciono-komunikacione tehnologije u obrazovanju*. Specijalistički rad odbranjen na Panevropskom univerzitetu Apeiron, Banja Luka.
3. Grandić, R. (2001). *Osnovi pedagogije*. Novi Sad.
4. Galanouli, D., Murphy, C. & Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training, *Computers and Education*, Vol. 46, 63–79.
5. Ilomaki, L. (2008). *The effect of ICT on school: teachers and students perspectives*. Turku: University of Turku.
6. Mandić, D. (1999). Računarska nastava kao faktor promene položaja učenika i nastavnika, *Pedagogija*, Beograd, br. 1–2, str. 75–79.
7. National ICT competency Standard (NICS), Basic Commission on Information and Communications Technology. Retrieved January 2011, from <http://www.ncc.gov.ph/nics/files/NICS-Basic.pdf>
8. Nedeljković, M. (2005). Pretpostavke i implikacije informatizacije obrazovanja. U: *Tehnologija, informatika, obrazovanje* (43–52), Beograd-Novii Sad: Institut za pedagoška istraživanja, Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike.
9. Norton, S., McRobbie, C. & Cooper, T. (2000). Exploring secondary mathematics teachers' reasons for not using computers in their teaching: Five case studies, *Journal of Research on Computing in Education*, No. 33, 87–109.
10. Pedersen, S. et al. (Eds.) (2006). *E-learning Nordic 2006. Impact of ICT on education*. Copenhagen: Ramboll Management.
11. Putnam, R. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning, *Educational Researcher*, 29, 4–15.

* * *

COMPETENCIES OF TEACHERS FOR ICT APPLICATION IN PRIMARY SCHOOLS

Summary: *The research has included 152 teachers employed in five urban primary schools, by the checklist of 24 statements, constructed by the authors of the research with the aim of determination of teachers' competencies for application of ICT in professional work in primary schools. Results show that teachers apply ICT sufficiently, concerning preparation of lessons, gathering new knowledge from the subjects they teach and encouraging students for individual work, whereas in teaching oriented to students, ICT is insufficiently applied. Male teachers show greater initiative for application of contemporary technologies and teacher age up to 55.*

Key words: *ICT, teachers' competencies, interactive teaching*

* * *

КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПО ПРИМЕНЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме: *Исследование проведено на 152 преподавателях, занятых в пяти городских начальных школах; чек-лист содержал 24 утверждения, построенных авторами исследования, для определения компетентности учителей в области применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности в начальной школе. Результаты показали, что учителя в достаточной степени применяют ИКТ в подготовке к уроку, когда собирают новые знания в области предмета, который они преподают, когда поощряют учащихся учиться самостоятельно, в то время как в обучении, ориентированном к самому учащемуся, применение ИКТ недостаточно представлено. Учителя-мужчины показали значительно большую инициативу в применении современных технологий и учителя в возрасте до 55 лет.*

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии ИКТ, компетентность учителей, интерактивное обучение*

MA Olivera CEKIĆ JOVANOVIĆ
Fakultet pedagoških nauka, Jagodina
Univerzitet u Kragujevcu
Mr Irena GOLUBOVIĆ ILIĆ,
Fakultet pedagoških nauka, Jagodina
Univerzitet u Kragujevcu
MA Andrijana JAKOVLJEVIĆ
OŠ »Dragiša Mihailović«, Kragujevac

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 1, 2014. UDK: 371.331
--

METODIČKI POSTUPCI ZA REALIZACIJU UVODNOG DELA ČASA

Rezime: Tokom realizacije nastavnog procesa većina nastavnika najveću pažnju poklanja planiranju, kreiranju i organizaciji centralnog dela časa, dok se ostali delovi (uvodni i završni) realizuju uglavnom »rutinski« i po ustaljenom šablonu. To potvrđuju rezultati istraživanja sprovedenog tokom školske 2012/13. godine, kada smo »snimili« i izvršili analizu 1156 časova iz 12 različitih nastavnih predmeta od prvog do četvrtog razreda. Podaci do kojih smo došli opservacijom časova pokazuju da je na 43,52% od ukupnog broja analiziranih časova, uvodni deo časa izostavljen – nije realizovan prema didaktičko-metodičkim zahtevima i u funkciji pripremanja učenika za glavni deo časa. Metodički postupak koji nastavnici najčešće koriste u uvodnom delu časa, bez obzira o kom nastavnom predmetu i razredu je reč, jeste vođenje razgovora sa učenicima (dijaloška metoda).

Ključne reči: uvodni deo časa, metodički postupci, razredna nastava.

Funkcije i značaj uvodnog dela časa

Imajući u vidu da dobar početak svakog, pa i nastavnog rada, predstavlja preduslov, a ponekad i garanciju njegove uspešnosti, smatramo da bi uvodnom delu časa trebalo posvetiti mnogo više pažnje i vremena nego što je to slučaj u praksi. Naime, ova faza (ili stupanj) rada u nastavi sastavni je deo artikulacije, odnosno strukture nastavnog procesa¹. Samim tim trebalo bi i da je *ravnopravan*, *nezaobilazan* i *podjedna-*

¹ Pod *strukturom nastavnog časa* podrazumeva se njegov sklop, sastav, ustrojstvo, raspored njegovih delova, njegova kompozicija (Randelović, 1996: 17).

ko važan u odnosu na ostale delove časa, što međutim, našim istraživanjem nismo potvrdili.

Uvodni (pripremni, pripravni, početni) deo je sastavni deo strukture svakog časa bez obzira na prirodu i karakter sadržaja, nastavni predmet i tip časa. Funkcija ove faze (etape, stupnja) nastavnog procesa je uvođenje učenika u rad i pripremanje za ono što će uslediti u centralnom (glavnom) delu časa. S obzirom na to da je priprema u svakom, pa i u nastavnom radu, uspešna i kompletna samo ako su za rad pripremljeni svi koji će u tom radu učestvovati, pojedini autori s pravom ovaj deo nastavnog rada smatraju »didaktički binarnim procesom« (Prodanović, Ničković, 1984: 172). Drugim rečima, suština ove početne ili prve etape časa jeste pripremanje i učenika i nastavnika za uspešnu realizaciju glavnog dela časa i ostvarivanje zadataka postavljenih nastavnom jedinicom. Na početku svakog nastavnog časa potrebno je obaviti određene predradnje materijalno-tehničkog, saznanog, psihološkog, organizacijskog i metodičkog karaktera koje će doprineti uspešnom izvođenju planiranog i predviđenog centralnog dela časa, odnosno ostvarivanju planiranih i predviđenih ciljeva, zadataka i obrazovnih standarda (ishoda). Značaj uvodnog dela ogleda se u adekvatnom, obostranom pripremanju svih učesnika nastavnog procesa i stvaranju povoljnih objektivnih (spoljašnjih – u učionici) i subjektivnih (unutrašnjih – kod učenika i nastavnika) uslova kako bi se uspešno realizovale ostale etape (delovi) nastavnog časa.

Uvodni i glavni deo časa su funkcionalno povezani. Shodno tome, od toga šta je planirano i predviđeno da se radi u glavnom delu časa, zavisi na koji način, kojim sredstvima, u kom obliku i koliko će trajati realizacija uvodnog dela časa. Kompletno kreiranje i osmišljavanje uvodnog dela časa zavisi od ciljeva i zadataka glavnog dela, jer mu uvodni prethodi i trebalo bi da je potpuno u funkciji njegove što uspešnije i kvalitetnije realizacije. Ukoliko se ta veza previdi ili zanemari, ova etapa može dobiti (što je na žalost najčešći slučaj u praksi – primedba autora) karakter formalnog, izolovanog, izveštačenog nastavnog stupnja koji je nasilno unesen u strukturu nastavnog procesa i ni najmanje ne doprinosi efikasnosti naredne etape časa (Golubović Ilić, Cekić Jovanović, 2010: 667). Uvodni deo, dakle, ima cilj da predupredi i prevlada indiferentan i negativan odnos učenika prema radu i sadržajima, da ih zainteresuje i motiviše za ono što će u narednoj fazi časa uslediti, da omoguću prirodno i logično povezivanje novog gradiva sa već poznatim činjenicama i generalizacijama, da podstakne njihovu radoznalost i želju za istraživanjem, proučavanjem, eksperimentisanjem i usvajanjem novih sadržaja. Prema Vilotijeviću, uvodni deo »obuhvata pripremanje sredstava i materijala neophodnih za čas, uvođenje učenika u tematski krug o kojem će na času biti reči (najavu teme, isticanje cilja), stvaranje povoljne radne atmosfere« (Vilotijević, 1999: 161). Samo dobro, interesantno i uspešno organizovan uvodni deo časa doprineće da učenici postanu aktivni učesnici nastavnog procesa, zainteresovani za sadržaje koje usvajaju i proučavaju, motivisani i spremni za intelektualne napore koji ih očekuju.

Pored pripadnika »nove škole« (Keršenštajner, Džui, Kilpatrik, Petersen i drugi) čiji su ciljevi uglavnom pragmatični, jer su akcenat stavljali na praktičnu primenu znanja i zastupali stanovište da je uloga prve etape časa u postavljanju zadataka (teme, problema), posmatranju i uočavanju teškoća, smatramo da se značaj uvodnog dela časa za stvaranje radne atmosfere, podsticanje, razvijanje svesne aktivnosti učenika i kvalitetniju realizaciju časa ne može osporiti. Ukoliko je taj deo časa realizovan na neobičan, atraktivan, zanimljiv, uzrastu učenika prihvatljiv, savremen i neuobičajen način, ukoliko je stvorena problemska situacija, istaknut značaj onoga o čemu će biti reči u

glavnom delu časa, a učenici zaintrigirani onim što će uslediti, nemoguće je i neopravdano tvrditi da to neće ili će nedovoljno uticati na uspešnost i efikasnost nastavnog časa u celini (Golubović Ilić, Cekić Jovanović, 2010: 668).

Svedoci smo da se u praksi uvodni deo časa najčešće ne realizuje ili se to čini na metodički neopravdan i neutemeljen način, formalno i rutinski, po šablonu. To potvrđuju i rezultati našeg istraživanja koje je pokazalo da se na 37,8 % časova koje smo posmatrali i analizirali pomenuti deo časa realizuje tako što se usmenim putem, dijaloškom metodom frontalno ponavljaju sadržaji koji su obrađeni na prethodnom času ili časovima. Iako je jedna, ali ne i jedina, funkcija uvodnog dela časa uspostavljanje veze – povezivanje obrađenih, već poznatih sadržaja (gradiva) sa sadržajima čija obrada ili utvrđivanje tek predstoji – pogrešno je i jednostrano smatrati da je najfunkcionalniji metodički način i postupak za to vođenje razgovora sa učenicima. Razlog tome je, između ostalog, i to što je takav razgovor po karakteru uglavnom formalan, nimalo ili vrlo malo interesantan učenicima i najčešće reproduktivan.

Vrlo zastupljena aktivnost nastavnika u uvodnom delu časa je i obavljanje administrativnih poslova kao što su zapisivanje časa u dnevnik rada, evidentiranje odsutnih učenika, raspravljanje o disciplinskim prekršajima, prikupljanje novca za užinu, rekreativnu nastavu, dečije časopise, knjige i slično. Takve aktivnosti možemo smatrati tzv. *distraktorima* pažnje učenika, jer ih oni dekoncentrišu, remete i njihovu pažnju usmeravaju u potpuno drugom pravcu od sadržaja predmeta čiji se čas realizuje. Pažnja učenika je u tim prvim minutima časa najmanja, pa je iz tog razloga posebno važno promišljeno i vrlo odmereno stvoriti povoljnu, stimulativnu radnu atmosferu tj. dobro odabranim i uzrastu učenika primerenim metodičkim postupcima dovesti učenike u stanje emocionalne i intelektualne spremnosti za učenje. Uspešno i efikasno realizovan uvodni deo časa doprinosi »i ekonomisanju vremenom, njegovom korišćenju za izvođenje bitnih radnji, osujećivanju delovanja destruktivnih činilaca« (Randelović, 1996: 36). Iako u literaturi ne nalazimo precizne podatke o trajanju uvodnog dela časa, obično se za pripremanje i uvođenje učenika u rad izdvaja 5 do 10 minuta (Lazarević, Bandur, 2001: 147). Najvažniji preduslovi kvalitetne i uspešne realizacije uvodnog dela časa su didaktičko-metodička osposobljenost nastavnika, njegova spremnost i motivisanost da taj deo časa realizuje na što bolji i interesantniji način, kao i njegova svest o tome koliko je efikasna realizacija uvodnog dela časa značajna za kvalitet i uspeh nastavnog časa u celini.

Pojedini autori u okviru pripremanja i uvođenja učenika u rad, odnosno u okviru uvodnog dela časa razlikuju *materijalno-tehničku*, *saznajnu* i *psihološku* pripremu učenika. Pri tom, pod *materijalno-tehničkom* pripremom podrazumevaju izvođenje svih potrebnih predradnji koje se odnose na obezbeđivanje uslova za uspešnu realizaciju časa – pripremanje nastavnih sredstava i pribora (materijala) za rad, raspodelu učenika ukoliko se planira rad po grupama ili parovima, proveru ispravnosti i funkcionisanja uređaja i mehanizama u učionici i slično; *saznajna* priprema odnosi se na davanje određenih informacija učenicima – o čemu će učiti tokom časa, koju će problematiku proučavati, za kojim odgovorima i rešenjima će tokom časa tragati. Njen sastavni deo predstavlja saopštavanje (isticanje ili najava) cilja časa, koje ima dvostruku – informativnu i motivacionu ulogu, jer je preporuka da se uz najavu učenicima dâ i obrazloženje cilja. Kada je reč o *psihološkoj* pripremi, koja se ne može strogo odvojiti od tehničke i sazajne pripreme učenika, ona treba da omogući da učenici shvate da im je najavljeni sadržaj važan u svakodnevnom životu i da ih podstakne na predstojeći intelektualni na-

por, tj. da njihov psihički potencijal – intelektualni i emocionalni – stavi u funkciju (Golubović Ilić, Cekić Jovanović, 2010: 670). Bez podsticajne atmosfere za preuzimanje novih radnih zadataka i snažnih motiva za aktivno učestvovanje u narednoj etapi časa ne mogu se očekivati veći i za planirani nastavni rad značajniji rezultati. Sva tri segmenta uvodnog dela časa podjednako su važna i gotovo podjednako utiču da centralni, glavni deo časa učenici dočekaju adekvatno motivisani, usredsređeni, koncentrisani i svesno aktivni, u čemu se ogleda operativna i integrativna funkcija uvodnog dela časa.

Metodički postupci za pripremanje i uvođenje učenika u rad

Pripremanje i uvođenje učenika u rad može se realizovati primenom različitih metodičkih postupaka, što pre svega zavisi od ciljeva i zadataka nastavnog časa u celini, ali i njegovog glavnog dela. Faktori koji utiču na sam sadržaj i organizaciju uvodnog dela časa, pored kreativnosti, stručne osposobljenosti i motivisanosti nastavnika, svakako su i uzrast učenika, njihova prethodna znanja i iskustva, interesovanja i sposobnosti da uspešno realizuju ono što je nastavnik osmislio i planirao, opremljenost škole i učionice adekvatnim sredstvima, priborom i materijalima neophodnim za rad, od obima sadržaja koje bi u glavnom delu trebalo obraditi, a s tim u vezi i vremena koje imamo na raspolaganju, kao i tipa časa (obrada, ponavljanje ili vežbanje), jer bi pripremanje i uvođenje učenika u pomenute vrste časova trebalo da se u metodičkom i organizacionom smislu razlikuju.

Iako je *jedna od* funkcija uvodnog dela časa uspostavljanje veze između prethodno poznatih sadržaja i onih čija obrada sledi, drugim rečima povezivanje »starog« sa »novim«, to *nije i jedina* njegova funkcija i ne mora se uvek ostvarivati putem razgovora sa učenicima. Brojna istraživanja (Lazarević, 1996; Randelović, 1996; Jukić, 1997), međutim, potvrdila su da je jedan od najčešće zastupljenih metodičkih postupaka kojim se u praksi realizuje uvodni deo časa reproduktivni razgovor, dok je u jednom od njih utvrđeno da i nastavnici misle »da su najmanje osposobljeni za etapu pripremanja učenika za rad« (Lazarević, 1996: 233). Prema mišljenju pomenutog autora, ponavljanje ranije obrađenih sadržaja, kao jedan od načina pripremanja učenika za novu nastavnu jedinicu ne treba isključiti, ali je potrebno da to ponavljanje bude produktivno, podsticajno, intrigantno, usmereno i osmišljeno tako da »budi« radoznalost učenika, da ih dovodi u situacije u kojima moraju da primenjuju već stečena znanja, da uviđaju nove relacije i odnose, da uočavaju sličnosti i razlike, upoređuju, analiziraju, navode nove primere... Jedna od grešaka koju vrlo često možemo zapaziti u praksi, čak i kada se sa učenicima vodi razgovor, jeste ta što nastavnici postavljaju kratka, »iseckana«, međusobno logički nepovezana pitanja koja pri tom nisu ni u kakvoj vezi sa sadržajem koji će se obrađivati, a još manje motivišu učenike, podstiču njihovu radoznalost ili im olakšavaju razumevanje novog gradiva. Na taj način samo se zadovoljava forma – uvodni deo formalno postoji, realizuje se i ostvaruje didaktički opravdanim metodičkim postupkom, ali je nefunkcionalan – »razgovor radi razgovora« i neefikasan – nema nikakvu svrhu.

Kada je u pitanju primena metode demonstracije, odnosno metodički postupak koji podrazumeva primenu nekog vizuelnog nastavnog sredstva (crtež, slika, aplikacija, fotografija i sl.) ili audio-vizuelnog nastavnog sredstva (insert iz neke obrazovne ili dečije emisije, crtanog filma i sl.) u funkciji pripremanja i uvođenja učenika u čas, najčešća greška koju nastavnici prave je započinjanje časa pitanjem »Šta vidite na slici

(crtežu, fotografiji...)?« Iako su opažanje i posmatranje nezaobilazni delovi procesa saznavanja u osnovnoj školi, takvom uvodnom delu trebalo bi da prethodi davanje instrukcija učenicima na koje elemente slike da obrate pažnju, šta da analiziraju, uporede, odnosno upoznavanje sa ciljem i svrhom posmatranja određenog sredstva. Pri tom je takođe važno i pitanje izbora odgovarajućeg nastavnog – vizuelnog ili audio-vizuelnog sredstva. U većini slučajeva nastavnici se »zadovoljavaju nabrojanjem pojedinosti sa slike ili crteža, bez podsticanja složenijih misaonih operacija koje se na osnovu percipiranih sadržaja mogu ostvariti, tako da se posmatranje završava stereotipnom najavom cilja časa« (Golubović Ilić, Cekić Jovanović, 2010: 673).

Isticanje (najava) cilja časa i saopštavanje naziva nastavne jedinice uz (ne)obavezno² zapisivanje naslova na tabli poslednji su koraci pripremanja učenika za rad, posle čega počinje glavni deo časa. Svaki nastavni predmet, bilo da je reč o obaveznim ili izbornim predmetima, ima svoje specifičnosti u skladu sa kojima se vrši kreiranje i planiranje svih etapa, pa i uvodnog dela časa. Iako lista mogućih načina pripremanja i uvođenja učenika u glavni deo časa nije konačna i za to ne postoje ustaljeni »recepti« i šabloni, mi ćemo pobrojati samo neke koje smatramo interesantnim i uzrastu učenika primerenim. Pored uobičajenog i već pomenutog vođenja razgovora o prethodno obrađenim i za novu nastavnu jedinicu značajnim sadržajima (dijaloška metoda), i posmatranja nekog odgovarajućeg nastavnog sredstva (metoda demonstracije), na časovima od prvog do četvrtog razreda uvodni deo časa može se realizovati primenom *igrolikih aktivnosti*. One podrazumevaju rešavanje, najčešće u vidu takmičenja, različitih asocijacija, ukrštenih reči, osmosmerki, dopunjalke, skrivalice, rebusa i zagonetki u okviru kojih su pojmovi suštinski povezani sa gradivom koje će se obrađivati, ponavljati ili vežbati u glavnom delu časa. Takođe, jedan od interesantnih načina uvođenja učenika u glavni deo časa je i demonstracija ogleđa, čitanje zanimljivih tekstova ili njihovih odlomaka, postavljanje problema i stvaranje problemske situacije, slušanje određenih kompozicija ili dečijih pesmica, demonstracija inserata crtanih filmova, obrazovnih emisija i primena multimedije. Naravno, nisu svi navedeni metodički postupci podjednako interesantni učenicima prvog ili četvrtog razreda, niti postoje saveti, preporuke i pravila šta bi u određenim situacijama valjalo koristiti. Na nastavniku je da u zavisnosti od mnoštva faktora koje smo prethodno pomenuli izabere onaj metodički postupak koji smatra da će u tom trenutku za njegove učenike biti dovoljno podsticajan, zanimljiv i efikasan.

Metodološke osnove istraživanja

Tokom marta školske 2012/13. godine izvršili smo sistematsko posmatranje i analizu 1156 časova iz 12 različitih nastavnih (obaveznih i izbornih) predmeta u sva četiri razreda osnovne škole, s ciljem da ispitamo i utvrdimo da li se realizuju i na koji način uvodni delovi časova u mlađim razredima osnovne škole. Za vreme istraživanja koristili smo uglavnom deskriptivnu, ali i metodu teorijske analize. Opservaciju pomenutih časova izvršili smo korišćenjem protokola za sistematsko posmatranje i evidentiranje aktivnosti (metodičkih postupaka) u uvodnom delu časa. Protokol – instrument koji smo za potrebe ovog istraživanja sačinili, nastao je modifikacijom Instrumentarija

² Kada su u pitanju časovi ponavljanja s ciljem utvrđivanja ili sistematizacije i čas vežbanja zapisivanje naslova nije obavezno – primedba autora.

za snimanje nastavnog časa (oblici rada na času) i Evidencione liste za evaluaciju primene didaktičkih metoda u nastavi (Vilotijević, 1995: 68, 71). Pregled ukupnog broja analiziranih časova i njihova struktura po razredima data je u tabeli 1.

Tabela 1: *Pregled broja analiziranih časova po nastavnim predmetima*

[0]Naziv nastavnog predmeta	O – obavezni I – Izborni	f	%
Matematika	O	227	19,63
Srpski jezik	O	196	16,95
Fizičko vaspitanje	O	156	13,5
Svet oko nas/ Priroda i društvo	O	136	11,75
Likovna kultura	O	106	9,17
Muzička kultura	O	98	8,48
Građansko vaspitanje	I	69	5,97
Engleski jezik	O	53	4,59
Verska nastava	I	49	4,24
Narodna tradicija	I	26	2,25
Čuvari prirode	I	25	2,16
Od igrčke do računara	I	15	1,3
Ukupno		1156	100

Kvalitet i specifičnosti realizacije uvodnog dela časa nastojali smo da sagledamo sa nekoliko aspekata, iz čega su proizašli sledeći zadaci istraživanja: najpre nas je zanimalo da ispitamo da li je ili nije realizovan uvodni deo na određenom času; zatim smo, kao drugi zadatak, analizirali i merili ukupno vremensko trajanje uvođenja učenika u planirane aktivnosti; a treći zadatak odnosio se na ispitivanje načina na koje je uvodni deo realizovan i učenici motivisani za rad u glavnom delu časa (koji metodički postupci su korišćeni). Pored navedenih zadataka, osnovna polazišta u našem istraživanju bile su i sledeće pretpostavke: na većini časova, bez obzira o kom nastavnom predmetu je reč, uvodni deo se ne realizuje; vremensko trajanje realizacije uvodnog dela časa u skladu je sa didaktičko-metodičkim zahtevima (5–7 min.); najučestaliji metodički postupak koji nastavnici koriste za uvođenje učenika u glavni deo časa jeste vođenje razgovora (dijaloška metoda).

Iako uspešnost realizacije uvodnog dela časa na jednom nastavnom času zavisi od mnogo faktora – vrste časa, uzrasta učenika, nastavnih sadržaja koji se obrađuju, »karaktera nastavne građe, od položaja učenika i nastavnika u tom procesu, od osposobljenosti učenika da samostalno, sa intelektualnim naporom, rešavaju postavljene zadatke koristeći različite izvore znanja i svakako, od osposobljenosti nastavnika« (Jukić, 2005: 309) – smatrali smo da je analizom načina uvođenja učenika u aktivnosti i sadržaje koji će se obrađivati na pojedinim časovima moguće ustanoviti određene prednosti i nedostatke koji postoje, ali i sagledati mogućnosti poboljšanja i unapređivanja nastavne prakse. Cilj istraživanja, dakle, pored deskripcije i analize postojećeg stanja u praksi (kada je reč o načinima ostvarivanja i realizacije uvodnog dela časa), bio je i predlaganje mera i načina da se pomenuti deo nastavnog procesa osavremeni, unapredi i efikasnije realizuje.

Rezultati istraživanja

Ako bismo objektivno i kritički sagledali načine na koje se ostvaruje nastava u našim osnovnim školama, sa posebnim osvrtom na realizaciju uvodnog dela časa, uočili bismo da na časovima, bez obzira da li je reč o obaveznim ili izbornim predmetima, dominira primena metode usmenog izlaganja, nešto manje metoda razgovora, pri čemu je zastupljen minimum nastavnih sredstava, a učenicima se uglavnom prenose »gotova« znanja ili vode tzv. reproduktivni razgovori. Vrlo često početak časa nastavnici koriste za aktivnosti koje nisu u direktnoj vezi sa sadržajima o kojima će na času biti reči, te kao posledica toga vrlo često prava (prema postojećim didaktičko-metodičkim zahtevima) realizacija uvodnog dela časa izostaje. To potvrđuju i rezultati do kojih smo došli u našem istraživanju (tabela 2), jer je od ukupno 1156 časova, čak na 503 (43,52%) časova izostavljen, »preskočen« i nije realizovan uvodni deo časa.

Interesantno je primetiti da je tom prilikom najviše uvodnih delova realizovano na časovima matematike (162 časa, što je 14% od ukupnog broja analiziranih časova). S druge strane, na časovima izbornih predmeta Od igračke do računara i Čuvara prirode nije bilo nijednog realizovanog uvodnog dela časa. Na tim časovima nastavnici su direktno započinjali rad na računaru, odnosno razgovor na određenu temu, bez prethodno ikakvih metodičkih postupaka kojima bi motivisali i pripremili učenike za rad.

Na drugoj strani, unutar uzorka obuhvaćenog istraživanjem posebno bi trebalo istaći i nastavni predmet Fizičko vaspitanje, gde je analizirano 156 časova (13,5%). Uvodni deo bio je realizovan na svakom času koji smo sistematski posmatrali. Ovakav rezultat možemo pripisati specifičnosti ovog predmeta koji zahteva izvesnu fizičku pripremu učenika (vežbe oblikovanja i zagrevanja) koja ne bi valjalo da se izostavi, te se u praksi najčešće dešava da nastavnici uvodni deo časa Fizičkog vaspitanja obavezno realizuju.

Tabela 2: Distribucija odgovora na pitanje da li je realizovan uvodni deo časa

Da li je realizovan uvodni deo časa:	DA		NE		Ukupno
	f	%	f	%	
Matematika	162	14	65	5,62	227
Fizičko vaspitanje	156	13,5	0	0	156
Srpski jezik	138	11,94	58	5	196
Svet oko nas/ Priroda i društvo	105	9,08	31	2,68	136
Likovna kultura	2	0,17	104	9	106
Muzička kultura	8	0,69	90	7,78	98
Građansko vaspitanje	15	1,3	38	3,3	69
Engleski jezik	25	1,21	28	0,95	53
Verska nastava	3	0,26	46	3,97	49
Narodna tradicija	2	0,17	24	2,07	26
Čuvari prirode	0	0	25	2,25	25
Od igračke do računara	0	0	15	1,3	15
Ukupno	653	56,48	503	43,52	1156

Ako analiziramo rezultate koje smo dobili u vezi sa nastavim predmetom Srpski jezik, od ukupno 196 časova na 138 (70,4% od ukupnog broja časova Srpskog jezika) uvodni deo časa je realizovan, dok je taj segment izostao na čak 58 časova (29,6%).

Slična situacija je i kada je reč o časovima predmeta Svet oko nas / Priroda i društvo, gde je od ukupno 136 analiziranih časova, 105 časova (77,2% ukupnog broja časova SON/PiD) bilo sa realizovanim uvodnim delom, dok je 31 čas (22,8%) bio bez pomenutog dela.

Prema rezultatima datim u tabeli 2, nastavni predmeti Likovna kultura i Muzička kultura takođe imaju nezavidnu poziciju što se odnosi na realizovanih i nerealizovanih uvodnih delova časova tiče. Naime, kod Likovne kulture od ukupno 106 analiziranih časova samo je na 2 časa (1,89% ukupnog broja časova Likovne kulture) održan uvodni deo, dok je na čak 104 časa (98,11%) taj segment izostavljen. Na tim časovima nastavnici su direktno započinjali rad zadavanjem teme na kojoj će se zasnivati likovno stvaralaštvo i/ili vršili samo tzv. tehničku pripremu, u smislu objašnjenja koje će likovne tehnike i na koji način učenici koristiti da bi ispunili zadatak, bez metodičkih postupaka kojima bi ih zainteresovali i motivisali za rad. Ovako dobijene podatke možemo tumačiti i vrlo čestom pojavom marginalizma pojedinih predmeta, među kojima je i Likovna kultura, i njihovo svrstavanje u grupu »manje važnih«, naspram onih »bitnijih« predmeta kao što su, po rečima nastavnika, Matematika i Srpski jezik. Kao i u prethodnim slučajevima, izostavljanje uvodnih delova časova u predmetu Likovna kultura možemo povezati i sa nezainteresovanošću nastavnika, nedostatkom motivacije, ali i neadekvatnim stručnim kompetencijama da čas započnu uvek na nov i drugačiji, učenicima interesantan način.

Slično je i sa predmetom Muzička kultura, gde je od ukupno 98 sistematski posmatranih časova bez uvodnog dela bilo 90 (91,84%). Nastavnici su, kada je u pitanju elementarna muzička pismenost i poznavanje metodičkih postupaka u oblasti pevanja, sviranja, izvođenja muzičkih igara i dečjeg muzičkog stvaralaštva, uglavnom nedovoljno osposobljeni i bez adekvatnih stručnih kompetencija. Većina njih imala je problem sa usvajanjem veštine sviranja na instrumentu (uglavnom harmonike) na osnovnim studijama, a Metodiku muzičkog vaspitanja polagali su sa relativno niskim ocenama, stvarajući tom prilikom neku vrstu otpora i averzije prema pomenutom predmetu. Samim tim, razumljivo je da iz navedenih razloga veliki broj njih nedovoljno pažnje posvećuje realizaciji časova Muzičke kulture, posebno njihovom uvodnom delu. Manjinu onih koji to rade, poštujući didaktičko-metodička pravila i principe, čine nastavnici koji imaju završeno elementarno muzičko obrazovanje (osnovnu muzičku školu), vole i zainteresovani su za ovaj predmet i/ili su talentovani za pevanje i sviranje.

Narodna tradicija, Verska nastava, Građansko vaspitanje i Engleski jezik su predmeti kod kojih je u proseku približno jednak broj realizovanih i nerealizovanih uvodnih delova časova u odnosu na ukupan broj časova koje smo sistematski posmatrali. Pretpostavljamo da je jedan od razloga tome to što časove navedenih predmeta (osim Narodne tradicije) realizuju predmetni nastavnici i veroučitelji koji u okviru svojih osnovnih studija nisu imali dovoljno didaktičko-metodičkog i pedagoško-psihološkog obrazovanja u odnosu na nastavnike razredne nastave.

Analizom broja (ne)realizovanih uvodnih delova časova na celokupnom uzorku, ali i na časovima pojedinih nastavnih predmeta, potvrdili smo našu prvu pretpostavku da na većini časova koji se u osnovnim školama realizuju uvođenje učenika u glavni deo časa izostaje. Izuzetak su jedino časovi Fizičkog vaspitanja, gde na ukupno 156 časova nijedan uvodni deo nije izostavljen.

S ciljem da utvrdimo koliko u praksi traje realizacija uvodnog dela časa, jedno od pitanja u protokolu odnosilo se i na utvrđivanje vremenskog okvira koji nastavnici

koriste za uvođenje učenika u sadržaje o kojima će biti reči u glavnom delu časa. Podaci do kojih smo došli tokom istraživanja pokazuju da je prosečno trajanje uvodnog dela časa 5 minuta, što odgovara vremenskom okviru koji je predviđen u didaktičko-metodičkoj literaturi (Lazarević i Bandur, 2001; Vilotijević, 1999), čime smo dokazali i našu drugu hipotezu.

Ono što nas je u našem daljem istraživanju interesovalo jeste da analiziramo vrste aktivnosti – metodičke postupke (metode, oblike rada i nastavna sredstva) koji su tokom realizacije uvodnih delova korišćeni. Sa aspekta kvaliteta i efikasnosti nastavnog rada u uvodnom delu časa trebalo bi da budu zastupljene aktivnosti koje motivišu učenike za rad, najavljuju ono što će se realizovati u glavnom delu časa i povezuju prethodno naučene sadržaje sa onima o kojima će tek biti reči. U skladu sa tim, na početku svakog časa poželjno je i potrebno primenjivati nove, atraktivne, interesantne i raznovrsne aktivnosti, kako bi učenici do novih znanja, zaključaka i informacija dolazili sopstvenom misaonom aktivnošću. Detaljnom analizom rezultata prikupljenih tokom istraživanja uočili smo da je, nasuprot didaktičko-metodičkim pravilima koja podrazumevaju uspešnu realizaciju i ostvarivanje ciljeva uvodnog dela časa, metoda razgovora zauzela nenadmašno prvo mesto. Naime, od 653 realizovanih uvodnih delova, dijaloška metoda bila je zastupljena na čak 437 časova, što čini 66,92% od ukupnog broja.

U nameri da detaljnije utvrdimo načine realizovanja uvodnog dela časa kod pojedinih nastavnih predmeta, analizirali smo svaki predmet posebno i utvrdili listu najučestalijih metodičkih postupaka i metoda koje su primenjivane. U vezi s tim rezultate koje smo dobili analizom odgledanih časova Matematike prikazali smo u tabeli 3.

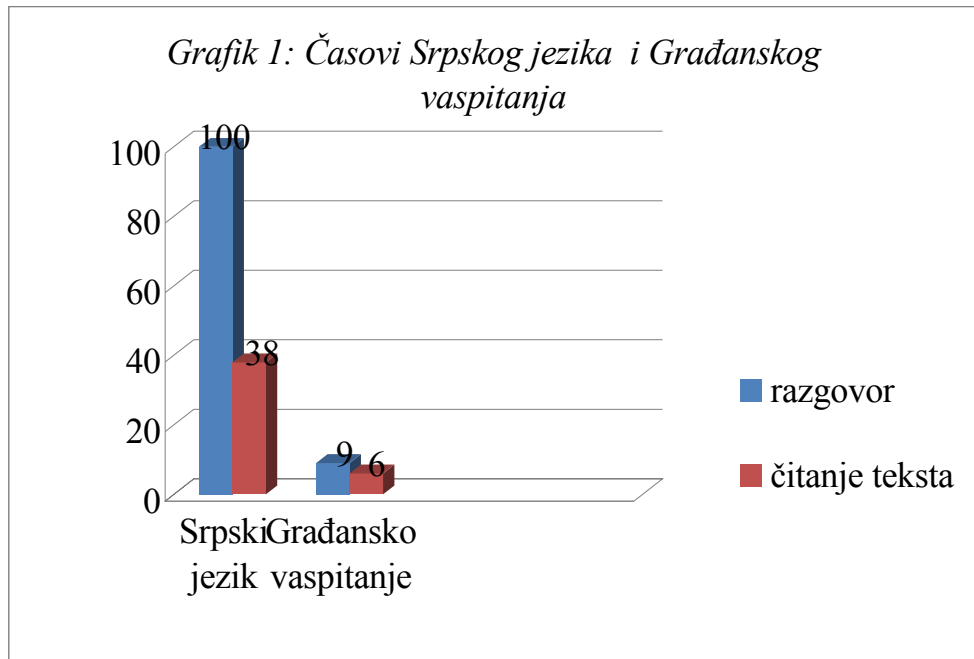
Tabela 3: *Uvodni delovi časova Matematike*

Načini realizacije uvodnog dela časova Matematike:	f	%
Razgovor	89	54,94
Analiza domaćeg zadatka	72	44,44
Demonstracija	1	0,62
Ukupno	162	100

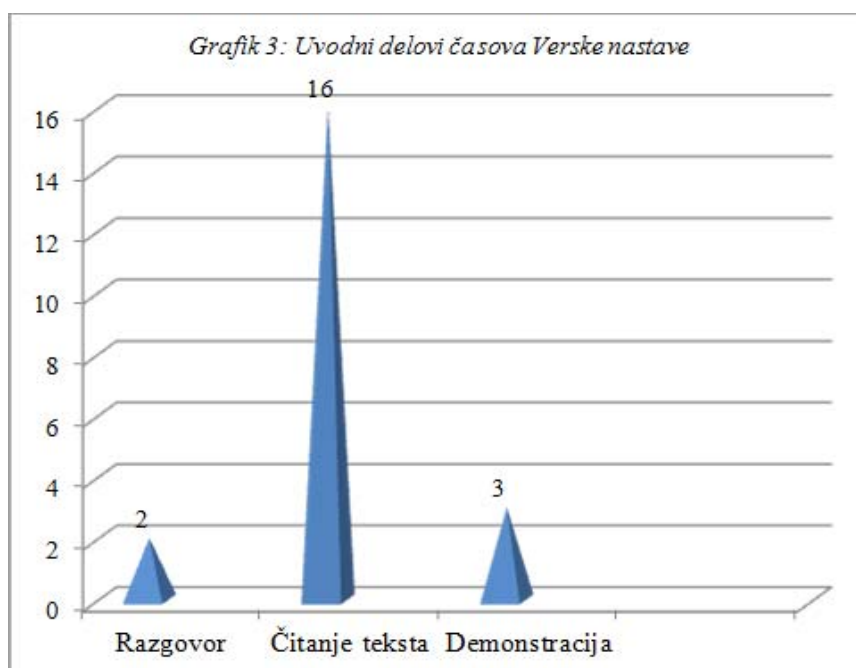
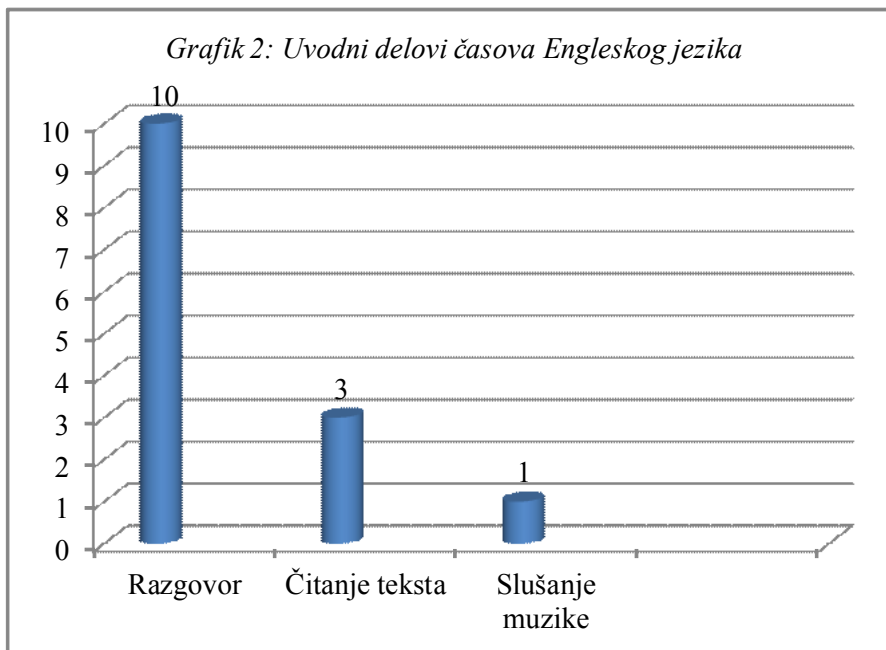
Od ukupno 162 časa predmeta Matematika, 89 časova započeto je metodom razgovora, 72 časa analizom domaćeg zadatka i samo jedan čas (0,62%) demonstracijom modela kocke i kvadra u četvrtom razredu. Nije bilo metodičkih postupaka kao što su rešavanje problemskih situacija, zanimljivih matematičkih zadataka (magičnih kvadrata, slagalica i slično) na časovima koje smo sistematski posmatrali.

Analiziranjem metodičkih postupaka, vrsta i tipova aktivnosti koje su zastupljene u uvodnim delovima časova predmeta Srpski jezik, uočili smo da je, kao i kod časova predmeta Građansko vaspitanje najdominantniji razgovor, a zatim čitanje tekstova (grafikon 1). Pretpostavljamo da je razlog tome taj što za primenu oba metodička postupka nastavnici ne moraju da se prethodno dodatno angažuju i pripremaju posebna nastavna sredstva (aplikacije, asocijacije, rebuse, prezentacije, ukrštene reči, petomi-

nutne testove i dr.), već direktno na času formulišu pitanja kojima vode razgovor sa učenicima ili, kada je u pitanju čitanje tekstova, koriste tekstove koji već postoje u čitankama, udžbenicima, priručnicima ili radnim listićima učenika. Time potvrđujemo našu pretpostavku da nastavnici nisu dovoljno motivisani, ni zainteresovani za dodatno ulaganje vremena i napora kako bi časovi koje realizuju bili učenicima zanimljiviji i uspješniji, već pribegavaju postupcima i metodama za čiju su realizaciju neophodna minimalna ulaganja.



Slično njima, ni časovi predmeta Engleski jezik i Verska nastava se ne ističu po raznovrsnosti metodičke organizacije uvodnih delova. Rezultati koji su predstavljene grafikonomima 2 i 3, ukazuju na to da je i na pomenutim časovima u uvodnom delu najzastupljeniji razgovor i čitanje tekstova, s tom razlikom što je na samo 3 od ukupno 49 časova Verske nastave bila korišćena demonstracija ikona i knjiga, a na jednom od ukupno 25 analiziranih časova predmeta Engleski jezik organizovano slušanje muzike (dečijih pesama na engleskom jeziku).



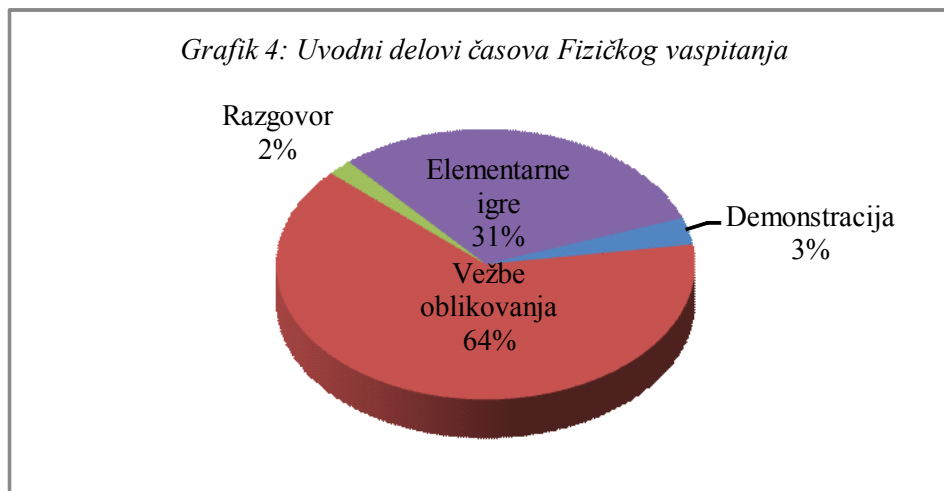
Kada smo kod slušanja muzike u uvodnom delu časa, takav metodički postupak tokom našeg istraživanja bio je zastupljen i na 3 časa predmeta Muzička kultura, dok je 5 od ukupno 8 odgledanih časova takođe započeto razgovorom (tabela 4).

Tabela 4: *Uvodni delovi časova Muzičke kulture*

Načini realizacije uvodnog dela časova Muzičke kulture:	f	%
Razgovor	5	62,5
Slušanje muzike	3	37,5
Ukupno	8	100

Interesantno je pomenuti i to da je na svakom od 32 časa predmeta Narodna tradicija (2,25% od ukupnog broja sistematski posmatranih časova) uvodni deo bio realizovan primenom dijaloške metode.

Jedini obavezni nastavni predmet prilikom čije realizacije časova nijednom nije izostao uvodni deo časa jeste Fizičko vaspitanje (grafikon 4). Takođe, u pomenutom slučaju prvi put imamo situaciju da razgovor nije najzastupljeniji metodički postupak, odnosno da dijaloška metoda nije dominantna kao način započinjanja časa, odnosno pripremanja i uvođenja učenika u čas. Naime, vežbe oblikovanja bile su zastupljene na 100 (64%) od ukupno 156 odgledanih časova, elementarne igre na 48 (30%), metoda demonstracije na 5 (4%), a razgovor samo na 3 (2%) časa.



Najraznovrsnije podatke dobili smo analizom posmatranih časova predmeta Svet oko nas / Priroda i društvo (tabela 5). Osim metode razgovora koja je bila zastupljena u uvodnom delu 86 (62,23 %) od ukupno 136 časova, na 4 časa bilo je zastupljeno čitanje teksta, rešavane su dve asocijacije, jedna ukrštenica i rebus, 3 skrivalice, jedna osmosmerka, jednom je slušana pesma, a dva puta je učenicima demonstriran ogled, jednom modeli životinja i jednom aplikacija biljaka. Ovi podaci jesu interesantni, ali ne ohrabruju, prvenstveno zato što je broj raznovrsnih aktivnosti i primenjenih metodičkih postupaka i dalje procentualno mali u odnosu na ukupan broj odgledanih časova – 15 od 1156, što čini samo 1,3%. Iako je korišćenje igrolikih aktivnosti za motivisanje

učenika značajno, jer »u igri deca divergentno misle, traže višestruka rešenja za problem, eksperimentišu, istražuju« (Šefer, 2002: 82), takve načine motivisanja i pripremanja učenika nismo imali prilike često da zapazimo.

Tabela 5: *Uvodni delovi časova predmeta Svet oko nas / Priroda i društvo*

Načini realizacije uvodnog dela časova SON/PiD:	f	%
Razgovor	86	81,9
Čitanje teksta	4	3,8
Asocijacije	2	1,9
Ukrštenice	1	0,95
Rebusi	1	0,95
Skričalice	3	2,85
Osmosmerke	1	0,95
Demonstracija	4	3,85
Slušanje muzike	1	0,95
Takmičenje	2	1,9
Ukupno	105	100

U skladu sa prethodno navedenim podacima i činjenicom da u uvodnim delovima časova (koji vrlo često bivaju i izostavljeni) dominiraju jednolični metodički postupci, možemo potvrditi i našu poslednju hipotezu, da je najučestaliji način uvođenja učenika u glavni deo časa razgovor – primena dijaloške metode.

Zaključna razmatranja

Motivisanje učenika za rad u glavnom delu časa, ponavljanje prethodno naučnih sadržaja, najava onoga što će se na času učiti na uvek nov i drugačiji način veoma su važan segment nastavnog rada, tim pre što su vrlo bitan preduslov za aktivno i uspešno sticanje znanja učenika.

Na osnovu prethodno potvrđenih hipoteza možemo zaključiti da u vremenskom periodu od 5 minuta (gde je u većini slučajeva dominantna dijaloška metoda sa nastavnikom u glavnoj ulozi), vrlo često ostaju neostvarene sve metodički predviđene funkcije uvodnog dela časa. To kao posledicu može imati nedovoljnu efikasnost časa u celini, a takođe nepotpuno i neadekvatno ostvarivanje planiranih ciljeva i ishoda. Praksa i rezultati našeg istraživanja pokazali su da većina nastavnika nije dovoljno zainteresovana, a ni stručno osposobljena za ostvarivanje ciljeva uvodnog dela časa i ulaganje napore kako bi dijaloška metoda bila zamenjena interesantnijim metodičkim postupcima.

Da bi uvodni delovi časova bili raznovrsniji, kvalitetniji i učenicima zanimljiviji, potrebni su, kao glavni akteri nastavnog procesa, stručno osposobljeni i motivisani nastavnici sa adekvatnim didaktičko-metodičkom obrazovanjem. U ovoj sferi otvara se prostor i za neka nova istraživanja u kojima bi se ispitali uzroci nedovoljne motivisanosti nastavnika, njihovo mišljenje i stavovi o mogućnostima nabavke i razmene nastavnih sredstava i didaktičkih materijala kojima bi se nastavni proces osavremenio i »osvežio«, mogućnosti dodatnog osposobljavanja i stručnog usavršavanja za pojedine nastavne predmete i tome slično.

S obzirom na to da živimo u vremenu gde je posedovanje informacija i brzina njihove razmene veoma bitna za uspešno obavljanje poslova, neke od mogućnosti za motivisanje nastavnika za rad mogli bismo da potražimo upravo u većoj dostupnosti raznovrsnog didaktičkog materijala koji može da se primeni u nastavi. Dodatna, lako dostupna literatura sa sadržajima praktično primenljivim na konkretnim časovima, seminarima na kojima bi nastavnici mogli da razmenjuju znanja sa kolegama iz drugih škola, povećanje broja elektronskog materijala na internetu koji im može biti lako dostupan za korišćenje na časovima, samo su neke od mogućnosti za prevazilaženje trenutnog stanja u nastavnoj praksi i u tom pravcu bi trebalo usmeriti dalje napore i istraživanja.

Literatura

1. Vilotijević, M. (1999). *Didaktika – organizacija nastave*. Beograd: ZUNS i Učiteljski fakultet u Beogradu.
2. Vilotijević, M. (1995). *Evaluacija didaktičke efikasnosti nastavnog časa*. Beograd: Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
3. Golubović Ilić, I., Cekić-Jovanović, O. (2010). *Mogućnosti osavremenjavanja uvodnog dela časa u funkciji intenziviranja motivacije i svesne aktivnosti učenika na časovima Sveta oko nas/Prirode i društva*, <http://blog.namesztovszkizsolt.com/wpcontent/uploads/2009/10/MTTKKonferencia2010.pdf>
4. Jukić, S. (2005). *Didaktičko-metodički fragmenti*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
5. Jukić, S., Lazarević, Ž., Vučković, V. (1998). *Didaktika – izbor tekstova*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
6. Lazarević, Ž. (1996). *Savremena osnovna škola i obrazovanje učitelja*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
7. Lazarević, Ž., Bandur, V. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*, Jagodina – Beograd: Učiteljski fakultet u Jagodini i Učiteljski fakultet u Beogradu.
8. Randelović, J. (1996). *Uvodni deo nastavnog časa – smisao i obeležja*. Beograd: Nova prosveta.
9. Šefer, J. (2002). Jedan model za razvijanje kurikuluma i evaluaciju učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 34, 79–95.

* * *

METHODOLOGICAL APPROACHES FOR REALISATION OF THE INTRODUCTORY PART OF THE LESSON

Summary: *During realisation of the teaching process, most teachers are focused to planning, creating and organising the central part of the lesson, whereas other parts (introductory and final) are realised mainly "by routine" by the ordinary scheme. This is proved by the results of the research, done during the school year 2012/13, when we »recorded« and analysed 1156 lessons from 12 different teaching subjects from the first to the fourth grade. Data, which we have collected by class observation, show that 43.52% from the whole number of analysed classes, the introductory part is skipped – it was not realised, according to didactical-methodological requirements and functioning as preparation for the main part of the lesson. Methodological approach, most frequently used in the introductory part of the lesson, no matter that subject and class is, is conversation with students (dialogue method).*

Key words: *introductory part of the lesson, methodological procedures, class teaching.*

* * *

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕДУРЫ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВСТУПИТЕЛЬНОЙ ЧАСТИ УРОКА

Резюме: В ходе реализации обучения, большинство учителей, основное внимание уделяет планированию, проектированию и организации центральной части урока, пока другие части (открытие и закрытие урока) осуществляют в основном „рутинным способом“ и по отработанной схеме. Такую ситуацию подтверждают результаты, проведенного нами, в течение 2012-2013 учебного года, исследования. Мы „сняли“ и провели анализ 1156 уроков 12 различных предметов с первого по четвертый класс. Полученные нами данные, после наблюдения часов, показали, что в 43,52% из общего числа проанализированных часов, вступительные части урока опущены – не реализованы в соответствии с дидактическо-методическими требованиями, а в функции подготовки учащихся к основной части урока. Методический способ, который преподавателями больше всего используется в вступительной части урока - это разговор с учащимися (диалогический метод)

Ключевые слова: вступительная часть урока, методические поступки, обучение в начальной школе

Mr Slađana VILOTIĆ
Republički pedagoški zavod Banja Luka
PK Foča

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 1, 2014. UDK: 316.644:376.26/.36- 057.874(497.11)"2011"
--

STAVOVI UČITELJA I NASTAVNIKA PREMA DIDAKTIČKO-METODIČKOM PRISTUPU U INKLUZIVNOM NASTAVNOM PROCESU

Rezime: Nakon teorijskog uvoda i razmatranja inkluzivnog nastavnog procesa, autor predstavlja rezultate istraživanja koje je provedeno 2011. godine na 718 ispitanika. Populaciju istraživanja činili su učitelji i nastavnici 23 osnovne škole iz 16 opština tri regije istočnog dijela Republike Srpske. Cilj istraživanja bio je da se ispita didaktičko-metodički pristup učitelja i nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu u osnovnim školama, kao i povezanost tih pristupa sa stavovima učitelja i nastavnika o inkluzivnom obrazovanju i njihovim socio-demografskim karakteristikama. Dobijeni rezultati impliciraju preporuke za sistematsko i kontinuirano unapređenje inkluzivnog vaspitno-obrazovnog procesa.

Ključne riječi: inkluzivna nastava, stavovi učitelja i nastavnika prema inkluzivnom nastavnom procesu.

Inkluzivni sistem vaspitanja i obrazovanja podrazumijeva participaciju djece u sve oblike nastavnih i vannastavnih aktivnosti prema njihovim individualnim sposobnostima, razvijajući njihove potencijale u zoni narednog razvoja u skladu sa njihovim maksimalnim mogućnostima. Inkluzija prevazilazi integraciju ljudi i ukazuje na značaj prevazilaženja dugogodišnje ekskluzivne teorije i prakse. U našim školama, praksa ukazuje da preuzimanje inkluzije kao svjetskog trenda bez sistematičnog, planskog i orgnizovanog uvođenja, može za rezultat da ima nehumanu obavezu koja će svakako imati negativne posljedice. Polazeći od dobrobiti djeteta kao ishoda vaspitanja i obrazovanja, treba realno i precizno procijeniti šta bi na najefikasniji način škola mogla pružiti djeci sa posebnim potrebama. Da bi ostvarila svoju vaspitno-obrazovnu funkciju, inkluzivna škola treba da bude sveobuhvatna, dovoljno fleksibilna i sposobna da zadovolji sazajne potrebe i interesovanja učenika, bez obzira na psihofizičke, socijalno-ekonomske, nacionalno-vjerske i polne odrednice kao i da bude spremna za ostvarivanje društvenih ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja, to jest da zadovolji kriterij

Indeksa inkluzivnosti. Praksa ukazuje na to da tradicionalni oblici nastave ne mogu da odgovore aktuelnim promjenama 21. vijeka. Inovacije koje se uvode u nastavni proces zahtijevaju i neke izmjene, koje su manje ili više vezane za funkciju i didaktičko-metodički pristup učitelja i nastavnika u radu sa djecom sa posebnim potrebama i onom koja to nisu. Uvažavajući činjenicu kompleksnosti inkluzivnog vaspitno-obrazovnog procesa u radu smo se bavili utvrđivanjem stavova učitelja i nastavnika prema inkluziji kako bi smo rasvijetlili nedoumice i dali smjernice za unapređenje inkluzivne politike.

Didaktičko-metodičke osnove za realizaciju inkluzivnog nastavnog procesa

Inkluzivna nastava je savremen didaktički model organizacije časa koji podrazumijeva ravnopravnu participaciju djece sa posebnim potrebama i one koja to nisu, u skladu sa individualnim sposobnostima razvijajući pri tom njihove maksimalne mogućnosti. Ona podrazumijeva specifične didaktičko-metodičke modele čijom bi se primjenom prevazišlo neadekvatno vaspitanje i obrazovanje djece sa posebnim potrebama.

Da bi smo efikasno organizovali i realizovali inkluzivni vaspitno-obrazovni proces, a samim tim i izvršili izbor i primjenu didaktičko-metodičkog pristupa, u skladu sa individualnim mogućnostima učenika, pored uloge nastavnika veoma je važna uloga roditelja i njihova međusobna saradnja kako bi djeca maksimalno napredovala u zoni narednog razvoja. Na roditeljima je izazov ali i odgovornost i obaveza da otkriju potencijale i ograničenje svog djeteta i da blagovremeno i kontinuirano upoznaju nastavnike sa individualnim karakteristikama, sposobnostima, mogućnostima i potrebama djeteta kako bi im se u skladu sa tim osigurao adekvatan i funkcionalan vaspitno-obrazovni pristup.

Za uspješno realizovanje nastavnog plana i programa u inkluzivnom nastavnom procesu nastavnik treba da pored opštih intelektualnih sposobnosti, užestručnih, pedagoško-psiholoških, opšt društvenih i informatičkih znanja i vještina, posjeduje i specifične tj. emocionalne i socijalne sposobnosti, kao i da pored zdrave i vedre ličnosti dominira humanističko opredjeljenje i spremnost da se permanentno usavršava kako bi odgovorio potrebama učenika, a tim i društva u cjelini. U skladu sa promjenama u obrazovanju i društvenoj zajednici, neophodno dolazi i do promjene u funkciji nastavnika u inkluzivnoj nastavi. Shodno tome, izdvajaju se sljedeće uloge nastavnika: 1. uloga didaktičara, 2. uloga vaspitača, 3. naučno-nastavna uloga, 4. uloga dijagnostičara, 5. uloga instruktora aktivne nastave, 6. uloga koordinatora, 7. uloga kreatora novih interpersonalnih odnosa, 8. uloga graditelja emocionalne klime u odjeljenju, 9. uloga nastavnika u aktivnom ciljnom učenju (Suzić, 1999). Može se zaključiti da »osnovni cilj koncipiranja i realizacije inkluzivne nastave jeste stvaranje mogućnosti za kvalitetnije učenje svih učenika koji će najbolje odgovarati njihovim individualnim različitostima. [...] Kvalitet inkluzivne nastave zavisi od permanentnog višestrukog, polismjernog i međuzavisnog partnerstva – između učenika i nastavnika, ravnopravne interakcije između učenika, odnosno između nastavnika i roditelja, te unapređujućeg partnerstva škole i društvene zajednice« (Ilić, 2009: 14). Saznanja o stavovima prosvjetnih radnika o njihovim didaktičko-metodičkim pristupima u inkluzivnom nastavnom procesu mogu ukazati na njihove potrebe a samim tim i nove puteve pružanja stručnog usavršavanja, podrške i pomoći učiteljima i nastavnicima da dostignu što viši nivo kompetencija za kvalitetno realizovanje inkluzivne nastave.

Specifičnosti didaktičko-metodičkog inkluzivnog nastavnog procesa

Kao što je poznato, nastavni plan i program je osnovni pedagoški dokument za koncipiranje i razvijanje vaspitno-obrazovnog rada. Postojanje jedinstvenog programa, shvaćenog kao jednog i jedinog za sve učenike, uskoro će postati prošlo vrijeme. Nastavni plan i program treba postaviti okvirno, a taj bi okvir služio za znanje i aktivnost učenika, na osnovu kojeg bi nastavnik radio diferencirane programe (grupne i individualne) na više nivoa – minimalni i maksimalni u zavisnosti od individualnih potreba i potencijala svakog djeteta. Djeca sa posebnim potrebama čine veoma heterogene i izdiferencirane podgrupe, koje se međusobno bitno razlikuju, kako po osnovnim psihofizičkim karakteristikama, tako i po mnogim važnim didaktičko-metodičkim aspektima nastavnog rada. Nastavnici imaju obavezu da, uz punu stručnu odgovornost, prilagođavaju globalne i operativne planove pojedinim učenicima i njihovim sposobnostima, i to u dva smisla: 1. smanjivanja ili povećavanja zahtjeva i 2. u izboru metoda i sredstava, kao i načina realizacije nastavnih sadržaja. *Opšti orijentacioni program* predstavlja razrađeniji globalni program rada, a obuhvata nastavne sadržaje planirane nastavnim planom i programom koji bi mogli odgovarati obrazovnim potrebama i potencijalima određenog učenika, ali i fond časova, precizirane sadržaje i vrijeme predviđene za njihovu realizaciju, udžbenike, nastavna sredstva i didaktički materijal. *Integrativni program* ima operativnu – mjesečnu namjenu, fleksibilan je i omogućava reviziju i prilagođavanje globalnog programa. Obavezno podrazumijeva kontinuirano utvrđivanje inicijalne edukativne osnove i stalno prilagođavanje i nadgradnju za svakog učenika koji značajnije odstupa od predviđenog opšteg programa. Prije izrade programa veoma je važno precizno utvrditi sadržaje u kojima učenik zaostaje ili napreduje, odabrati primjerene oblike i sredstva rada i obezbjediti uslove za individualizovan rad. Program mora biti elastičan kako bi zadovoljio ne samo potrebe učenika koji čine karakterističnu većinu, već i potrebe marginalnih slučajeva koji su na gornjoj ili donjoj granici. Stručnjaci insistiraju da svi učenici treba da usvoje minimum neophodnih znanja iz svih premeta, a da tek pored toga mogu da usvajaju i neka posebna znanja iz oblasti za koje pokazuju najviše interesovanja ili za koje imaju izrazitih sposobnosti. Ovi zahtjevi predstavljaju elementarne preduslove za uspješno realizovanje vaspitno-obrazovnih ciljeva i ishoda koji se, prije svega, obezbjeđuju adekvatnim planiranjem i programiranjem neposrednog nastavnog rada.

Ambijent i uslovi u učionici treba da budu u funkciji realizacije savremenih modela nastave, koji su usmjereni na ciljeve i ishode učenja, u skladu sa individualnim mogućnostima i potrebama svih učenika. U radu sa djecom sa i bez posebnih potreba u inkluzivnom vaspitno-obrazovnom procesu neophodno je poštovati formalne aspekte koji se odnose na izbor i principe rada. Da bi nastavni proces bio u službi djetetovog napredovanja u zoni narednog razvoja neophodno je permanentno i polivalentno primjenjivati kako specifične tako i opšte didaktičko-metodičke principe i pravila u učionici koja odiše pozitivnom, radnom i emocionalno-socijalnom klimom. Takođe, primjena savremenih modela nastave (individualizovane, interaktivne, inovativne i dr.), kao i kriterijsko ocjenjivanje u vaspitno-obrazovnom procesu doprinosi unapređenju inkluzivnog nastavnog procesa.

U osnovi inkluzivnog nastavnog procesa je individualizovana nastava (primjenom nastavnih listića na više nivoa složenosti, različite težine; individualno planirana nastava; programirana nastava; kompjuterizovana nastava...), koja prolazi kroz tri eta-

pe: 1. pripremnju, 2. operativnu i 3. verifikativnu (Laketić, 2006), i koja je u potpunosti usmjerena na zadovoljavanje individualnih potreba učenika kako bi se maksimalno doprinijelo njihovom učenju i napredovanju u zoni narednog razvoja. Individualnim programom predviđa se izbor metoda i oblika rada, savremenih nastavnih sredstava i didaktičkih materijala i sadržaja koje djeca žele da nauče i mogu da savladaju, jer se prave prema mjeri pojedinca. Za izradu kvalitetnog individualnog programa neophodno je provesti pedagoško-psihološko-defektološku i medicinsku opservaciju kako bi se utvrdila kompletna dijagnostičko-prognostička slika o pojedinom djetetu i na osnovu procjene izradili programi uz pomoć stručnog tima škole (pedagoga, psihologa, defektologa...).

Da bi se kvalitetno realizovala individualizovana nastava veoma je važno da nastavnik dobro teorijski poznaje ove modele kao i načine njihove realizacije i efikasno ih uskladi sa određenim nastavnim jedinicama i karakteristikama učenika. Takođe, ne treba zanemariti da izbor inkluzivnog didaktičko-metodičkog pristupa u nastavi, između ostalog, podrazumijeva prihvaćenost i podršku kroz svakodnevnu komunikaciju, kooperativno i svako drugo zajedničko učenje i druženje djece sa i bez posebnih potreba, jer to doprinosi njihovom razvoju sigurnosti, samopouzdanja, samopoštovanja, tolerancije, solidarnosti i humanosti, odnosno kvalitetnih interpersonalnih odnosa koji će se pozitivno reflektovati na cjelokupno društvo. Usvajanje znanja, vještina i navika uz podršku vršnjaka odnosi se na svaku didaktičko-metodičku organizaciju nastavnih i van-nastavnih aktivnosti u kojima učenici pomažu svojim vršnjacima.

Inkluzivna nastava je nezamisliva bez primjene savremene tehnologije i raznovrsnih didaktičkih sredstava usklađenih sa nastavnim sadržajima koji se realizuju putem individualizovanih didaktičkih modela a sve sa ciljem da se zadovolje individualne saznajne mogućnosti učenika. Treba naglasiti da je ocjenjivanje učenika jedan od gorućih problema sa kojima se prosvjetni radnici susreću u didaktičko-metodičkoj organizaciji inkluzivne nastave, te shodno tome ističemo da ocjenjivanje zavrijeđuje temeljnija razmatranja i istraživanja kako bi se unaprijedilo i dovelo do svrsishodnosti, tj. da bude objektivni pokazatelj kontinuiranog napredovanja djece u svim segmentima sposobnosti (intelektualnom, socijalnom, emocionalnom...). Možemo zaključiti da kvalitetan didaktičko-metodički pristup u inkluzivnom nastavnom procesu podrazumijeva kompetencije nastavnika za individualizovano planiranje, programiranje, pripremanje i realizovanje nastavnog procesa koji se zasniva na praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju učenika u skladu sa njihovim individualnim sposobnostima i mogućnostima. Ovako koncipiran nastavni proces svakako bi doveo do sistematične promjene u cjelokupnom vaspitno-obrazovnom sistemu koji bi rezultirao funkcionalnim znanjima i vještinama u skladu sa individualnim mogućnostima učenika.

Metodologija istraživanja

S obzirom na ranija ispitivanja koja govore o averziji prosvjetnih radnika prema inovacijama i reformama, ovde će akcenat biti na ispitivanju didaktičko-metodičkog pristupa učitelja i nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu. Samim tim *predmet* ovog istraživanja je *didaktičko-metodički pristup učitelja i nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu*. Cilj istraživanja je ispitati didaktičko-metodički pristup učitelja i nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu u osnovnim školama, kao i poveza-

nost tih pristupa sa stavovima učitelja i nastavnika o inkluzivnom obrazovanju i njihovim socio-demografskim karakteristikama.

Zavisne varijable za učitelje i nastavnike su stavovi prema: a) inkluzivnom obrazovanju i b) didaktičko-metodičkom pristupu u inkluzivnom nastavnom procesu. *Nezavisne varijable* su socio-demografske karakteristike učitelja i nastavnika: 1. pol, 2. stepen obrazovanja, 3. vrsta završenog fakulteta (nastavni/nenastavni), 4. razred, 5. nastavni predmet, 6. opremljenost vaspitno-obrazovne ustanove i 7. da li u odjeljenju u kome predaje ima dijete sa posebnim potrebama.

Instrument u istraživanju je konstruisan za potrebe rada i mjeri: (*SION*) *Stepen inkluzivne organizacije nastave* ($\alpha = 0,78$). *Prvi dio instrumenta* SION sastoji se od anketnog upitnika koji se odnosi na socio-demografske karakteristike ispitanika. *Drugi dio instrumenta* SION sačinjavaju dvije skale procjene Likertovog tipa za učitelje i nastavnike koje mjere, *prvim suptestom* (14 stavki), *stavove učitelja i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju* ($\alpha = 0,60$), a *drugim suptestom* (17 stavki), *njihove stavove prema didaktičko-metodičkom pristupu u inkluzivnom nastavnom procesu* ($\alpha = 0,73$). *Treći dio instrumenta* SION se sastoji od *upitnika otvorenog tipa pitanja* koji pruža mogućnosti navođenja problema u radu, komentara i prijedloga ispitanika.

Populacija istraživanja ima karakteristike kombinovanog uzorka i činili su je učitelji i nastavnici 23 osnovne škole, iz 16 opština tri regije istočnog dijela Republike Srpske. Istraživanje je provedeno u martu i aprilu 2011. godine na 718 prosvjetnih radnika (291 učitelj i 427 nastavnika) sarajevsko-romanijske, gornjodrinske i hercegovačke regije. Obiman izbor škola i opština kao i regija u kojima je izvršeno istraživanje je u cilju što reprezentativnijeg uzorka kako bi se ova problematika kvalitetnije sagledala i imala što veći naučni i praktični značaj u daljem razvoju inkluzivnog vaspitno-obrazovnog procesa.

Rezultati istraživanja i pedagoške implikacije

Tabela 1: *Stavovi učitelja i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju*

Stav prema inkluzivnom obrazovanju	f	%
Negativan	13	1,8
Pretežno pozitivan	376	52,4
Pozitivan	329	45,8
Total	718	100

Dobijena frekvencija nam pokazuje da 329 ili 45,8% ispitanika ima pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju, zatim 376 ili 52,4% pretežno pozitivan, dok 13 ili 1,8% ima negativan stav prema inkluzivnom obrazovanju. Analiza korelacije skale stavova učitelja i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju nam pokazuje da je konzistentna na nivou značajnosti ($p = 0,000$). Rezultati našeg kao i drugih istraživanja govore da učitelji i nastavnici imaju pretežno pozitivne stavove prema inkluzivnom obrazovanju.

Tabela 2: Razlike u stavovima učitelja i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju

Varijabla	Zanimanje	f	AS	SD	SG	t	Značajnost
Stav o inkluziji	učitelj	291	54,12	5,479	0,321	1,935	0,195
	nastavnik	427	53,27	5,997	0,290		

T-testom smo testirali razlike između stava koji učitelji i nastavnici imaju prema inkluzivnom obrazovanju. Ne postoji statistički značajna razlika ($p = 0,19$) između njihovih stavova. Iako se dobijeni rezultati u našem istraživanju razlikuju od rezultata u ranijim istraživanjima oni su značajni sa stanovišta da učenici sa posebnim potrebama prilikom prelaska iz razredne u predmetnu nastavu neće imati izvjesnih problema zbog pozitivnih stavova i učitelja i nastavnika, što bi svakako trebalo da doprinese njihovom kontinuiranom socijalnom i kognitivnom napretku.

Tabela 3: Stavovi učitelja i nastavnika prema didaktičko-metodičkom pristupu u inkluzivnom nastavnom procesu

Stavovi učitelja i nastavnika	f	%
Negativan	1	1,0
Pretežno pozitivan	281	39,1
Pozitivan	436	60,7
Total	718	100

Dobijena frekvencija nam pokazuje da 436 ili 60,7% ispitanika ima pozitivan stav prema didaktičko-metodičkom pristupu u inkluzivnom nastavnom procesu, zatim 281 ili 39,1% pretežno pozitivan, dok 1 ili 1,0% ima negativan stav prema didaktičko-metodičkom pristupu u inkluzivnom nastavnom procesu. Analiza korelacije skale stavova učitelja i nastavnika prema didaktičko-metodičkom pristupu u inkluzivnom nastavnom procesu nam pokazuje da je konzistentna na nivou značajnosti ($p = 0,000$).

Tabela 4: Razlike u stavovima učitelja i nastavnika prema didaktičko-metodičkom pristupu u inkluzivnom nastavnom procesu.

Varijabla	Zanimanje	f	AS	SD	SG	t	Značajnost
Stav o inkluzivnom didaktičko-metodičkom pristupu	učitelj	291	66,53	7,157	0,420	2,350	0,010
	nastavnik	427	65,11	8,368	0,405		

T-testom smo testirali razlike između stava koji učitelji i nastavnici imaju prema didaktičko-metodičkom pristupu u inkluzivnom nastavnom procesu. Dobijeni rezultati potvrđuju da postoji statistička značajnost na nivou ($p = 0,010$). Pošto je varijabilnost nešto veća kod učitelja nego kod nastavnika može se zaključiti da oni imaju pozitivniji stav prema didaktičko-metodičkom pristupu u inkluzivnom nastavnom procesu.

su za razliku od nastavnika. Pozitivniji stav učitelja prema inkluzivnom didaktičko-metodičkom pristupu može se posmatrati s aspekta njihove veće osposobljenosti i motivisanosti za njegovu primjenu u svakodnevnom radu. Nešto manje pozitivne stavove su imali nastavnici, a razloge za to možemo tražiti u konceptu programa nastavničkih fakulteta koji su značajno oskudniji od učiteljskog fakulteta, što svakako može biti predmet nekih budućih analiza s ciljem kvalitetnije pripreme prosvjetnih radnika za savremenu inkluzivnu praksu. Što se tiče rezultata ranijih istraživanja, u momentu izrade rada nam nisu bili dostupni, te s toga smatramo da dobijeni rezultati, samim tim, imaju veći naučni značaj i otvaraju mogućnost za naredna istraživanja u ovoj oblasti.

Nakon detaljnih analiza (primjenom T-testa, Kruskal–Volisovog testa i analize varijanse) zaključilo se da nema statistički značajnih razlika niti povezanosti između stavova učitelja i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju kao ni prema didaktičko-metodičkom pristupu u inkluzivnom nastavnom procesu u zavisnosti od njihovih socio-demografskih karakteristika (pola, nivoa obrazovanja, vrste završenog fakulteta, razreda/predmeta i prisutnosti djece sa smetnjama u razvoju u razredu u kojima predaju). To ukazuje da postoje pozitivni i stabilni profesionalni stavovi ispitanika prema inkluzivnom obrazovanju i inkluzivnom didaktičko-metodičkom pristupu koji nisu uslovljeni slobodnim, subjektivnim procjenama, što je svakako izuzetno značajno jer je inkluzivna politika koherentna sa procesom savremenog školstva čiji je primarni zadatak zadovoljiti sazajne potrebe djece u skladu sa njihovim individualnim mogućnostima kako bi bili osposobljeni za što samostalniji rad, napredovanje i život u cjelini.

Tabela 5: Povezanost između didaktičko-metodičkog pristupa učitelja i nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu sa njihovim stavom prema inkluzivnom obrazovanju

Varijable	Inkluzivni didaktičko-metodički pristup
Stav o inkluzivnom obrazovanju	0,425(**)
	0,000

Visina korelacije između stava prema didaktičko-metodičkom pristupu učitelja i nastavnika u inkluzivnom nastavnom procesu i njihovog stava prema inkluzivnom obrazovanju iznosila je ($r = 0,425$). Značaj ovih rezultata je i u tome što se, na našim prostorima, slične koralacije nisu detaljnije ispitivale. Iz prethodno rečenog zaključujemo da pozitivni stavovi učitelja i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju pozitivno utiče i na njihov izbor inkluzivnog didaktičko-metodičkog pristupa u nastavi kao i na njihovu opredjeljenost da nastavni i vannastavni proces usklade sa individualnim karakteristikama djece sa posebnim potrebama i njihovim mogućnostima i tako doprinesu njihovom maksimalnom razvoju.

Zaključak

Na osnovu svega izloženog vidimo da učitelji i nastavnici imaju pozitivne stavove prema inkluzivnom obrazovanju i da se to pozitivno impliciralo i na njihove stavove prema didaktičko-metodičkom inkluzivnom pristupu te da ti stavovi nisu uslovljeni njihovim socio-demografskim karakteristikama. Ovi rezultati ukazuju na jasne i dosledne profesionalne stavove prosvjetnih radnika prema inkluzivnoj politici što je

svakako veoma važan pokazatelj u kom pravcu treba razvijati savremeni inkluzivni vaspitno-obrazovni proces.

Inkluzija nije odvojen proces u školskom sistemu koji treba sprovesti. Ona je koherentna sa savremenim reformskim procesom vaspitanja i obrazovanja ne samo u osnovnoj školi već na svim nivoima obrazovanja, i kao takva zaslužuje i obavezuje na potpuno odgovoran pristup nadležnih institucija i pojedinaca u njenoj implementaciji. Stoga je neophodno strateški razvijati inkluzivnu politiku koja bi pored rješavanja materijalno-tehničkih problema morala studioznije da se bavi profiliranjem stručnog kadra koji će biti spreman da sinhronizovano razvija nastavne planove i programe koje će kompetentno i kvalitetno usklađivati i realizovati prema potrebama i mogućnostima ne samo djece sa posebnim potrebama već i svih učenika.

To podrazumijeva razvijanje funkcionalnih i fleksibilnih nastavnih planova i programa, edukaciju postojećeg kadra ali i pripremu studenata nastavnih fakulteta za primjenu i realizaciju didaktičko-metodičkog inkluzivnog pristupa u svakodnevnoj pedagoškoj praksi, fleksibilniju organizaciju nastavnih i vannastavnih aktivnosti, zapošljavanje stručnih lica i asistenata u nastavi, stvaranje materijalno-tehničkih i arhitektonskih uslova, usklađenu administraciju i dokumentaciju kao i razvijanje inkluzivne kulture ne samo u školi već i u širem društvenom okruženju kako bi inkluzivna politika zaista ostvarila svoju primarnu funkciju a to je vaspitanje i obrazovanje djece u skladu sa njihovim individualnim potrebama i mogućnostima i tako doprinijela njihovom maksimalnom razvoju ličnosti. U skladu sa navedenim, nameće se zaključak da ovi rezultati daju značajan doprinos u razvoju savremene pedagoške teorije i prakse i otvaraju mogućnost za nove rasprave i istraživanja, a shodno tome i u pogledu ispitivanja i utvrđivanja pedagoških efekata i ishoda učenja inkluzivnog nastavnog procesa kod učenika sa posebnom potrebama i bez njih.

Literatura

1. Bandur, V. i Kundačina, M. (2002). *Metodološki praktikum*. Užice: Filozofski fakultet.
2. Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
3. Bogojević, S. (2007). *Statistika za pedagoge*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
4. Drštvo ujedinjenih građanskih akcija (Duga). (2001). *Priručnik za inkluzivnu nastavu*. Sarajevo: Autor.
5. Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet, Univerzitet u Istočnom Sarajevu.
6. Kožuh, B. i Maksimović, J. (2009). *Obrada podataka u pedagoškim istraživanjima*. Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
7. Kožuh, B. i Suzić, N. (2010). *Obrada podataka u istraživanjima*. Banja Luka: Univerzitet u Banja Luci: Filozofski fakultet u Banja Luci.
8. Laketić, M. (2006). Individualizacija nastavnog rada na književnom tekstu u razrednoj nastavi primjenom nastavnih listića. U: *Individualizacija i inkluzija u obrazovanju (200–205)*, Sarajevo: CES Programme Finnish Co-operation in the Education Sector of Bosnia i Hercegovina.
9. Suzić, N. i sar. (1999). *Interaktivno učenje*. Banja Luka: Ministarstvo prosvjete Republike Srpske i UNICEF Kancelarija u Banja Luci.
10. Suzić, N. (2005). Standardi korektnog citiranja, *Nastava*, br. 4, 9–15.
11. Suzić, N. (2007). *Primjenjena pedagoška metodologija*. Banja Luka: HBS.

* * *

ATTITUDES OF TEACHERS TOWARDS DIDACTICAL-METHODOLOGICAL APPROACH IN INCLUSIVE TEACHING PROCESS

Summary: *After theoretical introduction and discussion of the inclusive teaching process, the author has presented the research results, completed in 2011, including 718 interviewees. The population included teachers from 23 primary schools of 16 communities of three regions of the Eastern part of Republika Srpska. The aim of the research has been to study didactical-methodological approach of teacher in the inclusive teaching process in primary schools, as well as connection of those approaches to teachers' attitudes about inclusive education and its socio-demographic characteristics. The given results imply suggestions for systematic and continuous improvement of inclusive pedagogical-educational process.*

Key words: *inclusive teaching, attitudes of teachers towards inclusive teaching process.*

* * *

МНЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ О ДИДАКТИЧЕСКО-МЕТОДИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Резюме: *После теоретического вступления и рассмотрения инклюзивного учебного процесса, автор представляет результаты исследования, проведенного в 2011-ом году над 718 респондентами. Исследуемая популяция состояла из 23 учителей и преподавателей начальных классов из 16 муниципалитетов трех регионов восточной части республики Сербской. Целью данного исследования было изучение дидактическо-методических подходов учителей и преподавателей, в инклюзивном учебном процессе, в начальных школах, а также связь этих подходов с мнением учителей и преподавателей, об инклюзивном обучении с их социально-демографическими характеристиками. Полученные результаты рекомендуют систематическое и постоянное улучшение инклюзивного обучающего процесса.*

Ключевые слова: *инклюзивное обучение, мнение учителей и преподавателей об инклюзивном процессе обучения.*

Dr Sanja BLAGDANIĆ
Učiteljski fakultet
Univezitet u Beogradu
Mr Milanka DŽINOVIĆ
Učiteljski fakultet
Univezitet u Beogradu

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 1, 2014. UDK: 371.64/.69 ; 371.3::3/5

ZNAČAJ I MESTO ISTORIJSKE KARTE U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA

Rezime: *Istorijska karta predstavlja nastavno sredstvo koje olakšava sagledavanje prostorno-vremenskih odnosa u pojavama iz prošlosti, što predstavlja jedan od ključnih uslova za razumevanje istorijskih sadržaja. Cilj ovog rada bio je da se sagleda kakav je položaj istorijske karte u nastavi prirode i društva. Sprovedeno je empirijsko istraživanje u okviru koga su analizirana grafička i metodička rešenja istorijskih karata u važećim udžbenicima za prirodu i društvo, a zatim i iskustva 222 učitelja o mogućnostima i teškoćama u korišćenju istorijske karte u mlađim razredima osnovne škole. Analizirani podaci ukazuju da se u nastavnom programu i udžbenicima za prirodu i društvo relativno malo prostora posvećuje metodički osmišljenoj upotrebi istorijske karte. Ovakva situacija odslivala se i u stavovima učitelja koji nedovoljno jasno sagledavaju značaj i specifičnosti primene istorijske karte u mlađim razredima osnovne škole.*

Ključne reči: *istorijska karta, geografska karta, nastava prirode i društva, udžbenici, učitelji.*

Razumevanje prostornih odnosa važno je za savlađivanje istorijskih sadržaja, odnosno istorijskog konteksta, jer su se istorijske pojave, događaji i ličnosti javljali ne samo u određenom vremenu, već i na određenom prostoru. Prilikom organizovanja nastavnog programa iz istorije na konceptualan način, jedan od tri ključna pojma je pojam *teritorije* koji predstavlja ključ i istorijskih i geografskih disciplina (Dukre, 2006). Stoga, kada se govori o lokalizovanju istorijskih događaja, pod tim se podrazumeva povezivanje istorijskog događaja (pojave, procesa) sa geografskim prostorom (teritorijom) na kome se događaj (pojava, proces) desio.

Predmet sporenja brojnih autora (Oakden, Sturt, Bradley & Harnet prema Stou i Hajdn, 2000; Jahoda, Friedman, Thorton & Vukelich, prema Kuper, 2002; Bejdž, 2000) predstavlja procena o uzrasnoj primerenosti učenja istorijskih sadržaja na mlađem osnovnoškolskom uzrastu, a posebno u segmentu koji se odnosi na savlađivanje vremenskih i prostornih odnosa. Dr Pešikan Avramović ističe da »dečja sposobnost lociranja događaja u prostoru sazreva brže nego sposobnost lociranja u vremenu. Mlađi učenici slabo povezuju prostorne predstave sa vremenskim, a problem im je da ih po-

vežu i sa tokom istorijskog događaja» (Pešikan Avramović, 1996: 42). Upravo je utvrđivanje tih veza suštinski važno za učenje istorijskih sadržaja i razumevanje znanje o uzrocima i razvoju događaja iz prošlosti.

Istorijska karta u funkciji razumevanja vremenskih-prostorno odnosa u nastavi prirode i društva

Značaj razumevanja vremensko-prostornih odnosa prilikom učenja sadržaja o prošlosti uslovio je potrebu da se sagledaju metodičke specifičnosti primene istorijske karte u nastavi prirode i društva. Istorijska karta predstavlja »[...] grafički prikaz geografskog prostora na kome su se odigrali istorijski događaji u određeno vreme« (Lazić, 2008: 59). Kao takva, istorijska karta predstavlja tematsku kartu društvenih pojava (Ćurčić, 1996) koja pored geografske osnove (granice, naselja, obalska linija, rečna mreža i dr.) poseduje specifičan tematski sadržaj, u našem slučaju istorijski. I opštegeografske i istorijske karte koriste slična grafička rešenja, ali ona često nose različito značenje. Tako, na opštegeografskoj karti, različite boje označavaju različit geografski sadržaj (reljef, vode itd), a područja sa istim svojstvima, prikazuju se jednom bojom, čije nijanse pokazuju intenzitet pojave (Tadić, 2011). Za razliku od toga, različite nijanse iste boje na istorijskoj karti u funkciji su prikazivanja teritorijalnih promena jedne države, a kontrastne boje za susedne države (Perović, 1995), dok kartografski znakovi omogućuju da se predstave kvantitativne i kvalitativne dimenzije istorijskih sadržaja (pravci kretanja naroda, vojski i sl).

S obzirom na to da je istorijska karta značajno uslovljena geografskim sadržajima (geografska osnova karte), jasno je da je nužan (ali ne i dovoljan) preduslov za razumevanje podataka prikazanih na istorijskoj karti razumevanje podataka prikazanih na opštegeografskoj karti. Široko posmatrano, takvu pravilnost možemo uočiti u nastavnom programu za prirodu i društvo, u kome je predviđeno da se u trećem razredu vrši početno kartografsko opismenjavanje učenika, dok se konkretni istorijski sadržaji uvode nešto kasnije, u četvrtom razredu. Istorijska karta se ne pominje u ciljevima, niti je deo programskih sadržaja predmeta Priroda i društvo. Posledica implicitnog prisustva istorijske karte u nastavnom programu verovatno je jedan od ključnih razloga slabih postignuća učenika četvrtog razreda u čitanju informacija prezentovanih na istorijskoj karti (Blagdanić, 2011).

Bez obzira što savladavanje čitanja informacija sa istorijske karte predstavlja kompleksan zadatak u mlađim razredima osnovne škole, ona je značajno nastavno sredstvo očiglednosti (Romelić, 2004), čiji izostanak u nastavi vrlo lako može dovesti do mehaničkog usvajanja istorijskih činjenica. Postoje autori (Lazić, 2008) koji izražavaju sumnju da li uopšte treba koristiti istorijske karte na ovom uzrastu, smatrajući da suštinsko geografsko opismenjavanje počinje tek u starijim razredima osnovne škole, i da zbog toga u mlađim razredima treba koristiti lentu vremena. Lenta vremena se jasno navodi i u aktuelnom *Nastavnom programu za prirodu i društvo*, dok se istorijska karta, kao što je već istaknuto, uopšte ne pominje. Ipak, lenta vremena, koja pokazuje hronološki tok javljanja istorijskih pojava, događaja ili ličnosti, ne može da zameni istorijsku kartu, jer ne prikazuju isti sadržaj.

Metodološki okvir istraživanja

Učenje istorijskih sadržaja u mlađem osnovnoškolskom uzrastu predstavlja ozbiljan izazov i učenicima i učiteljima. Jedan od ključnih preduslova u tom smislu je ovladavanje vremenskim i prostornim odnosima. Istorijska karta predstavlja snažnu podršku ovom cilju. Predmet sprovedenog istraživanja bila je *analiza mesta i značaja istorijske karte u nastavi prirode i društva*. U tom smislu, analizirana su grafičko-metodička rešenja istorijskih karata u udžbenicima za predmet Priroda i društvo i stavovi učitelja o učestalosti i načinu upotrebe istorijske karte u nastavi ovog predmeta. Na osnovu analize udžbeničkih rešenja i iskazanih stavova učitelja, pokušali smo da sagledamo faktore koji uslovljavaju primenu istorijske karte u mlađim razredima osnovne škole.

Iz definisanog predmeta istraživanja proistekli su sledeći istraživački zadaci: analizirati zastupljenost geografskih elemenata i metodičke specifičnosti istorijskih karata u udžbenicima za prirodu i društvo; ispitati učestalost korišćenja različitih vrsta geografskih karata u nastavi prirode i društva; proveriti da li učitelji osposobljavaju učenike za korišćenje istorijskih karata; ispitati stavove učitelja o uzrasnoj primerenosti korišćenja istorijskih karata na mlađem osnovnoškolskom uzrastu; analizirati mišljenja učitelja o sopstvenim metodičkim znanjima u vezisa korišćenjem istorijske karte u nastavi prirode i društva.

Hipoteze istraživanja:

- istorijske karte u udžbenicima za prirodu i društvo poseduju potrebne geografske elemente i olakšavaju učenje istorijskih sadržaja;
- učitelji zbog nepostojanja jasnih smernica u nastavnom programu nedovoljno često koriste istorijske karte u nastavi prirode i društva;
- učitelji manje pažnje posvećuju osposobljavanju učenika za korišćenje istorijske karte u nastavi prirode i društva, u odnosu na osposobljavanje učenika za korišćenje opštegeografske karte;
- čitanje informacija sa istorijske karte većina učitelja ne smatra uzrasno primerenim za učenike mladih razreda osnovne škole;
- tokom školovanja i stručnog usavršavanja učitelji nisu stekli dovoljno znanja o korišćenju istorijskih karata u nastavi prirode i društva.

U istraživanju iskustava učitelja o primeni istorijske karte u nastavi prirode i društva korišćena je deskriptivna metoda, a u okviru nje su primenjene analiza sadržaja i anketiranje. Analizirani su udžbenici za prirodu i društvo za četvrti razred osnovne škole, odnosno sadržinske celine koje se odnose na istorijske sadržaje. Konstruisan je anketni upitnik sa ciljem da se stekne uvid u iskustva i stavove učitelja o istorijskoj karti u nastavi prirode i društva. Upitnik se sastoji od dve celine: uvodna pitanja odnose se na opšte podatke o ispitanicima (stručna sprema, godine radnog staža), dok je drugi deo upitnika fokusiran na korišćenje istorijskih karata u nastavi prirode i društva. Pomoću skale procene Likertovog tipa učitelji su procenjivali učestalost primene opštegeografske i istorijske karte u nastavi prirode i društva, uzrasnu primerenost i osposobljavanje učenika za korišćenje ovih karata u mlađim razredima osnovne škole, kao i sopstvenu stručnu osposobljenost u ovoj oblasti. Tražili smo odgovore učitelja i o opštegeografskoj, a ne samo o istorijskoj karti zbog toga što se samo opštegeografska karta pominje u nastavnom programu. Podaci prikupljeni u ovoj vrsti karata poslužili su nam

kao orijentir u odnosu na koji smo poredili podatke o pristupu istorijskoj karti. Namera nam je bila da proverimo da li i učitelji uviđaju nedovoljnu jasnost nastavnog programa za prirodu i društvo u vezi sa istorijskom kartom i da li je ta okolnost izvor nedoumica u njihovoj praksi. Poslednje pitanje odnosilo se na učestalost korišćenja istorijskih karata koje se nalaze u udžbenicima za predmet Priroda i društvo.

Analizirani su važeći udžbenici za prirodu i društvo (četvrti razred) sledećih izdavačkih kuća: »Zavod za udžbenike«, »Kreativni centar«, »Klett« i »Nova škola«. Ispitivanje stavova učitelja sprovedeno je u junu 2013. godine uz podršku Saveza učitelja Republike Srbije. Uzorak istraživanja činila su 222 učitelja sa teritorije cele Srbije. Struktura *stručne spreme* ispitanika je takva da ubedljivo najviše učitelja ima visoku stručnu spremu ($f = 191$, 86.0%), dok je viša stručna sprema zastupljena kod 13,5% ($f = 30$), a srednja kod 0,5% ($f=1$) učitelja. Ispitanici su se izjašnjavali o svom *radnom iskustvu*. Učitelje smo prema stažu u učiteljskoj struci svrstali u tri kategorije: a) 0–9 god. = 12,6% ($f = 28$); b) 10–19 god. = 46,4% ($f=103$) i v) 20 i više godina = 41,0% ($f = 91$). Zbog ovakve distribucije stručne spreme i radnog iskustva ispitanika možemo sa zadovoljavajućom pouzdanošću pristupiti analizi prikupljenih podataka.

Rezultati istraživanja i njihova interpretacija

Analiza rezultata usmerena je na pet ključnih problema: grafičko-metodička rešenja istorijskih karata koje se nalaze u udžbenicima za prirodu i društvo, učestalost korišćenja različitih vrsta geografskih karata (sa fokusom na istorijskoj karti) u nastavi prirode i društva, stavovi učitelja o osposobljavanju učenika za korišćenje istorijske karte, primerenost istorijske karte mlađem osnovnoškolskom uzrastu i procena stručne kompetentnosti učitelja za primenu istorijske karte u nastavi prirode i društva.

Istorijska karta u udžbenicima za prirodu i društvo

Prilikom projektovanja i sastavljanja sadržaja istorijskih karata primerenih nastavnom sadržaju i uzrastu učenika mlađih razreda osnovne škole, potrebno je izvršiti adekvatno kartografsko generalizovanje sadržaja ovih karta. U tom kontekstu, analiziraćemo zastupljenost geografskih elemenata i metodičke specifičnosti istorijskih karata u udžbenicima za prirodu i društvo. S obzirom na činjenicu da u osnovnim školama ne postoje zidne istorijske karte namenjene sadržajima iz prirode i društva, istorijske karte u udžbenicima postaju one koje bi trebalo da adekvatno prezentuju dubinu i obim informacija koje su u skladu sa nastavnim sadržajem ovog predmeta.

Geografska osnova istorijske karte predstavlja preduslov razumljivosti prikazanih sadržaja. Dobra geografska osnova ovih tematskih karata posebno je vidljiva u udžbenicima »Zavoda za udžbenike« (Trebješanin, Gačanović i Novković, 2011). Sve istorijske karte sadrže razmer i legendu. Ono što je kod ovog izdavača dobro rešenje je i to što se na svakoj od karata vide i današnje granice Srbije. To predstavlja veliku pomoć učenicima prilikom sagledavanja promena granica tokom vremena. Pojedini elementi geografske osnove izostavljeni su kod drugih izdavača. U udžbeniku »Kreativnog centra« (Vasiljević, Radovanović Penevski i Blažić, 2012) nedostaju legende, što otežava korišćenje karte odnosno čitanje informacija o traženom prostoru. Problem sa neadekvatnom upotrebom elemenata geografske osnove imamo na pojedinim kartama u »Klettovom« udžbeniku (Kovačević i Bečanović, 2012: 116–117.). Na ovim kartama

nema upisanog ni jednog orijentira – naselja, reke, mora itd, samo se u pozadini naziru današnje granice Srbije, što smatramo nedovoljnim za razumevanje informacija prikazanih na ovim istorijskim kartama. Najlošije rešenje u pogledu prisustva geografskih elemenata u istorijskim kartama može se uočiti u udžbeniku »Nove škole« (Ćuk, Stevanović i Stanojčić, 2012: 83–87). Istorijske karte u ovom udžbeniku nemaju razmer, neophodne elemente geografske osnove, legendu ni tematski sadržaj. U udžbeničkom tekstu navode se granice države Srbije u prošlosti (imenuju se more, reke, planine itd.), ali se ti geografski pojmovi ne mogu uočiti na samoj karti. Ovde se može identifikovati problem izolovanog prikazivanja samo teritorije Srbije, bez njenog okruženja. Zbog navedenih razloga istorijska karta u ovom udžbeniku ne može biti adekvatna podrška učenju istorijskih sadržaja.

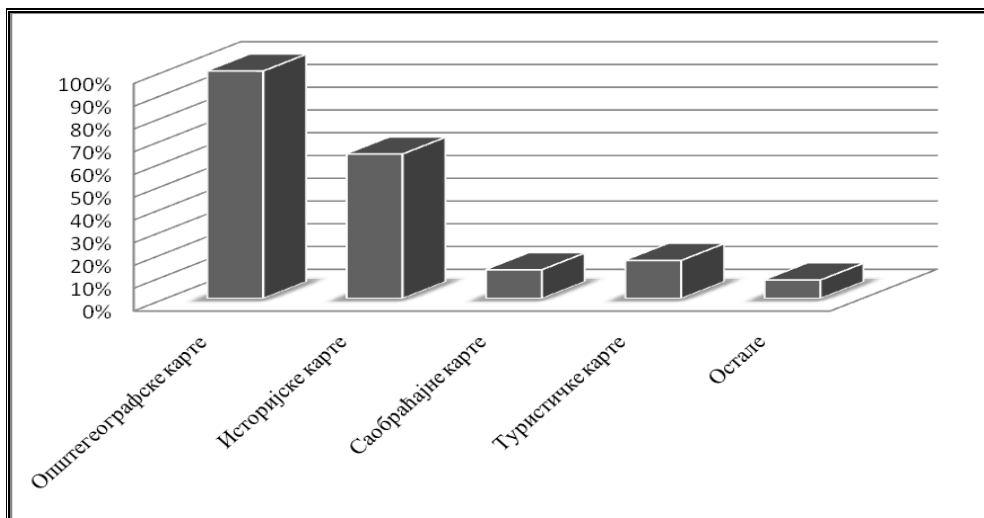
U nastavi, korišćenje istorijske karte na kojoj su prikazane teritorijalne promene više država kroz vreme, tzv. mape istorijskog sinhroniciteta (Pešikan- Avramović, 1996) mogu pomoći u sticanju početnog uvida u razumevanje istorijskog (u ovom slučaju, teritorijalnog) kontinuiteta i promena. Značaj istorijskog kontinuiteta i promene vidljiv je i u koncepciji nastavnih (istorijskih) sadržaja u četvrtom razredu koji su bazirani na istoriji države Srbije, odnosno njenom istorijskom kontinuitetu u različitim pojavnim oblicima. Moć istorijske karte u tom smislu uočili su autori udžbenika izdavačkih kuća »Klett« i »Zavod za udžbenike«. Veći broj istorijskih karata ovih izdavača sadrži granice tadašnje, ali i današnje Srbije. S obzirom na to da je prikazana samo teritorija Srbije u prošlosti i sadašnjosti, to nisu karte istorijskog sinhroniciteta, već istorijskog kontinuiteta i promene jedne države. Jedina zamerka ovom rešenju u navedenim udžbenicima je što sve karte nisu u istoj razmeri, što otežava realno sagledavanje promene u veličini teritorije.

I pored navedenih dobrih i nešto lošijih rešenja, može se kao zajednička karakteristika primetiti da u pomenutim udžbenicima gotovo ne postoje nalozi koji upućuju učenike na »čitanje« prikazanih karata i analizu informacija prikazanih na njima. Time se funkcija istorijskih karata u udžbenicima svodi na ilustraciju udžbeničkog teksta.

Učestalost korišćenja različitih vrsta geografskih karata u nastavi prirode i društva

Iako se u nastavnom programu za predmete Svet oko nas i Priroda i društvo eksplicitno pominju samo dve vrste karata – opštegeografske i plan naselja, očekivano je da sama priroda propisanih nastavnih sadržaja uslovljava korišćenje različitih vrsta tematskih karata: istorijskih, hidroloških, turističkih, saobraćajnih itd. Da su ovakva očekivanja opravdana svedoče i udžbenici za prirodu i društvo u kojima se mogu pronaći sve navedene vrste geografskih karata.

Nastavni program i bazičnost opštegeografskih karata uslovlili su da svi učitelji ovu vrstu karte navedu kao onu koju koriste u nastavi. O suštinskoj povezanosti opštegeografske i istorijske karte govori podatak da gotovo dve trećine učitelja (63,5%; $f = 141$) ističe da koristi obe vrste karata, na šta ukazuje i vrednost hi-kvadrat testa: $\chi^2 = 16,22$; $df = 1$; $p = 0,00$. Ovim podatkom možemo biti zadovoljni, s obzirom na već istaknutu činjenicu da se istorijska karta eksplicitno ne pominje u nastavnom programu za prirodu i društvo. Podaci o učestalosti korišćenja različitih vrsta geografskih karata u nastavi prirode i društva prikazani su u grafikonu 1.



Grafikon 1: Mišljenja učitelja o učestalosti korišćenja geografskih karata u nastavi prirode i društva (procenat po kategorijama)

Sa znatno nižom učestalošću javljaju se druge vrste karata: saobraćajne 12,6% ($f = 28$); turističke 16,7% ($f = 37$) i ostale 8,1% ($f = 18$). Zanimljivo je uočiti da se u odgovorima učitelja eksplicitno ne izdvaja plan naselja, što je začuđujuće ako se uzme u obzir činjenica da se ova vrsta karte jasno navodi u nastavnom programu za treći razred, u okviru nastavne jedinice *Orijentacija pomoću plana naselja*.

Istraživanjem smo želeli da ispitamo i iskustva učitelja u vezi sa korišćenjem istorijskih karata u udžbenicima za predmet Priroda i društvo. Rezultati ukazuju na to da 93,2% ($f = 207$) učitelja koristi istorijske karte u udžbenicima za prirodu i društvo, što samo po sebi predstavlja pozitivnu činjenicu, posebno ako se ima u vidu da ne postoje zidne istorijske karte namenjene ovom uzrastu i istorijskim sadržajima iz prirode i društva. Ipak, prezentovana analiza istorijskih karata koje se nalaze u udžbenicima iz prirode i društva ukazuje da ove karte često nisu dovoljno jasne i pitanje je kakav je efekat njihovog korišćenja u nastavi.

Osposobljavanje učenika za korišćenje opštegeografske i istorijske karte u nastavi prirode i društva

Romelićevo viđenje geografske karte kao izvora sticanja znanja, produbljava-nja i primene znanja u nastavi geografije (Romelić, 2004) odnosi se i na ulogu istorijske karte prilikom učenja sadržaja o prošlosti. Uočavajući kontradiktornost u tome da se u nastavnom programu ne pominje istorijska karta, a da se nalazi u gotovo svim udžbenicima za ovaj predmet, zapitali smo se da li učitelji osposobljavaju učenike za korišćenje istorijske karte ili smatraju da će učenici ovom veštinom ovladati spontano, zato što su ih osposobili za korišćenje opštegeografske karte. Na osnovu razmatranja iznetih u teorijskom delu rada, smatramo da to očekivanje nije opravdano, jer se način korišćenja grafičkih elemenata u ove dve vrste karata značajno razlikuje.

Učitelji su pomoću petostepene skale procene Likertovog tipa iskazali svoje profesionalno iskustvo o tome u kojoj meri osposobljavaju svoje učenike za čitanje

opštegeografske i istorijske karte. Izrazito visok indeks skalne vrednosti kada je u pitanju opštegeografska karta (ISV = 4,66) i niži kada je u pitanju osposobljavanje učenika za korišćenje istorijske karte (ISV = 3,77) očekivani su zbog napred navedenih razloga. Dominantni su odgovori učitelja koji se *sasvim slažu* sa tvrdnjom da učenike osposobljavaju za korišćenje opštegeografskih karata, dok je kod osposobljavanja za korišćenje istorijske karte najdominantniji niži stepen slaganja (*slažem se*). Na osnovu koeficijenta kontigencije koji je izračunat poređenjem distribucije frekvencija vezanih za osposobljavanja učenika za korišćenje opštegeografske i istorijske karte u nastavi prirode i društva ($S = 0,37$, $p = 0,00$), možemo tvrditi da postoji povezanost u stavovima učitelja o osposobljavanju za korišćenje opštegeografske i istorijske karte.

Iako većina učitelja tvrdi da učenike osposobljava za korišćenje istorijske karte, pitanje je kakvog je kvaliteta ta obuka, jer rezultati već pomenutog istraživanja (Blagdanić, 2011) ukazuju da većina učenika četvrtog razreda osnovne škole ima teškoće prilikom čitanja informacija prikazanih na istorijskim kartama.

Uzrasna primerenost istorijske karte učenicima mlađeg osnovnoškolskog uzrasta

Primerenost nastavnih sadržaja i zahteva koji se u vezi sa njima postavljaju pred učenike određenog uzrasta, predstavlja jedan od preduslova uspešne nastave. Iz tog razloga, ispitali smo mišljenje učitelja o uzrasnoj primerenosti korišćenja opštegeografske i istorijske karte u nastavi prirode i društva. Iako postoje autori koji iskazuju sumnje u ovom pogledu, posebno kada se radi o istorijskoj karti (Lazić, 2008), smatrali smo da će učitelji dati značajne podatke iz svog ugla, na osnovu iskustva u radu sa učenicima mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. Gotovo svi učitelji obuhvaćeni ovim istraživanjem (92,7%) *sasvim se slažu* ili *se slažu* sa tvrdnjom da je čitanje opštegeografske karte uzrasno primereno učenicima trećeg i četvrtog razreda osnovne škole. Ovaj pozitivan stav potvrđen je izračunavanjem indeksa skalne vrednosti čija vrednost iznosi 4,32. Tvrdnja koja se odnosi na uzrasnu primerenost istorijske karte, ukazuje na drugačiju raspodelu odgovora ispitanika. Tek nešto više od polovine učitelja (55,4%) iskazuju pozitivan stav o ovoj tvrdnji, dok veliki broj učitelja (35,1%) nema jasan stav po ovom pitanju. Ovakva distribucija odgovora uslovlila je da indeks skalne vrednosti ima tek blago pozitivan smer (ISV = 3,61). Identičan rezultat po ovom pitanju možemo pronaći i u drugim istraživanjima (Blagdanić, 2011).

Nepostojanje istorijske karte u nastavnom programu za predmet Priroda i društvo, kao i neka navedena problematična rešenja u udžbenicima, očigledno zbunjuju učitelje i dovode ih u nedoumicu u vezi sa ulogom i složenošću upotrebe istorijske karte na mlađem osnovnoškolskom uzrastu.

Procena stručne osposobljenosti učitelja za korišćenje istorijske karte

Radi što obuhvatnijeg sagledavanja načina na koji se primenjuje istorijska karta u nastavi prirode i društva, želeli smo da učitelji procene i sopstvenu stručnu osposobljenost po ovom pitanju, stečenu tokom formalnog obrazovanja i kasnijeg stručnog usavršavanja. Kada se uporede udžbenici za predmet Metodika nastave prirode i društva koje su koristili studenti koji su završili Pedagošku akademiju za učitelje i/ili Učiteljski fakultet u Beogradu (Lazarević i Bandur, 2001) uočava se da se, kada se u njima govori o metodičkom pristupu geografskim kartama, informacije svode na opšte geo-

grafske karte, dok se istorijska karta i njene specifičnosti primene u nastavi ne pominju. U ovoj činjenici, kao i u nedostatku programa stručnog usavršavanja učitelja na ovu temu, možemo pronaći objašnjenje za veći broj učitelja (86,5%) koji smatraju (*slazhu se* ili *sasvim slazhu*) da poseduju adekvatna stručno-metodička znanja o primeni opšte geografske karte u nastavi prirode i društva, u odnosu na njihovu procenu sopstvenih znanja o primeni istorijske karte (65,8%). Posledično se razlikuju i indeksi skalne vrednosti – 4,22 po pitanju opštegeografske, odnosno 3,72 kada se radi o istorijskoj karti. Iako postoje razlike u proceni sopstvene metodičke osposobljenosti za korišćenje ove dve vrste karata, podaci koje smo prikupili ukazuju na to da većina učitelja smatra da su tokom školovanja i stručnog usavršavanja stekli dovoljno znanja i o korišćenju opštegeografskih i o korišćenju istorijskih karata, iako to nije u skladu sa dostupnom metodičkom literaturom i aktuelnim programima stručnog usavršavanja. Dakle, učitelji su nam pružili neku vrstu profesionalno poželjnih odgovora o svojim stručnim kompetencijama u vezi sa ovom temom. Problem koji se ovde otvara i koji može biti predmet nekih budućih istraživanja je da se izvrši detaljnije ispitivanje metodičkog pristupa učitelja prilikom korišćenja različitih vrsta geografskih karata, pa i istorijske karte.

Na kraju želimo da istaknemo da se stručna sprema učitelja i ukupan staž u učiteljskoj struci ni u jednom od analiziranih četiri problema u ovom radu nisu pokazali kao značajan faktor. Dakle, fakultetsko obrazovanje učitelja nije, prema iskazanim mišljenjima učitelja, donelo promenu u praksi u vezi sa korišćenjem istorijske karte u nastavi prirode i društva.

Zaključak

Prikupljeni i analizirani podaci ukazuju na površan pristup istorijskoj karti, kako u udžbenicima za prirodu i društvo, tako i u nastavnoj praksi. Učitelji tek delimično uviđaju značaj i specifičnosti primene ove tematske karte prilikom realizacije istorijskih sadržaja. Jasno je da upravo zbog toga što većina učitelja ne uočava nedostatak ovog segmenta u sopstvenom formalnom i neformalnom obrazovanju, najverovatnije neće spontano doći do unapređenja u nastavnom pristupu ovom problemu. Kao posledica toga jeste činjenica da ne možemo očekivati da će postignuća učenika u »čitanju« informacija prikazanih na istorijskoj karti biti veća. Potrebno je osvetliti ovaj segment u metodičkom obrazovanju učitelja tokom studiranja na učiteljskim fakultetima, a zatim i kroz programe stručnog usavršavanja za učitelje koji su već završili svoje formalno obrazovanje. Uočljiv je i nedostatak adekvatne stručno-metodičke literature na srpskom jeziku o ulozi istorijskih karata u nastavi prirode i društva, te se nadamo da ovaj rad predstavlja mali doprinos u prevazilaženju tog problema i poboljšanju udžbeničkih rešenja prilikom korišćenja istorijske karte.

Smatramo da ova tema pruža brojne mogućnosti za unapređenje nastavnog procesa, kao i za dalja istraživanja koja bi mogla da budu usmerena ka detaljnijem uvidu u metodički pristup učitelja prilikom korišćenja istorijske karte, poređenje nivoa osposobljenosti učenika četvrtog i osmog razreda osnovne škole za čitanje informacija prikazanih na istorijskoj karti itd.

Literatura

1. Blagdanić, S. (2011). *Istorijski sadržaji u nastavi prirode i društva* – neobjavljena doktorska disertacija. Beograd: Učiteljski fakultet.
2. Dukre, B. (2006). Poučavanje istorije i geografije za suživot, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 258–268.
3. Lazarević, Ž. i Bandur, V. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*, Beograd – Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini i Učiteljski fakultet u Beogradu.
4. Lazić, M. (2008). *Metodički priručnik iz istorije*. Bograd: Društvo istoričara Srbije.
5. Perović, M. (1995). *Metodika nastave istorije*. Beograd: ZUNS.
6. Pešikan Avramović, A. (1996). *Treba li deci istorija*. Beograd: ZUNS.
7. Romelić, J. (2004). *Metodika nastave geografije*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za geografiju, turizam i hotelijerstvo.
8. Tadić, M. (2011). *Kartografija, ili kartu čitaj – nikoga ne pitaj*. Beograd: Kreativni centar.
9. Turner-Bisset, R. (2006). *Creative teaching history in the primary classroom*. London: David Fulton Publishers.
10. Ćurčić, S. (1996). *Kartografija*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Institut za geografiju.

* * *

SIGNIFICANCE AND PLACE OF THE HISTORICAL MAP IN TEACHING NATURAL AND SOCIAL SCIENCES

Summary: *Historical map represents the teaching tool, which makes easier observation of spatial-time relations in the past appearances, and this represents one of the key conditions for understanding historical contents. The aim of this paper has been to observe the position of the historical map in teaching Natural and Social Sciences. Empirical research has been done within graphic and methodological solutions were organised, concerning historical maps in the actual course books for Natural and Social Sciences, and experience of 222 teachers about possibilities and difficulties in using historical maps in earlier grades of the primary school. Analysed data show that in the curriculum and in the course books for Natural and Social Sciences, there is relatively small space for methodologically planned use of the historical map. This situation is seen in the attitudes o teachers who insufficiently clear observe the significance and particularities of application of the historical map in younger grades of the primary school.*

Key words: *historical map, geographical map, teaching Natural and Social Sciences, course books, teachers*

* * *

ЗНАЧЕНИЕ И МЕСТО ИСТОРИЧЕСКОЙ КАРТЫ В ОБУЧЕНИИ ПРИРОДОВЕДЕНИЮ И ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЮ

Резюме: *Историческая карта является инструментом обучения, которым облегчается понимание пространственно-временных отношений в явлениях прошлого – одного из ключевых условий для понимания исторических событий. Целью данного исследования было изучить место исторической карты в обучении естествоведению и обществоведению. Проведено эмпирическое исследование в рамках которого анализированы графические и методические решения исторических карт, в текущих учебниках природоведения и обществоведения, а затем и опыт 222-ух учителей о возможностях и трудностях в испозьовании исторических карт в начальных классах. Проанализированные данные показывают, что в учебной программе и учебниках природоведения и обществоведения, относительно мало места уделено методически продуманному употреблению исторической карты. Такая же ситуация наблюдается и когда речь идет о положениях учителей, которые недостаточно четко воспринимают важность и специфику применения исторической карты, в младших классах начальной школы.*

Ключевые слова: *историческая карта, географическая карта, обучение природоведению и обществоведению, учебники, учителя*

Mirjana MATOVIĆ
Filozofski fakultet, Departman za psihologiju
Univerzitet u Nišu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 1, 2014.
UDK: 159.955.2.072

ISPITIVANJE RAZVOJA SPONTANIH I NAUČNIH POJMOVA

Rezime: U ovom radu je ispitan problem razvoja spontanih i naučnih pojmova, sa posebnim akcentom na razvoj naučnih pojmova. U teorijskom delu rada istaknute su neke osnovne odlike teorije Vigotskog zbog njegove izuzetne zasluge u oblasti rešavanja pitanja razvoja spontanih i naučnih pojmova. Takođe, opisan je njegov eksperiment koji, zapravo, predstavlja prvi pokušaj sistematskog izučavanja tog pitanja. U skladu sa tim, izvedeno je istraživanje čiji su rezultati interpretirani u svetlu teorije Vigotskog. Za razliku od klasičnog eksperimenta Vigotskog gde je razvoj spontanih i naučnih pojmova doveden u vezu samo sa uzrastom na kome je dete, ovde je stupanj razvoja pojmova koreliran i sa još nekim relevantnim varijablama (npr. školski uspeh deteta), sa ciljem da se utvrdi njihov eventualni uticaj.

Ključne reči: dečje mišljenje, razvoj, spontani pojmovi, naučni pojmovi, Vigotski.

Kada je reč o procesu formiranja naučnih pojmova ne može se nikako zaobići Vigotski, čije su postavke razrađivane i primenjivane u različitim nastavnim oblastima. U svojoj teoriji socio-kulturno-istorijskog razvoja viših psihičkih funkcija, Vigotski (Lazarević, 1995) je ukazao na formativnu ulogu školskog učenja i procesa obučavanja u saznoj razvoju pojedinca u kome značajno mesto zauzima razvoj pojmova, odnosno pojmovnog mišljenja. Usvajanjem sistema naučnih znanja, tačnije, sistema naučnih pojmova, dete menja, razvija svoje mišljenje. Ovaj oblik razvoja, koji se odvija kroz školsko učenje, Vigotski naziva artifičijelnim razvojem, a suštinu razvojnih promena razmatra preko odnosa naučnih i spontanih pojmova u saznoj strukturi deteta. Pojmove koje deca stižu kroz svakodnevno iskustvo, u neposrednom kontaktu sa sredinom, Vigotski naziva spontanijim pojmovima. Međutim, polaskom u školu deca se sreću sa određenim korpusom naučnih znanja sa kojima u toku školovanja treba da se upoznaju, da ovladaju njima i da ih usvoje. Tada počinje razvoj nespontanijih, naučnih pojmova. Dakle, naučni pojmovi su oni pojmovi koji se obrazuju, razvijaju u toku usvajanja sistema naučnih znanja u nastavnijem procesu. I upravo u razvitku ovij pojmova Vigotski vidi »ključ cele istorije intelektualnog razvitka deteta«. Iako su naučni pojmovi po svojoj prirodi nespontanij, Vigotski smatra da se i oni, kao i spontanij pojmovi, razvijaju, a ne usvajaju kao gotovij kroz savladavanje nastavnog gradiva.

Rezultati istraživanja o uporednom razvoju spontanih i naučnih pojmova, koje je Vigotski izveo sa saradnicima, pokazalo je ne samo da se naučni pojmovi razvijaju već i »da uz postojanje odgovarajućih programskih činilaca u obrazovnom procesu razvitak naučnih pojmova prečiće razvitak spontanih«. Naučni pojmovi se razlikuju od spontanih pojmova drugačijim odnosom prema iskustvu deteta.

Spontani pojmovi su ispunjeni, zasićeni realnim iskustvom, jer nastaju i grade se u dečjem svakodnevnom spontanom iskustvu, u neposrednom kontaktu sa okruženjem. Dete ove pojmove uspešno koristi u spontanom govoru, ali ono ne ume da ih koristi voljno, da ih verbalno definiše i da ih odredi preko drugih pojmova. Oni su po svojoj prirodi nevoljni i neshvaćeni. Kao takvi, spontani pojmovi se ne mogu smatrati pravim pojmovima sa logičko-psihološkog stanovišta, jer im nedostaje shvaćenost, voljnost i postojanje u okviru sistema, što su, u stvari, karakteristike razvijenih naučnih pojmova.

Naučni pojam, kao nespontani pojam, od samog početka nastaje u odnosu sa drugim pojmovima, u okviru sistema pojmova. Kao što Vigotski kaže »nastajući odozgo, u okrilju drugih pojmova, oni se rađaju uz pomoć odnosa opštosti među pojmovima, koji se uspostavljaju u toku učenja«. Presudna razlika između spontanih i naučnih pojmova je u tome što se spontani pojmovi nalaze van sistema, a samo u sistemu pojam može biti shvaćen i voljan. Postojanje sistema pojmova podrazumeva postojanje različitih odnosa među pojmovima. Bez postojanja tih odnosa ne bi bila moguća nikakva misaona radnja koja zahteva odnošenje među pojmovima, pa ne bi bio moguć, smatra Vigotski, ni detetov pogled na svet.

Najvažniji i najosnovniji odnos među pojmovima je odnos opštosti. Ovladati odnosom opštosti znači kretati se »vertikalno« u sistemu pojmova, a ne samo »horizontalno«. Međutim, razvoj ove dve vrste pojmova je suštinski povezan. Razvoj naučnih pojmova, s jedne strane, zahteva izvestan nivo zrelosti spontanih pojmova, a naučni pojmovi, s druge strane, podižu na viši nivo i doprinose preobražavanju spontanih pojmova. Naučni pojmovi preobražavaju i podižu na viši spepen spontane pojmove ostvarujući njihovu zonu narednog razvoja. Kada je reč o povezivanju naučnih i spontanih pojmova zonom narednog razvoja, susrećemo se i sa pitanjem odnosa učenja i razvoja, što je svakako od centralnog značaja za teoriju i praksu procesa obrazovanja uopšte. Vigotski zastupa shvatanje da između učenja i razvoja postoje složeni uzajamni odnosi i da učenje ne mora samo da prati razvoj, već može i da mu prethodi, da podstiče i izaziva razvoj. Pojmovi »socijalna interakcija« i »zona narednog razvoja« su ključni pojmovi za objašnjenje ovakve uloge učenja u mentalnom razvoju deteta. U procesu obrazovanja dolazi do socijalne interakcije koja, po Vigotskom, ima formativnu, konstruktivnu ulogu u razvoju viših psihičkih funkcija, kao što su namerna pažnja, logička memorija, pojmovna misao. U interakciji sa odraslim dete dolazi u interakciju sa produktima kulture, što kao posledicu ima suštinske promene u načinu i nivou mišljenja deteta.

Međutim, Vigotski smatra da je formativna ona interakcija koja se odvija u zoni narednog razvoja. Ova zona je definisana kao razlika u postignuću kada dete radi samo i kada radi u saradnji sa odraslim ili kompetentnijim vršnjacima. Ovim pojmom Vigotski je sugerisao da nije potrebno čekati da se neka funkcija u potpunosti razvije pa da se krene sa učenjem aktivnosti u čijoj osnovi leži ta sposobnost. Zona narednog razvoja određuje one funkcije koje još nisu sazrele, odnosno koje su u procesu sazrevanja. Učenje je, smatra Vigotski, dobro samo onda kada prethodi razvoju.

Savremenu metodologiju proučavanja procesa formiranja pojmova, u velikoj meri su odredila istraživanja Vigotskog i saradnika. Njihova metodologija omogućila je ispitivanje samog procesa stvaranja pojmova, a ne, kako kaže Vigotski »statično i nezavisno od stvarnih procesa mišljenja u kojima se pojam rađa i živi«. Dobro planirani i vođeni eksperimenti omogućili su da se dođe do važnih saznanja o prirodi pojmova, kao i o stupnjevima kroz koje prolazi proces razvoja pojmova. Cilj ispitivanja koje su izveli Vigotski i Šifova je bio da se uporedo prouči razvitak svakodnevnih i naučnih pojmova u školskom uzrastu.

Ovo ispitivanje predstavlja, zapravo, prvi pokušaj sistematskog izučavanja tog problema. Njegov osnovni zadatak bio je provera radne hipoteze Vigotskog o posebnom razvojnom putu naučnih pojmova u poređenju sa spontanim, svakodnevnim pojmovima. Usput, trebalo je rešiti i opšti problem učenja i razvitka. Ovaj pokušaj proučavanja stvarnog toka razvoja dečjeg mišljenja za vreme školskog učenja zasnivao se na sledećim pretpostavkama: 1) da se pojmovi (značenja reči) razvijaju; 2) da se naučni pojmovi takođe razvijaju, a ne usvajaju gotovi; 3) da je neispravno prenositi zaključke dobijene na osnovu svakodnevnih pojmova – na naučne i 4) da se ceo problem mora eksperimentalno proveriti. Nizovi sličica predstavljali su početak, nastavak i kraj događaja, a rečenice su se završavale svezama »zato što« i »iako«. Zadatak ispitanika u oba slučaja bio je da završi rečenicu. Nizovi sličica koje su odražavale građu koju su deca po programu prešla u školi na časovima društvenih nauka upoređene su sa nizovima sličica koje su odražavale sadržaj iz svakodnevnog iskustva. Uzorak su činili učenici drugog i četvrtog razreda osnovne škole. Utvrđeno je da uz postojanje odgovarajućih programskih činilaca u obrazovnom procesu razvitak naučnih pojmova pretiče razvitak spontanijih pojmova. Taj zaključak potvrđuje tabela br. 1.¹

Tabela 1: *Procenat tačnih zadataka sa spontanim i naučnim pojmovima*

	f	
Rečenice sa svezom »zato što«		
naučni pojmovi	79,9	81,8
spontani pojmovi	59	81,3
Rečenice sa svezom »iako«		
naučni pojmovi	21,3	79,5
spontani pojmovi	16,2	65,5

Tabela pokazuje da se u oblasti naučnih pojmova suočavamo sa višim nivoima poimanja nego u spontanijim pojmovima. Kod rečenica sa svezom »zato što« u drugom razredu naučni pojmovi su uspešniji od spontanijih, idu ispred njih, brže se razvijaju. U četvrtom razredu spontani pojmovi dostižu razvoj naučnih, izjednačavaju se sa njima i deca ih podjednako uspešno rešavaju. U slučaju rečenica sa svezom »iako«, u drugom razredu nisu razvijeni ni spontani ni naučni pojmovi, deca su neuspešna na obe vrste sadržaja. U četvrtom razredu – ponavlja se situacija sa rečenicama sa svezom »zato što« kao i u drugom razredu.

¹ Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Metodološki okvir istraživanja

Predmet ovog rada je ispitivanje razvitka spontanih i naučnih pojmova. Osnovni cilj je da se na uzorku učenika drugog i četvrtog razreda osnovne škole utvrdi razvitak spontanih i naučnih pojmova. Drugi cilj je da se ispita da li taj razvoj varira u zavisnosti od različitih karakteristika ispitanika, odnosno nezavisnih varijabli. Te nezavisne varijable su: uzrast, školski uspeh i obrazovanje roditelja. Zadatak ovog ispitivanja je da se proverí da li zaista postoji uticaj nezavisnih varijabli na razvitak spontanih i naučnih pojmova na nizu stavki za svaki uzrast posebno.

Hipoteze istraživanja su sledeće: 1) U drugom razredu kod rečenica sa svezom »zato što« naučni pojmovi će biti razvijeniji od spontanih, tj. učenici će imati više uspeha u njihovom rešavanju, zato što su deca do tog uzrasta već usvojila na spontanom nivou svezu »zato što«, tj. pojam uzročnosti. 2) U četvrtom razredu kod rečenica sa svezom »zato što« spontani pojmovi će dostići razvoj naučnih pojmova i izjednačić se sa njima. Na ovom uzrastu već je napravljen sistem naučnih pojmova, nakon čega on povratno deluje na spontane i njih uvodi u sistem. 3) U drugom razredu kod rečenica sa svezom »iako« ni spontani ni naučni pojmovi neće biti razvijeni i deca će biti neuspešna na obe vrste sadržaja. U drugom razredu deca nisu ni na spontanom nivou usvojila svezu »iako«, tj. pojam suprotstavljanja, pa pošto nemaju svezu »iako« na spontanom nivou, ne mogu je imati ni na naučnom. 4) U četvrtom razredu kod rečenica sa svezom »iako« naučni pojmovi će biti razvijeniji od spontanih, tj. ponoviće se situacija sa rečenicama sa svezom »zato što« kao i u drugom razredu.

Metodološki pristup

Sprovedeno istraživanje je neeksperimentalno. S obzirom da je cilj istraživanja objašnjenje, eksplikacija, ovo istraživanje se može svrstati u eksplikativna. Uzorak su činili učenici drugog i četvrtog razreda, po 60 učenika iz oba razreda. Ispitivanje je sprovedeno tokom maja i juna 2013. godine u Novom Pazaru. U tabeli br. 2 je prikazana struktura uzorka po razredima i polu.

Tabela 2: *Struktura uzorka po razredima i polu*

		N
Razred	drugi razred	60
	četvrti razred	60
Pol	dečaci	71
	devojčice	49

U istraživanju su određene sledeće nezavisne varijable: 1) uzrast (sa kategorijama drugi i četvrti razred osnovne škole); 2) školski uspeh (sa ponuđenim alternativama nedovoljan, dovoljan, dobar, vrlo dobar i odličan) i 3) obrazovanje roditelja (sa ponuđenim alternativama osnovna škola, srednja škola, viša škola i visoko obrazovanje) i to i za oca i za majku posebno. U tabeli br. 3 je prikazan opšti uspeh učenika u prethodnom razredu, a u tabeli br. 4 su dati podaci o obrazovanju roditelja.

Tabela 3: *Struktura uzorka prema školskom uspehu*

		N
Uspeh učenika	dovoljan	1
	dobar	7
	vrlo dobar	56
	odličan	56

Tabela 4: *Stručna sprema roditelja*

	Stepen stručne spreme	N
Stručna sprema oca	osnovna škola	18
	srednja škola	83
	viša škola	10
	fakultet	9
Stručna sprema majke	osnovna škola	9
	srednja škola	91
	viša škola	7
	fakultet	13

Zavisne varijable su prosečni skorovi učenika oba ispitana uzrasta na testovima sa nezavršenim rečenicama specijalno konstruisanim za dato ispitivanje.

Instrument je test sa nezavršenim rečenicama konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Rečenice koje se završavaju svezom »zato što«, namenjene su ispitivanju uzročnosti, a rečenice sa svezom »iako« namenjene su ispitivanju suprotstavljanja. Rečenice imaju dve vrste sadržaja: 1) iz svakodnevnog iskustva deteta – za ispitivanje spontanijh pojmova i 2) gradivo učeno u školi za ispitivanje naučnih pojmova. Za drugi i za četvrti razred su odabrani isti spontani pojmovi (dan, vatra, pištolj, morska voda, auto, knjiga, kamen, krompir). Za drugi razred je odabrano sledećih osam naučnih pojmova: čovek, jesen, vlastita imenica, četvorougao, biljka, ptica selica, basna i vazduh, dok su u IV razredu naučni pojmovi bili sledeći: Sunce, primorje, Mađari, deminutiv, biljka, sisar, slepi miš i zvezda. Oba testa se sastoje od po 16 nedovršenih rečenica za oba ispitana uzrasta. Od toga po 8 rečenica ima sadržaj iz svakodnevnog iskustva, a po 8 gradivo učeno u školi. Među rečenicama sa spontanijh pojmovima četiri se završavaju sa svezom »zato što«, i četiri sa svezom »iako«. Isti odnos rečenica sa svezama »zato što«, i »iako« je predviđen i za rečenice koje su namenjene ispitivanju naučnih pojmova. Smatra se da bi veći broj rečenica bio naporan za rešavanje deci tih uzrasta, s obzirom na njihove karakteristike (nesposobnost dužeg sedenja na istom mestu, brz gubitak interesovanja za neki sadržaj, brzo zamaranje itd).

Dobijeni podaci su obrađeni statističkim paketom SPSS. U istraživanju su korišćeni osnovni deskriptivni statistički (AS, SD), a za ispitivanje značajnosti razlika između uspeha učenika u rešavanju zadataka na dve vrste sadržaja za oba ispitana uzrasta je korišćen t-test (hipoteze 1, 2, 3, 4).

Interpretacija rezultata

Sveza »zato što«

Aritmetičke sredine i standardne devijacije uspešnosti u zadacima sa svezom »zato što« su date u tabeli br. 6.

Tabela 6: *Arithmeticke sredine i standardne devijacije kod rečenica sa svezom »zato što«*

	Vrsta zadatka	AS	SD
Drugi razred	spontani pojmovi	3,70	0,561
	naučni pojmovi	2,32	0,854
Četvrti razred	spontani pojmovi	3,77	0,563
	naučni pojmovi	3,05	0,746

Statistička analiza dobijenih podataka urađena je t-testom za zavisne uzorke. Rezultati su dati u tabeli br. 7. Odbačena je hipoteza da će u drugom razredu kod rečenica sa svezom »zato što« naučni pojmovi biti razvijeniji od spontanih pojmova. Kod rečenica sa svezom »zato što«, postoji značajan efekat vrste zadatka, ali u pravcu suprotnom od očekivanog. Naime, na ovom uzrastu deca statistički značajno uspešnije rešavaju zadatke iz grupe zadataka sa spontanim pojmovima, nego one zadatke iz grupe sa naučnim pojmovima. Odbačena je hipoteza da će u četvrtom razredu kod rečenica sa svezom »zato što«, naučni pojmovi biti na istom nivou razvijenosti kao i spontani pojmovi. I na ovom uzrastu kod rečenica sa svezom »zato što« postoji značajan efekat vrste zadatka i to u istom pravcu kao i na nižem uzrastu; deca sa većim uspehom rešavaju zadatke iz grupe zadataka sa spontanim pojmovima, nego one zadatke iz grupe sa naučnim pojmovima.

Tabela 7: *Testiranje statističke značajnosti razlike aritmetičkih sredina uspešnosti u rečenicama sa naučnim pojmovima i rečenicama sa spontanim pojmovima*

	Apsolutna vrednost razlike aritmetičkih sredina	Vrednost t-testa	Broj stepeni slobode	Značajnost t-testa
Drugi razred	1,38	12,672	59	<0,01
Četvrti razred	0,72	6,901	59	<0,01

Drugo pitanje je bilo da li postoje statistički značajne razlike između učenika drugog i četvrtog razreda u uspešnosti u rečenicama sa naučnim i spontanim pojmovima. Ova statistička analiza rađena je t-testom za nezavisne uzorke. Rezultati su dati u tabeli br. 8.

Tabela 8: Testiranje statističke značajnosti razlike aritmetičkih sredina uspešnosti učenika drugog i četvrtog razreda

	Apsolutna vrednost razlike aritmetičkih sredina	Vrednost t-testa	Broj stepeni slobode	Značajnost t-testa
Spontani pojmovi	-,07	-,649	118	0,517
Naučni pojmovi	-,73	-5,010 ²	115,930	<0,01

Što se tiče uspešnosti u rečenicama sa spontanim pojmovima pokazano je da ne postoji statistički značajna razlika između učenika drugog i četvrtog razreda, što uz podatak da apsolutna vrednost aritmetičkih sredina uspešnosti iznosi 3,7 za drugi odnosno 3,77 (od maksimalnih 4) za četvrti razred ukazuje na to da su ovi pojmovi u većoj meri i na jednom i na drugom uzrastu usvojeni. Sa druge strane, postoji razlika u uspešnosti učenika četvrtog u odnosu na učenike drugog razreda u rečenicama sa naučnim pojmovima. U ovim zadacima učenici četvrtog razreda su uspešniji od učenika drugog razreda, iz čega se može zaključiti da u ovom periodu dolazi do razvoja naučnih pojmova.

Sveza »iako«. Aritmetičke sredine i standardne devijacije uspešnosti u zadacima sa svezom »iako« se nalaze u tabeli br. 9.

Tabela 9: Aritmetičke sredine i standardne devijacije kod rečenica sa svezom »iako«

	Vrsta zadatka	AS	SD
Drugi razred	spontani pojmovi	1,27	0,821
	naučni pojmovi	0,73	0,733
Četvrti razred	spontani pojmovi	2,02	0,911
	naučni pojmovi	3,12	0,958

Statistička analiza dobijenih podataka urađena je t-testom za zavisne uzorke. Rezultati su dati u tabeli 10.

Hipoteza da će u drugom razredu kod rečenica sa svezom »iako«, naučni pojmovi biti na istom nivou razvijenosti kao i spontani pojmovi je odbačena. Na ovom uzrastu postoji značajan efekat vrste zadatka, tj. učenici statistički značajno uspešnije rešavaju zadatke iz grupe zadataka sa spontanim pojmovima, nego one zadatke iz grupe sa naučnim pojmovima. Ova činjenica međutim može ukazivati na to da kod sveze »iako«, razvoj spontanijih pojmova predhodi razvoju naučnih pojmova.

Hipoteza da će u četvrtom razredu kod rečenica sa svezom »iako« naučni pojmovi biti razvijeniji od spontanijih nije odbačena. Učenici četvrtog razreda statistički značajno uspešnije rešavaju zadatke iz grupe naučnih pojmova nego zadatke iz grupe spontanijih pojmova. Zajedno sa prethodnim rezultatom (da su spontani pojmovi razvijeniji od naučnih pojmova kod učenika drugog razreda), ovo ukazuje na činjenicu da je

² Pošto je Levenov test pokazao da postoji statistički značajna razlika između varijansi na drugom i četvrtom razredu kod rečenica sa naučnim pojmovima ($F = 6 < 0,01$; $p < 0,01$), korišćena je varijanta t-testa koja ne pretpostavlja jednakost varijansi.

razvoj naučnih pojmova prestigao razvoj spontanijh pojmova kada je reč o rečenicama sa svezom »iako«.

Tabela 10: *Testiranje statističke značajnosti razlike aritmetičkih sredina uspešnosti u rečenicama sa naučnim pojmovima i rečenicama sa spontanijh pojmovima*

	Apsolutna vrednost razlike aritmetičkih sredina	Vrednost t-testa	Broj stepeni slobode	Značajnost t-testa
Drugi razred	0,5	4,536	59	<0,01
Četvrti razred	-1,1	-7,167	59	<0,01

Postavlja se pitanje da li postoje značajne razlike između učenika drugog i četvrtog razreda u uspešnosti u rečenicama sa naučnim i spontanijh pojmovima. Ova statistička analiza rađena je t-testom za nezavisne uzorke. Rezultati su dati u tabeli br. 11.

I kod spontanijh i kod naučnih pojmova postoji statistički značajna razlika u uspehu učenika drugog i četvrtog razreda, što nam na izvestan način rasvetljava prirodnu činjenicu da je razvoj naučnih pojmova »prestigao« razvoj spontanijh pojmova. Naime, i kod jednih i kod drugih pojmova u ovom periodu dolazi do razvoja, s tim što je razvoj naučnih pojmova daleko brži na šta ukazuju apsolutne vrednosti razlika između aritmetičkih sredina uspešnosti za drugi i četvrti razred (kod spontanijh pojmova ova razlika iznosi 0,75, dok kod naučnih ova razlika iznosi 2,38).

Tabela 11: *Testiranje statističke značajnosti razlike aritmetičkih sredina uspešnosti učenika drugog i četvrtog razreda*

	Apsolutna vrednost razlike aritmetičkih sredina	Vrednost t-testa	Broj stepeni slobode	Značajnost t-testa
Spontanijh pojmovi	-0,75	-4,738	118	<0,01
Naučni pojmovi	-2,38	-15,298	118	<0,01

Diskusija

Prva hipoteza da će u drugom razredu kod rečenica sa svezom »zato što«, naučni pojmovi biti razvijeniji od spontanijh pojmova – odbačena je. Na ovom uzrastu deca statistički značajno uspešnije rešavaju zadatke iz grupe zadataka sa spontanijh pojmovima nego one zadatke iz grupe sa naučnim pojmovima. Takođe, druga hipoteza da će u četvrtom razredu kod rečenica sa svezom »zato što« naučni pojmovi biti na istom nivou razvijenosti kao i spontanijh pojmovi je odbačena. I na ovom uzrastu kod rečenica sa svezom »zato što« postoji značajan efekat vrste zadatka i to u istom pravcu kao i na nižem uzrastu; deca sa većim uspehom rešavaju zadatke iz grupe zadataka sa spontanijh pojmovima, nego one zadatke iz grupe sa naučnim pojmovima. To bi dakle bilo u suprotnosti sa nalazima Vigotskog. Za interpretaciju ovih rezultata mogu poslužiti sledeći argumenti:

– Ovo bismo mogli objasniti kao posledicu većeg uticaja različitih činilaca na saznanji razvoj dece u našem vremenu u odnosu na vreme kada je rađeno istraživanje Vigotskog.

– Među tim činiocima posebno se može istaći veća uključenost roditelja u obrazovanju dece mnogo pre polaska dece u školu. Naime, danas su deca mnogo bolje nego ranije pripremljena za polazak u školu upravo zahvaljujući aktivnijoj ulozi roditelja u obučavanju dece u metakognitivnim veštinama što se pokazalo kao najefikasniji oblik podsticanja saznanog razvoja deteta. Možemo navesti dva istraživanja, jedno (Bartsch, Wellmann, 1995; Wellmann, 1990) koje između ostalog ukazuje i na to da metakognitivni razvoj nije toliko neposredno pod uticajem formalnog školovanja kao što se moglo očekivati na osnovu teorije Vigotskog i drugo (Tager-Flusberg, 2005) koje upućuje na razvojni značaj jezika i mišljenja. U tom smislu posebno je značajno ono što Vud i Bruner nazivaju »građevinska metafora«,³ Barbara Rogof »šegrtovanje«, a Verč »pregovaranje oko značenja«.⁴ Ovim terminima se opisuje šta se zapravo dešava u situaciji kada odrasli obučava dete u rešavanju zadatka koji je nešto iznad njegovih mogućnosti (uslovno rečeno, u »zoni narednog razvoja«). Radi se o teškoćama u toku obrade informacija na koje dete nailazi tokom savladavanja nekog zadatka i sticanja veština neophodnih za njegovo obavljanje.

– Sledeća grupa činilaca obuhvata svakako televiziju, radio, bioskop, a sa razvojem tehnologije i sve veća dostupnost računara i internet komunikacije širim društvenim slojevima, što nesumnjivo vrši značajan uticaj na usvajanje velikog broja spontanijih pojmova dece predškolskog uzrasta našeg vremena u poređenju sa decom istog uzrasta iz perioda kada tehnologija nije bila na tom stupnju razvoja.

– Takođe, postavlja se pitanje: da li principi organizacije udžbeničkog teksta i uopšte nastave tokom prva četiri razreda osnovne škole pružaju mogućnost učenicima da se razvoj naučnih pojmova odvija na adekvatan način. Da li je to, možda, jedan od razloga bolje razvijenosti spontanijih pojmova od naučnih na onim uzrastima kada bi, u skladu sa teorijom Vigotskog, bilo logično očekivati razvijenije naučne pojmove? Tome u prilog govore rezultati istraživanja koje je sprovela Pešić Jelena u okviru svog diplomskog rada (Pešić, 1993). Rezultati njenog istraživanja pokazuju da se razvoj naučnih pojmova u prva četiri razreda osnovne škole ne odvija na adekvatan način. Deca pojmove koje uče u školi ne uče kao »prave pojmove«, tj. u sistemu i povezane sa ostalim pojmovima po različitim dimenzijama. Njihovi pojmovi su slabo povezani i pre predstavljaju »ostrvca znanja«, nego prave pojmove. Razumevanje odnosa podređenih i nadređenih pojmova je loše i uglavnom nepotpuno kada ga ima. Pojmovi iste opštosti su nedovoljno povezani, a razumevanje sličnosti i razlika među njima je nezadovoljavajuće. Bitna svojstva pojmova su nedovoljno izdvojena u odnosu na irelevantna. Zbog toga, definicije u velikoj meri ostaju na pola puta ka pravim, potpunim i logičkim. I druga istraživanja pokazuju da tradicionalni sistem nastave pruža deci samo gotove i apstraktne rezultate naučnog znanja, bez otkrivanja puteva dolaženja do njih, bez ukazivanja na unutrašnje uslove i mogućnosti, pridajući konkretan smisao tim »kvazi-apsolutnim istinama«. Dakle, nastava omogućava deci da napreduju u izvesnom stepenu, ali pritom najveći broj dece ne uspeva da ovlada sistemom pojmova koji će biti međusobno dobro povezani i predstavljeni svojim atributima, tako da od nastave profitira mali broj verovatno najsposobnije dece, a ostala deca ostaju »na pola puta«, podignuta sa nivoa spontanijih pojmova, ali ne i dovedena do nivoa pravih naučnih pojmova.

³ Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 89–100.

⁴ Rogoff, B., Wertsch, J. V. (1984). *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

– Kritička primedba bi se mogla uputiti i na račun organizacije nastavnog procesa u našim školama. Sistematska interakcija između nastavnika i učenika u procesu nastave je takva da ne omogućava adekvatan razvoj naučnih pojmova, tako da naučni pojmovi ne mogu da odigraju formativnu ulogu u pojmovnom i intelektualnom razvoju. Tome u velikoj meri doprinosi dominacija tradicionalne, predavačke nastave u školama. Dolazi do prevage transmisivnih oblika školskog rada na štetu interaktivnih oblika. Najčešći oblik transmisivne nastave je ekspozitivna nastava u kome se kroz aktivnost nastavnika izlažu i/ili saopštavaju neka znanja. Status učenika u takvoj nastavi je status posmatrača, prijemnika. Taj status je veoma neefikasan zbog toga što ima mali potencijal provociranja samostalnih aktivnosti učenika. Upravo zato se predlaže uvođenje aktivnog učenja/nastave putem koje se uvode i nove funkcije škole, kao što su: intelektualna autonomija, podsticanje razvoja mišljenja, inicijativnost, sposobnost evaluacije znanja, sposobnost za socijalnu interakciju, razmenu i saradnju sa drugim ljudima (Ivić i sar, 2001).

Sveza »iako«. Treća hipoteza da će u drugom razredu kod rečenica sa svezom »iako«, naučni pojmovi biti na istom nivou razvijenosti kao i spontani pojmovi, (tj. da će i naučni i spontani pojmovi biti podjednako nerazvijeni) takođe je odbačena. Naime, na ovom uzrastu postoji značajan efekat vrste zadatka, tj. učenici statistički značajno uspešnije rešavaju zadatke iz grupe zadataka sa spontanim pojmovima, nego one zadatke iz grupe sa naučnim pojmovima. I ovaj nalaz protivreči rezultatima Vigotskog i Šifove, ali se takođe dobro uklapa u prethodno navedenu argumentaciju za prvu i drugu hipotezu.

Hipoteza da će u četvrtom razredu kod rečenica sa svezom »iako«, naučni pojmovi biti razvijeniji od spontanih nije odbačena. Učenici četvrtog razreda statistički značajno uspešnije rešavaju zadatke iz grupe naučnih pojmova nego zadatke iz grupe spontanih pojmova. U skladu sa prethodno navedenim argumentima za prve tri hipoteze, u ovom slučaju bi trebalo očekivati razvijenije spontane pojmove od naučnih. Međutim, ovde to nije slučaj, pa bi se ovaj nalaz mogao možda objasniti razlikama u sadržaju rečenica koje su odabrane za naučne i spontane pojmove sa svezom »iako« odnosno »zato što« za četvrti razred. Drugim rečima, možda je u ovoj poslednjoj grupi nedovršenih rečenica (naučni pojmovi – sveza »iako«) zastupljen sadržaj koji je deci razumljiviji i lakši nego u prethodnim slučajevima.

Zaključak

Osnovni zadatak ovog istraživanja bio je ispitivanje razvitka spontanih i naučnih pojmova učenika drugog i četvrtog razreda osnovne škole. Polazne hipoteze su bile u skladu sa rezultatima istraživanja Vigotskog i Šifove, tako da je u ovom radu gotovo u svim elementima bilo ponovljeno njihovo ispitivanje razvoja spontanih i naučnih pojmova metodom nedovršenih rečenica.

Dobijeni rezultati pokazuju da postoje značajna odstupanja u odnosu na nalaze Vigotskog u istom takvom istraživanju. Naime, ovo istraživanje ne potvrđuje njegovo shvatanje razvoja spontanih i naučnih pojmova i njihovog međusobnog odnosa tokom razvoja. Ono što se svakako mora uzeti u obzir prilikom tumačenja dobijenih razlika u nalazima jeste veliki vremenski razmak između ovog istraživanja i istraživanja Vigotskog. Različit vremenski, ali i kulturno-istorijski kontekst u kojima su sprovedena ova dva istraživanja mogao je da uzrokuje dobijene razlike u rezultatima. Takođe, jedna od

ključnih kritičkih primedbi bi se mogla uputiti organizaciji udžbenika i same nastave u našim osnovnim školama. Nastava, takva kakva je, ne može da omogući adekvatan razvoj naučnih pojmova i njihovu formativnu ulogu u pojmovnom i opštem intelektualnom razvoju.

Zbog svega navedenog smatramo da rezultate istraživanja koji govore protiv postavki teorije Vigotskog treba ozbiljnije razmotriti. Ne zbog mogućnosti da njegove postavke nisu tačne, već zbog pitanja zašto u našim istraživanjima uporno dobijamo rezultate koji joj nisu u skladu i šta je to što treba promeniti u organizaciji udžbenika nastave u našim osnovnim školama kako bi mogli da odigraju formativnu ulogu u pojmovnom i intelektualnom razvoju dece i omoguće da se razvoj naučnih pojmova u prva četiri razreda osnovne škole odvija na adekvatan način.

Literatura

1. Bartsch, K., Wellmann, H. (1995). *Children Talk about the Mind*. New York: Oxford University Press.
2. Havelka, N., Kuzmanović B. i Popadić D. (1998). *Metode i tehnike socijalnopsiholoških istraživanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
3. Kovač-Cerovic, T. (1998). *Kako znati bolje: razvoj metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta*. Beograd: Institut za psihologiju.
4. Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
5. Lazarević, D. A. (1995). Nastava i razvoj pojmova: neovigotskijanski pristup, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 27, 121–137.
6. Pešić, J. (1993). *Razvoj naučnih pojmova u prva četiri razreda osnovne škole*. Diplomski rad, Filozofski fakultet.
7. Tager-Flusberg, H. (2005). *What neurodevelopmental disorders can reveal about cognitive architecture: the example of theory of mind*. Oxford: Oxford University Press.
8. Wellmann, H. M. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

* * *

TESTING DEVELOPMENT OF SPONTANEOUS AND SCIENTIFIC TERMS

Summary: *This paper is on the issue of development spontaneous and scientific terms, with special stress on development of scientific terms. In the theoretical part of the paper, we stressed some basic features of Vygotsky's theory, owing to his enormous contribution to solving issues of development spontaneous and scientific terms. In addition, his experiment has been described, which represents the first attempt in systemic studying this issue. The research has been done, in accordance with it, and the results have been interpreted in the light of Vygotsky's theory. In the classical experiment of Vygotsky, in which development of spontaneous and scientific terms was only in correlation with the child's age, this differs in the sense that the degree of development terms in correlation with some relevant variables (for example, school achievements of a child), with the aim of determination its possible condition.*

Key words: *children's cognition, development, spontaneous terms, scientific terms, Vygotsky.*

* * *

ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ СПОНТАННЫХ И НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ

Резюме: В работе исследуется проблема развития спонтанных и научных понятий, с особым акцентом на развитие научных понятий. В теоретической части работы освещаются некоторые основные черты теории Выготского, его выдающийся вклад в области решения вопросов развития спонтанных и научных понятий. Описан, также, его эксперимент, который, на самом деле, представляет собой первую попытку системного изучения этого вопроса. В соответствии с этим был проведен опрос, результаты которого были интерпретированы в свете теории Выготского. В отличие от классического эксперимента Выготского, где развитие спонтанных и научных понятий связывается только с возрастом, в котором ребенок находится, в нашей работе степень развития понятий коррелирует с еще некоторыми соответствующими переменными (например – успеваемость ребенка в школе) в целях определения их потенциального воздействия.

Ключевые слова: детское мнение, развитие, спонтанные понятия, научные понятия, Выготский

Dr Nataša D. ČABARKAPA
Dr Silvana PUNIŠIĆ
Dr Miško SUBOTIĆ
Saška FATIĆ

*Institut za eksperimentanu fonetiku i patologiju govora
Beograd*

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 1, 2014. UDK: 376.1-056.264- 053.2 ; 616.22-008.5- 053.2 ; 81'234-053.2
--

RIZIKO FAKTORI KAO UZROČNICI GOVORNO-JEZIČKIH POREMEĆAJA

Rezime: *Cilj realizovanog istraživanja je da se analizom anamnestičkih podataka utvrde svi oblici i posledice delovanja riziko faktora na govorno-jezički razvoj dece, nastalih na rođenju ili neposredno posle porođaja. Kao merni instrument napravljena je baterija testova koja se primenjuje u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora. Uzorak je sačinjavalo pedestoro dece predškolskog uzrasta sa dijagnozom razvojne disfazije, koja su na tretmanu u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora kao i njihovi roditelji. Rezultati našeg istraživanja su pokazali da je kod većine dece u anamnezi bilo podataka o prisustvu riziko faktora i da oni ostavljaju posledice po govorno-jezički razvoj.*

Ključne reči: *razvojna disfazija, riziko faktori, rana dijagnostika.*

Faktori rizika imaju različit uticaj na psihomotorni i govorno-jezički razvoj. Razvoj ljudske jedinice nastaje pod dejstvom mnogih faktora i zavisi od interakcije bioloških i sredinskih činilaca. Rana detekcija i dijagnostika dece je od presudnog značaja za pravilan razvoj dece rođene sa riziko faktorima. U skladu sa tim, važno je preventivno praćenje sve dece, a posebno dece rođene iz trudnoća sa visokim rizikom (dijabetes majke, hipertenzija u trudnoći, prethodni spontani pobačaji, prevremeni porođaj i drugo). Govorno-jezički poremećaj kod koga je najviše uočen uticaj riziko faktora je razvojna disfazija. Riziko faktori prikupljeni iz anamnestičkih podataka o roditeljima, toku trudnoće i porođajne anamneze, mogu biti značajni za ranu detekciju i dijagnostiku govorno-jezičkih poremećaja.

Razvojna disfazija je jezički poremećaj, i to pre svega poremećaj dubinskih jezičkih struktura, jer pored teškoća sa formiranjem glasova zahvataju rečnik, semantiku, morfologiju, gramatiku i sintaksu. Čabarkapa definiše razvojnu disfaziju kao razvojni govorno-jezički poremećaj koji uslovljava poteškoće u razumevanju, produkciji i korektnoj upotrebi gramatičkih oblika koji se manifestuje poremećajem u fonološkoj i sintaksičkoj strukturi, morfofonologiji, inflektivnoj i derivacionoj morfologiji i sintezi jezičkih sekvenci (Čabarkapa *et al.*, 2005).

Poznato je da faktori rizika nemaju samo uticaj na govor i jezik već i na psihomotorni, kognitivni i socijalni razvoj. U visokorizičnoj kategoriji se nalaze deca rođena pre 37 ili posle 42 gestacijske nedelje, sa težinom manjom od 2500 gr ili većom od 4000 gr, sa niskim Apgar-skorom u prvom minutu (0–4), infekcije, bolesti i stanja majke u trudnoći, socijalni problem i stres kao i mnogobrojne prenatalne treaume. Neonatalni mortalitet ima tendenciju smanjivanja ali broj prevremeno rođene dece sa hendikepima raste. Prevremeno rođena deca sa veoma malom masom na rođenju, imaju visok rizik od višestrukih oboljenja, uključujući bronhopulmonalnu displaziju, duktus arteriozis, nekrotični enterokolitis, intraventrikularnu hemoragiju i retinopatiju. Neka od ovih stanja doprinose povećanju rizika za uredan moždani razvoj, neurosenzorna oboljenja i usporen govorno-jezički razvoj (Milankov *et al.*, 2009).

Metodološki okvir istraživanja

Cilj istraživanja je da se analizom anamnestičkih podataka utvrde svi oblici i posledice delovanja riziko faktora nastalih na rođenju ili neposredno posle porođaja koji mogu uticati na normalan razvoj govora i jezika.

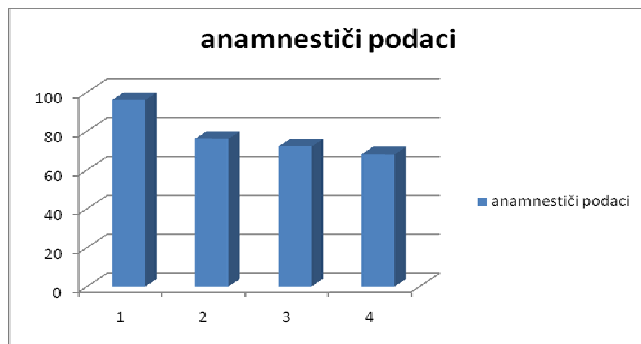
Kao merni instrument napravljena je baterija testova koja se primenjuje u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora, koja je podeljena po funkcijama u tri grupe: testovi za procenu govorno-jezičkog statusa, testovi za procenu slušnog statusa i testovi za procenu psihomotornog statusa deteta. Anamnestički podaci su dobijeni kroz intervju, koliko je to bilo moguće, sa oba roditelja. Osnovni ciljevi korišćenja testova su: u postavljanju precizne govorno-jezičke i slušne dijagnoze; u kvalitativnoj i kvantitativnoj analizi evidentiranih govorno-jezičkih i slušnih odstupanja od normi predviđenih za određeni uzrasni period; dobijanje validnih parametara za definisanje strukture i sadržaja audiolingvističkog tretmana; objektivno praćenje razvoja govorno-jezičkih sposobnosti kod dece obuhvaćene audiolingvističkim tretmanom.

Svi testovi su standardizovani i usaglašeni sa kliničkom slikom i dijagnostičkim opisom sa ICD–10 Klasifikacijom mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja (ICD–10, 1992). Obuhvaćeni blok F80–F89 – Poremećaji psihičkog razvoja, Specifični razvojni poremećaji govora i jezika.

Uzorak je sačinjavalo pedesetoro dece predškolskog uzrasta sa dijagnozom razvojne disfazije, koja su na tretmanu u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora kao i njihovi roditelji. Uzorak je bio ispitivan standardizovanim instrumentima za prikupljanje podataka i onim za određivanje govorno-jezičkog statusa dece. Svi rezultati su podvrgnuti statističkoj obradi i grafički prikazani.

Rezultati istraživanja

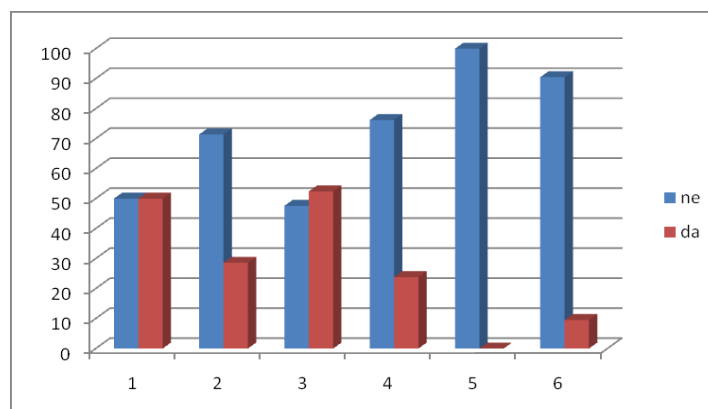
Nakon iscrpnog rada usmerenog ka usavršavanju metodologije prikupljanja i provere podataka, odabrali smo one koje imaju najveću frekvenciju potvrdnih odgovora, odsutnih u podacima grupe sa normalnim govorno-jezičkim razvojem.



Legenda: 1 – poremećaji jezika i govora, 2 – teže bolesti u porodici, 3 – spontani pobačaji, 4 – prvo javljanje za dete od 4 do 6 god.

Grafikon br. 1: *Anamnestički podaci uzeti od oba roditelja*

Podaci o poremećajima jezika i govora kod oba roditelja, težim naslednim obo-ljenjima u porodici, spontanim pobačajima majki i prvom javljanju za dete od 4 do 6 godina prikazani su u grafikonu broj 1. Anamnestički podaci su prikazani prema va-žnosti i prema učestalosti javljanja u uzorku roditelja disfazične dece. Ako se posma-traju samo slučajevi u kojima je bilo spontanih pobačaja, onda se u najvećem broju slu-čajeva (71,4%) radi o jednom spontanom pobačaju, dok se u 28,6% slučajeva javlja dva do pet spontanih pobačaja.

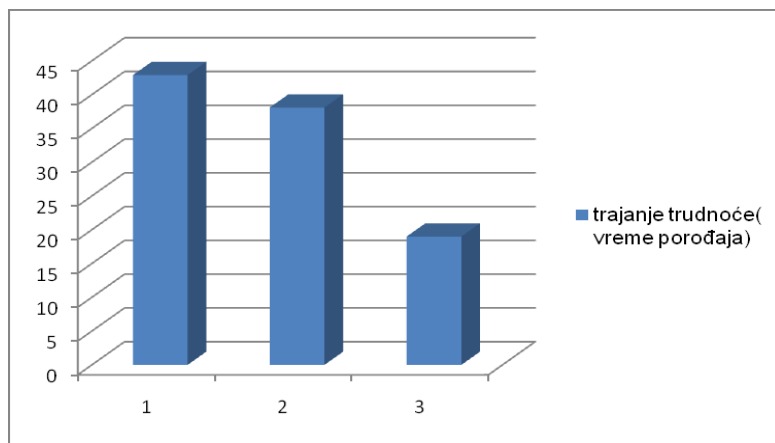


Legenda: 1 – održavana trudnoća, 2 – serklaž, 3 – terapija medikamentima, 4 – bolesti majke u trudnoći, 5 – operacije tokom trudnoće, 6 – izloženost povećanom stresu

Grafikon br. 2: *Anamneza o toku trudnoće*

Podaci o održavanju trudnoće, bolestima i operecijama majki, rađenom serkla-žu, izloženosti povećanom stresu, uzimanju medikamentoznih preparata u toku trudno-će prikazani su na grafikonu broj 2. Broj 1 na grafikonu označava procenat održavane trudnoće: polovina trudnoća (50%) je održavana. Broj 2 označava serklaž koji je rađen u nešto više od četvrtine slučajeva (28,6 %). Broj 3 označava terapiju medikamentima koja je bila primenjena u 52,4% trudnoća. Broj 4 označava bolesti majke: tokom trud-noće 23,8% majki disfazične dece bile su bolesne. Najčešća upotreba medikamento-

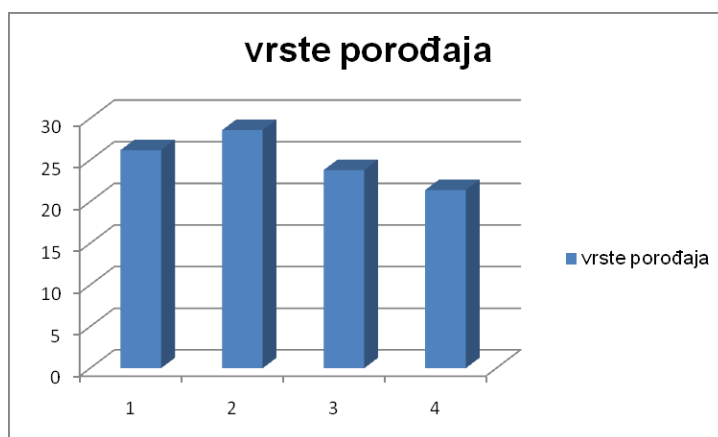
znih preparata koje su majke disfazične dece uzimale tokom trudnoće je »Prepar« (u 23, 8% slučajeva), a potom »Gynipral« (11,9% slučajeva). »Gestorman« je primalo 4,8% majki, dok su »Eritromicin«, preparati »gvožđe«, lekovi protiv hipertenzije, »progesteron« i vitamini »B-kompleksa« uzimani u po 2,4% slučajeva. Broj 5 na grafikonu označava da li je bilo operacija tokom trudnoće pa podaci pokazuju da nijedna mama nije bila podvrgnuta nekoj ozbiljnoj intervenciji koja je uključivala korišćenje anestezije i slično. Broj 6 onačava izloženost stresu. Manje od 10 % majki je bilo izloženo nekoj vrsti stresa tokom trudnoće.



Legenda: 1 – porođaj pre vremena, 2 – porođaj na vreme, 3 – zakasneli porođaj.

Grafikon br. 3: *Trajanje trudnoće (vreme porođaja)*

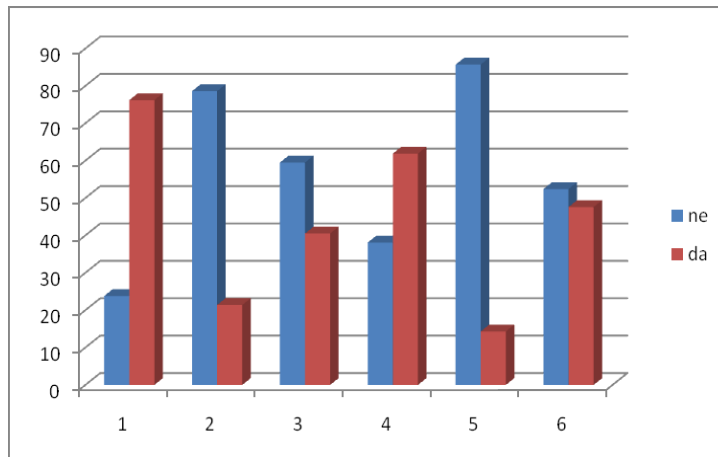
Na grafikonu broj 3 prikazani su podaci o dužini trudnoće, tj. vremenu porođaja. Porođaj je u proseku trajao 5 časova i 30 minuta (aritmetička sredina). Postojao je izuzetno veliki raspon trajanja porođaja – najkraći je trajao samo pola sata, dok trajanje najdužeg porođaja iznosi čak 20 časova. U ukupno 91,2% slučajeva na porođaju je prednjačila glava deteta, u 5,9% slučajeva noge, a u 2,9% slučajeva rame deteta.



Legenda: 1 – normalan porođaj, 2 – indukovan, carski rez, 4 – vakuum

Grafikon br. 4: *Vrsta porođaja*

Na grafikonu broj 4 dati su procentualni podaci o vrsti porođaja (normalan, indukovani porođaj, carski rez i porođaj uz pomoć vakuuma). U ukupno 73,8 slučajeva javile su se teškoće na porođaju.

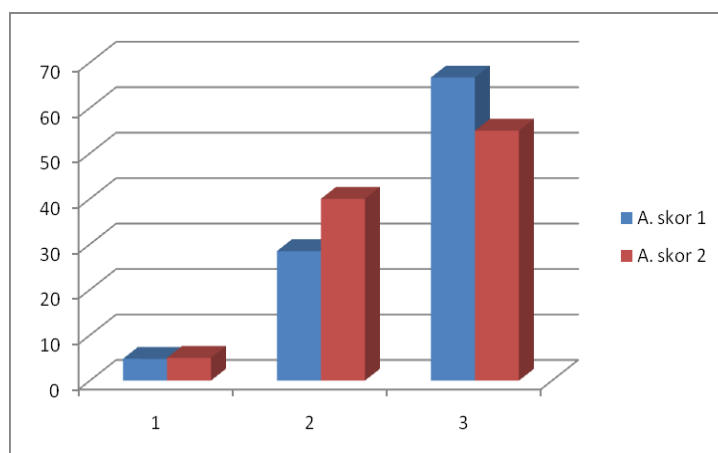


Legenda: 1 – zaplakalo, 2 – oživljavano, 3 – hipoksija, 4 – hiperbilirubinemija, 5 – naduv na glavi, 6 – moždani hematoma, 7 – pupčana vrpca oko vrata, 8 – plava asfiksija

Grafikon br. 5: *Porođajna anamneza disfazične dece*

Na grafikonu broj 5 prikazani podaci pokazuju da 23,85% dece nije zaplakalo na rođenju, 78,65 dece je oživljavano, 59,5 slučajeva bilo u hipoksiji, hiperbilirubinemiju na rođenju imalo je 38,1% dece, naduv na glavi 85,7% dece, hematoma se javio u 52,4% slučajeva, 54,8% dece je imalo pupčanu vrpca obavijenu oko vrata i plava asfiksija se javila u 52,45 % slučajeva.

Dosadašnja istraživanja plača novorođenčeta, ukazuju da on može biti relevantan parametar ne samo za procenu razvoja govora i jezika, već i psihofiziološkog statusa novorođenčeta (Sovilj *et al.*, 2005).



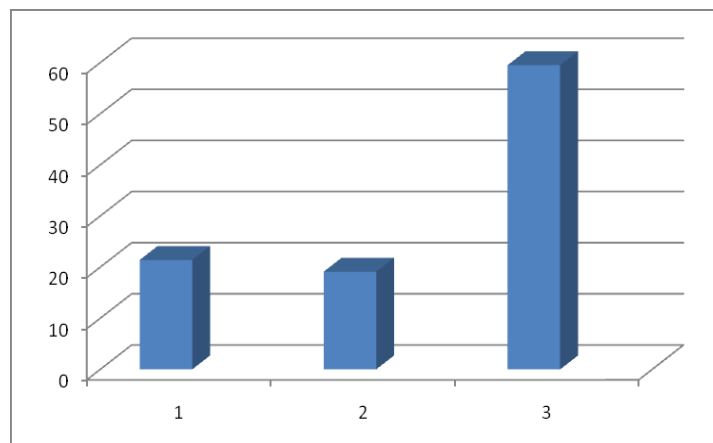
Legenda: 1 – ocene 0–3, 2 – ocene 4–7, 3 – ocene 8–10

Grafikon br. 6: *Procenti disfazične dece prema Apgar-skoru*

Na grafikonu broj 6 prikazani su podaci o Apgar-skoru, kojom su na rođenju ocenjena disfazična deca. Stepem vitalnosti novorođenog deteta određuje se neposredno posle rođenja u prvim minutima života. Apgar-skor je klinička metoda za procenu perinatalne asfiksije i opšteg stanja novorođenčeta, i uvela ga je Virdžina Apgar 1953. godine. Ocenama od 0, 1 i 2 procenjuje se pet najznačajnijih karakteristika novorođenčeta prvog i petog minuta po rođenju. Ocene se odnose na srčanu radnju, disanje, mišićni tonus, boju kože i regaovanje na aspiraciju.

Nulom (0) se ocenjuje cijanotična ili bleđa koža celog tela, asistolija, nedostatak respiracije, atonija i nedostatak refleksnog odgovora pri aspiraciji orofaringsa. Jedinicom (1) se ocenjuje cijanoza ekstremiteta uz ružičastu boju trupa, bradikardija ispod 100 otkucaja u minuti, usporene nepravilne respiracije, hipotonija uz prisustvo samo nekih pleksija i grimasa pri aspiraciji. Ocnom dva (2) se ocenjuje ružičasta boja kože čitavog tela, srčana radnja preko 100, dobre respiracije uz snažan plač, aktivna pokretljivost, kašalj i kihanje pri aspiraciji uz obilno grimasiranje.

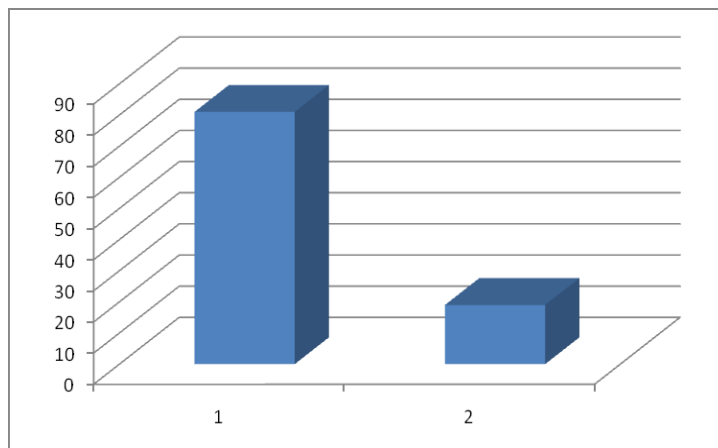
Vrednosti Apgar-skora kreću se od 0, što znači izostanak svih vitalnih funkcija, do 10 što predstavlja maksimalan skor. Vrednosti od 8 do 10 smatraju se optimalnim. Apgar skor manji od 8 u prvom minutu je siguran znak fetalne patnje. Lako asfiktično dete ima apgar skor od 7 do 4, a teško asfiktično manje od 4. Ako je dete asfiktično Apgar-skor se određuje i posle 5, 10, 15 i 20 minuta, kao i po završetku reanimacije. Novorođenče sa niskim apgar skorom i posle 5 minuta verovatno će imati neurološke deficite ili neće preživeti perinatalni period (Tomić, 1999; Golubović, 2000).



Legenda: 1 – težina 1600–2450 gr, 2 – težina od 2500–3150 gr, 3 – više od 3200

Grafikon br. 7: *Procenati disfazične dece prema težini na rođenju*

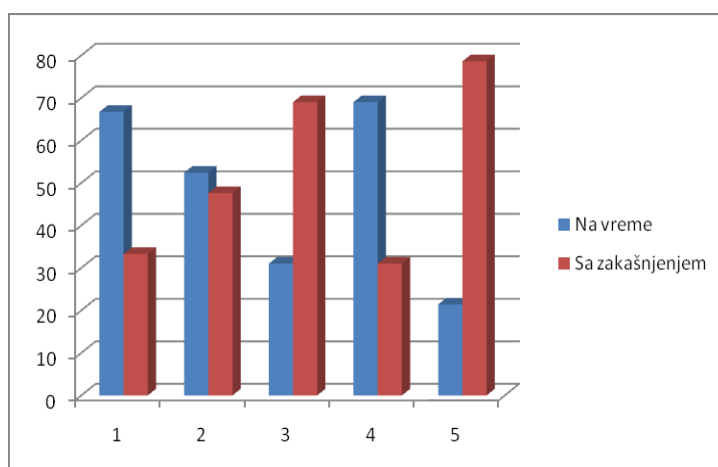
Prosečna težina disfazične dece na rođenju iznosi $AS = 3148,83$ gr, uz standardnu devijaciju $SD = 726,72$ gr. Telesnu težinu od 1600 do 2450 gr imalo je 21,4% dece, a 59,5% dece je imalo težinu više od 3200 gr.



Legenda: 1 – t. dužina od 37 do 53 cm, 2 – t. dužina od 54 cm i više

Grafikon br. 8: *Telesna dužina disfazične dece*

Prosečna dužina disfazične dece na rođenju iznosi 50,83 cm, uz standardnu devijaciju od 3,80 cm. Kod 81% dece dužina je bila između 37 i 53cm, a telesna dužina veća od 54 cm javila se u 19% slučajeva. Kod dece čija je telesna težina na rođenju ispod 100 gr u 30% se javljaju slučajevi mentalne retardacije, a u 13% kod dece težine između 1700 do 2000gr (Scheiner, 1980).



Legenda: 1 – sedenje, 2 – prohodavanje, 3 – gukanje, 4 – brbljanje, 5 – prva funkcionalna reč

Grafikon br. 9: – *Anamnestički podaci o ranom razvoju*

Na grafikonu broj 9 dati su anamnestički podaci o ranom razvoju disfazične dece. Prosečana starost na kojoj su disfazična deca počela da sede iznosi 7,21 mesec, prosečna starost na kom su prohodala iznosi 12,9 meseci, dok prosečna starost na kojoj se javila prva reč sa značenjem (progovaranje) iznosi 21,07 meseci (tj. jedna godina i 9 meseci).

Kroz fazu puzanja prošlo je 57, 1% disfazične dece, a 42, 9% nije prošlo kroz tu fazu. Kod 61, 9% disfazične dece plakanje je bilo veoma izraženo. Ono što se javilo

sa zakašnjenjem a to je faza gukanja (kod 69% dece) i prva funkcionalna reč koja se javila sa zakašnjenjem kod 78,6% dece.

Da bi se ublažili i sprečili razvojni deficiti neophodno je sprovesti ranu detekciju dece rođene sa riziko faktorima. U Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora u Beogradu vrši se sistematsko praćenje ove dece čiji razvoj govora i jezika nije intaktan. Deca sa dijagnozom razvojne disfazije nalaze se na kontinuiranom audiolingvističkom tretmanu KSAFA-m aparatom pri čemu je rad usmeren na razvoj auditivne percepcije i diferencijacije nosilaca gramatičkih kategorija, na razvoj emocionalnog tonusa u procesu komunikacije, kao i na razvoj koncentracije i auditivne pažnje što doprinosi većoj sposobnosti neposrednog i odloženog verbalnog pamćenja. Analizom anamnestičkih podataka za zastoje u razvoju govora i jezika kao visoko odgovorni verifikovani su riziko faktori koji deluju pre, peri i postnatalno. Utvrđeno je da su posledice delovanja ovih riziko faktora, nastalih na rođenju ili neposredno posle porođaja, bile ispoljene tek u periodu lingvalnog razvoja praćene usporenim govorno-jezičkim i psihomotornim razvojem. U grupu dece sa rizičnim govorno-jezičkim razvojem spadaju i deca sa pozitivnom specifičnom porodičnom predispozicijom.

U okviru metodologije rada u IEFPG-u sva primljena disfazična deca, kao i ostala deca sa drugim govorno jezičkim poremećajima, ulaze u tretman KSAFA-m metodom. Dugogodišnji rad, iskustvo i tehnološko usavršavanje KSAFA-m metodologije, omogućio je audiolingvističku ranu detekciju, identifikaciju, intervenciju u cilju rane rehabilitacije. Ovakav pristup u metodologiji KSAFA-m sistema omogućio je uspešnu prevenciju, posebno sa stanovišta uvećanja svih riziko faktora i to na nivou prenatalnog praćenja, prilikom samog rođenja i odmah posle rođenja.

Zaključci

Anamnetički podaci koji su uzeti u obzir tokom našeg istraživanja odnosili su se na poremećaje jezika i govora, koji su bili zastupljeni u 96% slučajeva, na prisustvo težih bolesti u porodici, zastupljenih u 76% slučajeva, na spontane pobačaje zastupljene u 72% situacija i prvo javljanje deteta u periodu između 4 i 6 godina u 68% .

Polovina trudnoća (50%) je održavana, a terapija medikamentima je primenjena u 52,4% trudnoća. Cerklaž je rađen u nešto više od četvrtine slučajeva. Tokom trudnoće 23,8 % majki disfazične dece bile su bolesne. Rezultati pokazuju da se 42% porođaja desilo pre vremena, a zakasneli porođaj je registrovan u 19% slučajeva. U ukupno 73,8% slučajeva javile su se teškoće na porođaju (indukovan porođaj u 28,6%), carski rez u 23,8%, i porođaj vakuumom u 21,4%).

Registrovani su i podaci o tome da li su deca: zaplakala na rođenju, oživljavana, bila u hipoksiji, imala hiperbilirubinemiju na rođenju, naduv na glavi i hematom, da li im je pupčana vrpca bila obavijena oko vrata i da li su imala plavu asfiksiju. Podaci o Apgar-skoru, kojom su na rođenju ocenjena disfazična deca, pokazuju da je jedna trećina dece (33,3 %) dobila ocene od 0 do 7. Prikupljeni su i sistematizovani i podaci o telesnoj težini i dužini disfazične dece na rođenju.

Prosečana starost na kojoj su disfazična deca počela da sede iznosi 7,21 mesec, prosečna starost na kom su prohodala iznosi 12,9 meseci, dok prosečna starost na kojoj se javila prva reč sa značenjem (progovaranje) iznosi 21,07 meseci (tj. jedna godina i 9 meseci). Kroz fazu puzanja prošlo je 57,1% disfazične dece, a 42,9% nije prošlo kroz tu fazu. Kod 61,9% disfazične dece plakanje je bilo veoma izraženo.

Iz ovih rezultata vidi se da su u anamnestičkim podacima u velikom procentu prisutni riziko faktori u grupi dece sa dijagnozom razvojne disfazije obuhvaćene audiolingvističkim tretmanom u IEFPG.

Iz navedenih podataka zaključci koji se izvode su: da je kod većine dece u anamnezi bilo podataka o prisustvu riziko faktora; da prisustvo riziko faktora ostavlja udaljene posledice po govorno-jezički razvoj; kao statistički najznačajniji faktori rizika za nastanak govorno-jezičkih poremećaja pokazali su se pozitivan hereditet u porodici, mala telesna težina i dužina, terapija medikamentima tokom trudnoće, prevremeni porođaj, prisustvo asfiksije, zakasnele faze gukanja, brbljanja i prve funkcionalne reči; svi ovi riziko faktori se nepovoljno odražavaju ne samo na govor i jezik već i na senzomotorni, socioemocionalni, intelektualni razvoj deteta; riziko deca zahtevaju intenzivniji audiolingvistički tretman, potrebu za ranom stimulacijom kao i njihovo longitudinalno praćenje da bi dostigla nivo kalendarskog uzrasta koji im odgovara.

Literatura

1. Milankov, V., Mikov A. (2009). Faktori rizika za nastanak govorno jezičkih poremećaja kod prematurusa, *Medicina danas*, 8(10–12), 330–339.
2. Sovilj, M., Adamović, T., Subotić, M., Stevović, N. (2005). *Newborn's Cry in Risk and Normal Pregnancies*. In: *Proceedings, 4th International workshop Models and analysis of vocal emissions for biomedical applications* (101–104), Firenze: Firenze University Press.
3. Čabarkapa, N., Punišić, S., Subotić, M. (2005). *Artikulacija i rečnik disfazične dece*. U: *X simpozijum Domova zdravlja SCG sa međunarodnim učešćem – Zbornik sažetaka* (305), Beograd.
4. *Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja; Klinički opisi i dijagnostička uputstva* (ICD–10), Beograd, ZUNS, 1992

* * *

RISK FACTORS AS CAUSES OF SPEECH-LANGUAGE DISORDERS

Summary: *The aim of the realized research is to determine all forms and consequences of risk factors on speech-language development of children by the analysis of anamnesis data, which appeared at birth or immediately after delivery. The measurement instrument is a test battery applied at the Institute for experimental phonetics and speech pathology. The sample included fifty children of pre-school age with the diagnosis of developmental dysphasia, who are treated at the Institute for experimental phonetics and speech pathology and their parents. Results of the research have shown that most children's anamneses, there were data about the presence of risk factors and that they have consequences on speech-language development.*

Key words: *developmental dysphasia, risk factors, early diagnostics.*

* * *

ФАКТОРЫ РИСКА В КАЧЕСТВЕ ПРИЧИНЫ РЕЧЕВОГО И ЯЗЫКОВОГО РАССТРОЙСТВА

Резюме: *Целью проведенного нами исследования было - анализом анамнезы установить все формы и последствия действия факторов риска, происшедших при рождении или вскоре после рождения, на речевое и языковое развитие ребенка. Как измерительный инструмент предназначен ряд тестов, который применяется в Институте экспериментальной фонетики и речевой патологии. Выборка состояла из пятидесяти детей, дошкольного возраста, с диагнозом дисфазии развития, которые проходят лечение в Институте экспериментальной фонетики и речевой патологии а также и их родителей. Результаты нашего исследования показали, что в истории болезни большинства детей были данные о наличии факторов риска, и что они оставляют последствия на развитие речи и языка.*

Ключевые слова: *дисфазия развития, факторы риска, ранняя диагностика*

Mr Selman REPIŠTI
Sarajevo, BiH

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 1, 2014. UDK: 159.923.3.072- 053.6
--

STRUKTURA LIČNOSTI ADOLESCENATA: MODIFIKOVANI MODEL VELIKIH PET

Rezime: U ovom radu smo pokušali odrediti strukturu ličnosti adolescenata, iz ugla faktorskih teorija i leksičkih studija u širem smislu. Uzorak su činili učenici i učenicice nekoliko srednjih škola u Sarajevu. Istraživanje je provedeno u dvije etape. Prvo su distribuirana pitanja otvorenog tipa, na koja su srednjoškolci odgovarali navođenjem pet osobina kojima opisuju svoju ličnost i pet osobina kojima opisuju ličnost potpuno drugačiju od njihove. Najučestaliji odgovori (78 pridjeva) su uvršteni u skalu koja je primijenjena u drugoj etapi istraživanja. Njenom faktorskom analizom, dobijeno je zadovoljavajuće petofaktorsko rješenje. Četiri faktora (savjesnost, ekstraverzija, ugodnost i neuroticizam) se poklapaju sa onima iz Modela velikih pet, koji je do sada najšire prihvaćena platforma deskripcije ličnosti. Faktor koji se razlikuje, a jasno je izdvojen u ovom istraživanju, odnosi se na socijalno nepoželjne osobine. Pridjevi koji su ukazivali na »intelekt/imaginaciju« bili su malobrojni, a dio ih se rasporedio na drugim faktorima, stoga se ova dimenzija nije izdvojila kao zaseban faktor. Konačna forma instrumenta dobijenog u ovom istraživanju nazvana je Skala procjene za Modifikovani model velikih pet (MMVP). Čini je 57 personalnih atributa, koji su dobri markeri, tj. opisi ličnosti koje srednjoškolci koriste u svakodnevnom govoru.

Gljučne riječi: Model velikih pet, leksička hipoteza, psiholeksička studija, faktorska analiza, srednjoškolci.

Posljednjih nekoliko decenija, uz sve češću i intenzivniju primjenu statističkih i psihometrijskih »pomagala«, nastaje period »matematizacije« psihologije ličnosti. Time ova grana psihologije dobija sve veći naučni ugled, koji ponajviše duguje *faktorskim teorijama ličnosti*. One su, u pravilu, rezultat prikupljanja indikatora osobina ličnosti, koji se podvrgavaju analizi glavnih komponenti, odnosno, faktorskoj analizi u užem smislu. Rezultat su hipotetički konstrukti koji se nazivaju dimenzije ličnosti. Poseban sklop dimenzija ličnosti čini odgovarajući *teorijski model*. U okviru faktorskih teorija, izdvajaju se one koje su nastale u okrilju *leksičke paradigme*. One polaze od pretpostavke da se najvažnije individualne razlike u međuljudskim odnosima i osobinama mogu derivirati iz govornog i pisanog jezika. Drugim riječima, pridjevi kojima opisujemo sebe i druge indikatori su određenog faktora ličnosti. Najpoznatiji modeli, nastali na prethodno izloženim temeljima, su: Model velikih pet, Šestofaktorski model,

te Sedmofaktorski model (Model velikih sedam), a u zadnje vrijeme se govori i o Modelu velikih dva (Dvofaktorskom modelu) i Jednofaktorskom modelu.

Model velikih pet se izdvaja kao najviše istraživani i najbolje empirijski utemeljen. Riječ je o pet dimenzija ličnosti (npr. Digman, 1990; Goldberg, 1990; Kardum & Smojver, 1993; Benet-Martínez & John, 1998; John & Srivastava, 1999): *ekstraverziji* (surgencija, društvenost, socijabilnost, komunikativnost), *emocionalnoj stabilnosti* (staložen, bezbrižan, smiren, opušten), *savjesnosti* (odgovornost, pouzdanost, marljivost, preferiranje rutine, pravila i reda), *ugodnosti/saradljivosti* (prijatnost, altruizam, empatičnost, skromnost) i *intelektu/imaginaciji* (originalnost, radoznalost, intraceptivnost, maštovitost, kultura). Sličan njemu je *Petofaktorski model*, čiji su najveći popularizatori i istraživači Mek Kre i Kosta (McCrae & Costa, 1987), koji navode da je on potvrđen nezavisno od upotrijebljene metodologije, kako analizom samoprocjena ispitanika, tako i procjena od strane drugih osoba. Međutim, glavna razlika u odnosu na Model velikih pet ogleđa se u pretpostavci koju iznose Kosta i Mek Kre (Costa & McCrae, 1985): izdvojene dimenzije su »genotip ličnosti«, odnosno biološke dispozicije koje diktiraju (oprezno rečeno, uslovljavaju) naše ponašanje. U Modelu velikih pet, to su samo »sredstva« za opis ličnosti, odnosno sticanje uvida u varijacije fenotipa. Ostale razlike je dobro sažeo jedan od najzaslužnijih istraživača Modela velikih pet, Luis Goldberg (Goldberg, 1993):

- a) posljednji faktor se u Petofaktorskom modelu ličnosti, shodno svom sadržaju, zove *otvorenost za nova iskustva* (a ne *intelekt/imaginacija* kao u Modelu velikih pet);
- b) faceta *topline* je u Petofaktorskom modelu vezana za ekstraverziju, a u Modelu velikih pet za dimenziju ugodnosti/saradljivosti;
- c) u Petofaktorskom modelu, četvrti faktor je označen kao *neuroticizam* (emocionalna nestabilnost, anksioznost, zabrinutost, napetost), a u Modelu velikih pet kao *emocionalna stabilnost* (što su prosto dva pola iste dimenzije).

Slijedi jedan od primjera korištene metodologije. Džon (John, 1990, prema Knežević i sar., 2004) je proveo studiju u kojoj su ispitanici bili studenti, a data im je instrukcija da opišu svoju ličnost koristeći pri tom i pozitivne i negativne attribute. U drugoj fazi istraživanja, odabrao je najučestalije attribute, između ostalih: »druželjubitiv«, »stidljiv«, »sebičan« i »inteligentan«, a u konačnici je primijenio faktorsku analizu. Nalazi ove studije u potpunosti su podržali Model velikih pet. U svom preglednom radu, Repišti (2012) nudi iscrpan prikaz istraživanja čiji rezultati ukazuju na kroskulturalnu robustnost, obuhvatnost i replikabilnost ovog modela, kao i na neke njegove nedostatke i kulturalne/jezičke specifičnosti.

U posljednje vrijeme, akademska zajednica sve više pažnje posvećuje *Šestofaktorskom modelu ličnosti*. Njegovi autori su Ašton i Li (Ashton & Lee, 2005), a ovaj model obuhvata dodatni faktor, koji ima dvije riječi u svom nazivu – *poštenje (iskrenost) / poniznost (skrušenost)*. U njihovim istraživanjima dobijeno je da je on relativno nezavisan od velikih pet faktora ličnosti, te da ga je kao takvog opravdano zadržati i smatrati jednakovrijednim ostalim dimenzijama (Ashton & Lee, 2002).

Sedmofaktorski model je nešto izmijenjen model s pet faktora, kome su dodate dvije dimenzije, pozitivna i negativna valencija (Waller & Zavala, 1993). Obje imaju evaluativnu notu: prva se odnosi na opise kao što su »inteligentan«, »poseban« i »pa-

metan«, a drugu dobro predstavljaju sljedeći atributi »zao«, »nemoralan« i »odvratan« (Simms, 2007).

Ukoliko pođemo od pretpostavke da faktori nisu međusobno ortogonalni, dakle, da su u međusobnim korelacijama, možemo izdvojiti strukturu ličnosti višeg reda. Na osnovu Modela velikih pet, izdvojena su dva faktora (dimenzije) višeg reda. Digman (1997) ih je nazvao *alfa* i *beta*. Prvi subsumira ugodnost/saradljivost, savjesnost i emocionalnu stabilnost, a drugi ekstraverziju i intelekt/imaginaciju.

Kasnije je predložen i generalni faktor ličnosti (eng. *The Big One*), koji je pozicioniran na samom vrhu hijerarhije (Hofstee, 2001). Različiti autori osporavaju ovakvu reducibilnost širokog dijapazona domena ličnosti na samo jedan jedini opšti kvalitet. Drugi pak smatraju da on zaista ima dobre biofiziološke temelje, te da je logičan odraz ličnosnog geštalta, odnosno cjelovitosti.

Većina istraživanja provodi se na studentima, a za naše istraživanje, važna je psiholeksička studija koju su proveli Ormerod i Biling (Ormerod & Biling, 1982) na adolescentima. Izdvojeno je šest dimenzija: opreznost *nasuprot* bezbrižnosti, blaga *nasuprot* teškoj naravi, anksioznost, preferencija »bavljenja« ljudima više nego stvarima, inteligencija i ekstraverzija. Zanimljivo je da se ovdje, umjesto faktora neuroticizma (odnosno emocionalne stabilnosti), izdvajaju tri faktora: opreznost, teška narav i anksioznost. Takođe, umjesto ekstraverzije, dobijeni su faktori socijalnosti i preferiranja ljudi u odnosu na stvari. Kao što vidimo, u ovom istraživanju nije potvrđeno da strukturu ličnosti ispitanika čini pet dimenzija. Prisutne su takođe kvalitativne razlike u sadržaju dimenzija, u uporedbi sa Modelom velikih pet. U našem istraživanju provjeriće-mo koji je model najprikladniji u opisivanju i komprehenzivnosti ličnosti srednjoškola-ca.

Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Osnovni *cilj* ovog istraživanja je ispitivanje strukture ličnosti na uzorku srednjoškola-ca, koji su bili u ulozi procjenjivača osobe koja im je dobro poznata. Dakle, srž rada predstavlja procjena ličnosti druge osobe po izboru ispitanika. *Problemi* našeg istraživanja su: 1) prikupiti što veći broj deskriptora ličnosti (personalnih atributa, odnosno pridjeva), od kojih će kasnije biti odabrani najfrekventniji, koji će ući u konačni oblik skale procjene, 2) ispitati faktorsku strukturu skale personalnih atributa među adolescentima starijim od 16 godina (što se preporučuje kao donja dobna granica za testiranje ličnosti) i 3) na osnovu rezultata faktorske i ajtem (*item*) analize, formirati nekoliko supskala koje bi dobro predstavljale izdvojene faktore i služile kao instrumentarijum za kasnija istraživanja u ovoj oblasti.

Hipoteze su definisane na sljedeći način.

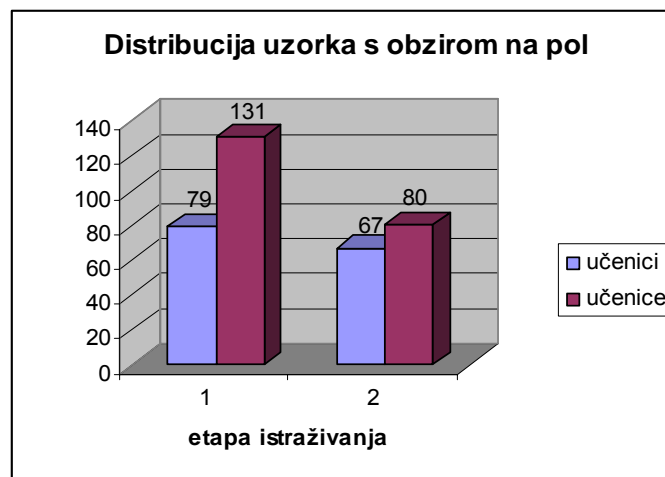
1) Očekuje se (s obzirom da se od ispitanika, pored ostalog, tražilo da navedu osobine ličnosti suprotne njihovima, a kasnije procijene drugu osobu) da će na kraju prve etape istraživanja biti izbalansiran broj pridjeva koji se odnose na socijalno poželjne (»pozitivne«), odnosno nepoželjne (»negativne«) osobine. Preciznije, da njihov odnos bude u idealnom slučaju 50:50, do 55:45 u korist jednih ili drugih. Ukoliko ovaj racio bude veći od postavljenog (npr. 60:40), smatraćemo da hipoteza nije potvrđena.

2) Faktorska struktura skale pridjeva kojima srednjoškolci opisuju ličnost biće u skladu sa Modelom velikih pet (drugim riječima, kao faktori će se izdvojiti: ekstra-

verzija, emocionalna stabilnost, savjesnost, ugodnost i imaginacija/intelekt), jer je riječ o najšire prihvaćenom i najviše empirijski verifikovanom modelu ličnosti.

Uzorak

Prvi dio istraživanja proveden je na prigodnom uzorku srednjoškolaca starijih od 16 godina. Uzorak je činilo 210 učenika iz tri međunarodne srednje škole u Sarajevu, od toga 79 ispitanika (ili 37,6 % uzorka) i 131 ispitanica (62,4 %), kako je prikazano na grafikonu 1. Uzeti su u obzir samo oni ispitanici koji su dobro govorili naš jezik i bili iz Bosne i Hercegovine. Druga etapa istraživanja je takođe provedena među srednjoškolcima (pored pomenute tri škole, uključena je i jedna srednja umjetnička škola) uzrasta iznad 16 godina. U ovoj etapi učestvovalo je 147 ispitanika, i to 67 učenika (45,6 %) i 80 učenica, što je 54,4 % ukupnog uzorka (grafikon 1).



Grafikon 1: *Struktura uzorka s obzirom na pol po svakoj etapi istraživanja*

Dakle, ukupan broj ispitanika u ovom istraživanju bio je 357, od toga 146 učenika (40,9 %) i 211 učenica (59,1 %).

Instrumenti

U svrhu ovog istraživanja, osmišljena su i konstruisana dva instrumenta (svaki za po jednu etapu istraživanja). Prvi se sastojao od dva pitanja otvorenog tipa:

- 1) »Navedi pet riječi koje opisuju tvoju ličnost... «
- 2) »Navedi pet riječi kojima opisuješ ličnost osobe koja je potpuno različita od tebe... «

Nakon svakog pitanja slijedilo je po pet linija na koje su učesnici istraživanja trebali upisati svoje odgovore. Premda ih se motivisalo i ohrabrivalo na to, ispitanici nisu morali ispuniti svih pet linija.

Drugi instrument je nastao na osnovu prvog i predstavljen je u obliku liste od 78 pridjeva, uz petostepenu skalu, na kojoj su ispitanici trebali procijeniti osobu koju dobro poznaju s obzirom na to u kojoj mjeri joj pripisuju određeni pridjev (pri čemu su brojevi značili: 1 – uopšte se ne odnosi na osobu, 2 – uglavnom se ne odnosi na osobu, 3 – niti se odnosi, niti ne odnosi na osobu, 4 – uglavnom se odnosi na osobu i 5 – u potpunosti se odnosi na osobu).

Postupak

Nakon grupne primjene prvog instrumenta, pristupilo se analizi sadržaja i prebrojavanju odgovora ispitanika. Odgovori na oba pitanja analizirani su zajedno. Svrha drugog pitanja otvorenog tipa bila je uzimanje u obzir i onih osobina koje bismo mogli nazvati *socijalno nepoželjnim*. Da se postavilo samo pitanje o pridjevima koje ispitanici pripisuju vlastitoj ličnosti, odgovori bi velikom većinom inklinirali pozitivnim i *društveno poželjnim osobinama*. Time bi iz dalje analize bio isključen veliki broj validnih deskriptora ličnosti, zbog čega bi generalna slika bila nepotpuna i selektivna.

Da bi se došlo do liste pridjeva koji će činiti drugi instrument, uzeti su u obzir oni odgovori koji su obuhvatali trajne karakteristike ličnosti (npr. »otvoren«, »zatvoren«, »komunikativan«, »nekomunikativan«, »optimista«, »pesimista«), uz evaluativne aspekte (npr. »dobar«, »zloban«). Izbačeni su atributi koji spadaju u stanja i ponašanja koja kratko traju i ograničena su na određenu situaciju (npr. »zainteresovan«), te leksika koja potpada pod opseg modernog žargona (»ufuran«, »davež«). U dalju analizu nisu ušli ni pridjevi koji se tiču tjelesnog izgleda i vještina (»lijep«, »zgodan«, »smotan«, »sposoban«).

Takođe, prije odabira pridjeva, postavljen je i kriterijum njihove frekvencije, odnosno učestalosti: *uzeće se u obzir samo oni pridjevi koje bude na sličan način navelo bar pet ispitanika*. U cilju uvida u materijal koji je odbačen, navešćemo nekoliko pridjeva koji su navedeni od strane tri ili četiri ispitanika: »tih« (3), »lakomislen« (3), »nezreo« (3), »nemaran« (3), »kukavica« (3), »realističan« (4), »antipatičan« (4), »samosodovoljan« (4), »djelinjast« (4) i »netolerantan« (4). U konačnici, ukupan broj pridjeva koje navode pet ili više učesnika istraživanja iznosio je 78. Kasnije je ovim atributima dodata petostepena skala Likertovog tipa i dobijen je drugi instrument, koji je bio osnova za drugi dio istraživanja.

Rezultati i rasprava

Prva hipoteza je potvrđena, jer 39 od 78 pridjeva (tj. 50%) ima negativne i/ili socijalno nepoželjne konotacije, odnosno zasićenja na negativnom polu određene dimenzije, a ostala polovina pozitivne konotacije. Primjeri prve grupe pridjeva su: »glupa«, »pesimista«, »tvrdoglava«, »škrta«, »ohola« i »neduhovita«, a druge: »zabavna«, »simpatična«, »ljubazna«, »hrabra«, »marljiva« i »poštena«.

Za glavni dio istraživanja, podaci su obrađeni u statističkom paketu *SPSS 17.0 for Win*. Prvo je provjereno da li je dobijena matrica pogodna za faktorizaciju. Mjera adekvatnosti uzorkovanja iznosila je $KMO = 0,853$, a Bartletov (Bartlett) test sferičnosti je pokazao da je $\chi^2(3003) = 8841,454$, statistički značajan ($p < 0,001$). Oba indikatora govore u prilog provođenju faktorske analize. U ovom postupku, istraživač se rukovodio *apriornim* kriterijem, odnosno, unaprijed je zadao pet faktora, koji su rotirani u *Promax* poziciju (što znači da je dozvoljeno da između njih postoje korelacije). Ovdje treba napomenuti da je isprobano i šestofaktorsko i sedmofaktorsko rješenje, ali u ovim slučajevima nisu dobijena interpretabilna rješenja, odnosno rezultati.

Dijagram odrona, te s njim povezan Katelov (Cattell) *scree-test*, takođe govori u prilog zadržavanju pet faktora (glavnih komponenti), jer je primijećeno da nakon njih procenat objašnjene varijanse naglo opada i dolazi do »usitnjavanja« faktora. Ovih pet glavnih komponenti objašnjavaju ukupno 51,03 % varijanse rezultata, što je prihvatljiv procenat, uporediv sa onim dobijenim u prethodnim sličnim istraživanjima. U tabeli 1.

nalaze se karakteristični korijeni svakog faktora prije i nakon rotacije, uz pripadajuće procenete objašnjene varijanse. Napominjemo da je provedena kosougla (*Promax*) rotacija, jer smo pošli od pretpostavke da dimenzije ličnosti, po svojoj prirodi, trebaju biti u međusobnim korelacijama.

Tabela 1: *Obuhvat varijanse*

komponenta (faktor)	prije rotacije			nakon rotacije
	karakteristični korijeni	% objašnjene varijanse	kumulativni % objašnjene varijanse	karakteristični korijeni
1	24,365	31,237	31,237	21,103
2	6,006	7,700	38,937	14,090
3	3,507	4,497	43,434	16,323
4	3,192	4,092	47,526	8,710
5	2,731	3,501	51,027	3,390

Iz matrice faktorskog obrasca (tabela 2), očitavamo da prvi faktor saturira sljedeće pridjeve: *nepristupačna, ohola, zlobna, bezobrazna, licemjerna, škrta, hladna, bezosjećajna, neiskrena, dosadna, neduhovita, sebična, nepoštena, dvolična, glupa, nedruštvena, nekomunikativna, lažljiva, drska i ljubomorna* (svi zajedno čine negativan pol ove dimenzije), *dobar drug, velikodušna i iskrena* (ova tri pridjeva su na pozitivnom polu ove dimenzije). Treba napomenuti da zasićenje pridjeva »bezobrazna« trećim faktorom prelazi graničnu vrijednost 0,350 i iznosi 0,415, a na atribut »lažljiva« takođe ima sekundarno zasićenje veće od odabrane granične vrijednosti (ono iznosi 0,504). Dakle, ove čestice nisu faktorski čiste. Prvi faktor možemo nazvati *socijalno nepoželjne osobine* (pri tom vodeći računa da on ima i pozitivan pol, koji bi se odnosio na socijalno poželjne osobine). Alternativni naziv bi, referirajući se na Model velikih sedam, mogao biti *negativna valencija*.

Tabela 2: *Matrica faktorskog sklopa (obrasca)*

PRIDJEVI	FAKTORI				
	1	2	3	4	5
nepristupačna	,922*	,205	,037	-,006	,136
ohola	,867	-,050	,116	-,047	,109
zlobna	,865	,049	,133	-,073	,017
bezobrazna	,839	-,199	,415	-,087	,097
licemjerna	,836	-,063	,017	-,021	-,037
škrta	,809	,060	,016	,171	-,098
hladna	,774	,031	,078	-,035	,231
bezosjećajna	,758	,066	,164	-,218	,085
neiskrena	,740	-,112	-,032	,038	-,009
dosadna	,734	-,145	,071	,241	-,178
neduhovita	,732	,059	-,091	,096	,085
sebična	,656	,008	-,090	,022	,121
nepoštena	,639	-,248	-,012	,070	,035
dvolična	,634	-,198	,004	,082	-,202

glupa	,621	-,299	,021	,063	-,089
nedruštvena	,611	,100	-,348	,260	,011
nekomunikativna	,599	,140	-,308	,033	-,019
lažljiva	,556	-,504	,141	,120	-,113
drska	,536	-,124	,009	-,218	,268
ljubomorna	,526	,106	-,016	-,030	,296
dobar drug	-,390	,159	,265	,190	,118
velikodušna	-,381	,106	,258	,289	,045
iskrena	-,364	,197	,075	,268	,035
dobrodušna	-,335	,144	,256	,295	,059
nesebična	-,246	-,111	,150	,238	,080
kulturna	-,053	,763	,024	,101	,006
odgovorna	-,016	,707	,053	,028	-,068
ozbiljna	,228	,665	-,188	,098	-,126
uporna	,087	,661	,245	-,122	,040
nekulturna	,436	-,638	,135	,052	-,082
pametna	-,034	,628	,197	,069	,090
mirna	,262	,602	-,203	,226	-,375
kreativna	-,111	,567	,120	-,077	,019
pouzdana	-,126	,553	,195	,070	,101
neodgovorna	,380	-,545	,072	,137	,263
ambiciozna	-,156	,537	,068	-,220	-,101
neozbiljna	,081	-,529	,248	-,090	,274
marljiva	,132	,445	,137	,286	-,170
poštena	-,162	,428	,039	,359	-,025
dobročudna	-,226	,428	,164	,182	,134
strpljiva	,206	,342	,303	,172	-,205
lijena	,115	-,242	-,149	-,046	,179
samopouzdana	,310	,108	,823	-,054	-,149
snalažljiva	,136	,317	,712	-,325	,056
vedra	,048	,106	,691	,040	-,199
hrabra	,059	,266	,649	-,105	,134
aktivna	,258	,349	,642	-,015	-,116
komunikativna	-,109	-,089	,637	,126	,034
društvena	-,177	-,204	,624	,156	,090
zatvorena	,334	,186	-,586	,356	,248
pesimista	-,118	-,239	-,561	,152	,184
zabavna	-,295	-,191	,557	,120	-,001
optimista	-,370	,037	,554	,150	-,317
tužna	,124	,162	-,535	,302	,286
duhovita	-,174	-,185	,520	,229	,176
povučena	,219	,265	-,514	,291	,119

pomaže drugima	-,072	,084	,431	,416	,064
otvorena	-,176	,119	,430	-,094	,061
pasivna	,227	,086	-,408	,071	,061
mrzovoljna	,375	,016	-,388	,011	,322
radoznala	,061	,240	,372	-,037	,339
simpatična	-,288	,259	,362	,162	,112
dobra	-,334	,066	,349	,267	,145
šutljiva	,421	-,078	-,139	,668	-,065
popustljiva	,038	,006	-,012	,616	-,138
stidljiva	,077	,010	-,407	,578	,081
osjetljiva	-,231	-,061	-,143	,574	,036
smirena	,138	,434	-,080	,468	-,150
ljubazna	-,160	,131	,184	,432	-,008
osjećajna	-,207	,132	,081	,424	,035
skromna	,097	,298	,075	,366	-,007
tolerantna	-,193	,180	,185	,355	-,069
nervozna	,169	-,234	-,122	,156	,657
tvrdoglava	-,052	,128	-,103	-,258	,579
agresivna	,353	-,067	-,009	-,159	,551
brzopleta	-,052	-,450	,006	,258	,479
ljuta	,466	,169	-,068	-,359	,472
nestrpljiva	,046	-,174	-,109	,072	,459

*označene su saturacije više od 0,350

Drugim faktorom su zasićeni sljedeći atributi: *kulturna, odgovorna, ozbiljna, uporna, nekulturna* (uz saturaciju prvim faktorom 0,436), *pametna, mirna* (zasićena je i petim faktorom iznad granične vrijednosti: -0,375), *kreativna, pouzdana, neodgovorna* (sekundarno zasićenje od 0,380 na prvom faktoru), *ambiciozna, neozbiljna, marljiva, poštena* (sekundarno zasićenje četvrtim faktorom, koje iznosi 0,359) i *dobročudna*. Shodno sadržaju pridjeva, drugu dimenziju ćemo nazvati *savjesnost*.

Sadržaj trećeg faktora određuju sljedeći pridjevi: *samopouzdana, snalažljiva, vedra, hrabra, aktivna, komunikativna, društvena, zatvorena* (uz saturaciju 0,356 četvrtim faktorom), *pesimista, zabavna, optimista* (uz sekundarnu saturaciju prvim faktorom od -0,370), *tužna, duhovita, povučena, pomaže drugima* (zasićenje četvrtim faktorom od 0,416), *otvorena, pasivna, mrzovoljna* (saturacija 0,375 prvim faktorom), *radoznala i simpatična*. Velika većina pobrojanih indikatora ukazuje da naziv ovog faktora treba biti *ekstraverzija* (njen negativni pol se odnosi na introverziju, a indikatori su npr. »povučena« i »pasivna«).

Četvrtom faktorom odgovara sljedeći klaster pridjeva: *šutljiva* (zasićen i prvim faktorom: 0,421), *popustljiva, stidljiva* (zasićen i trećim faktorom: -0,407), *osjetljiva, smirena* (zasićen i drugim faktorom: 0,434), *ljubazna, osjećajna, skromna i tolerantna*. Opisi odgovaraju dimenziji *ugodnosti (prijatnosti)*, pa je to naziv dodijeljen četvrtom faktorom.

Na kraju, peti faktor možemo nazvati *neuroticizam*, a njemu pripadajući pridjevi su: *nervozna, tvrdoglava, agresivna* (sekundarno zasićenje od 0,353 prvim fakto-

rom), *brzopleta* (sekundarno zasićenje od -0,450 drugim faktorom), *ljuta* (zasićen i prvim faktorom: 0,466, te četvrtim faktorom: -0,359) i *nestrpljiva*.

Kao što možemo zaključiti, svi faktori, osim prvog, odgovaraju pretpostavljenim faktorima iz Modela velikih pet. Prvi faktor objašnjava najveći procenat varijanse i obuhvata negativna svojstva ličnosti. S druge strane, *intelekt/imaginacija* se u ovom istraživanju uopšte nije izdvojio kao zaseban faktor (dimenzija). Čestice koje bi se (teoretski) mogle odnositi na nju su zasićene faktorima savjesnosti (»kreativna«) i ekstraverzije (»snalažljiva« i »radoznala«). Zato za našu latentnu strukturu predlažemo naziv *Modifikovani model velikih pet*.

Od čestica koje pripadaju svakom dobijenom faktoru, s tim da smo izbacili one koje su bile zasićene drugim faktorima više od 0,350, formirano je pet supskala: *Supskala socijalno nepoželjnih osobina*, *Supskala savjesnosti*, *Supskala ekstraverzije*, *Supskala ugodnosti* i *Supskala neuroticizma*. Potom smo proveli ajtem (*item*) analizu unutar svake od formiranih supskala. Drugim riječima, provjerili smo korelacije čestica sa ukupnim rezultatom na pripadajućoj supskali (sve čestice su u dovoljnoj korelaciji sa ukupnim rezultatima) i izračunali koeficijente unutrašnje konzistencije (odnosno pouzdanosti). U tabeli 3 se nalaze personalni atributi koji pripadaju svakoj supskali i Krombahovi (Cronbach) alfa (*alpha*) koeficijenti, kao indikatori pouzdanosti tipa interne konzistencije.

Prije svega, vidimo da smo u slučaju *socijalno nepoželjnih osobina* zadržali 21 pridjev. Krombahov alfa koeficijent ove supskale je jako visok i iznosi $\alpha = 0,954$.

Tabela 3. Rezultati ajtem analize

Naziv supskale	Prihvaćeni pridjevi	suma	alfa-koef.
<i>Socijalno nepoželjne osobine</i>	nepristupačna, ohola, zlobna, licemjerna, škrta, hladna, bezosjećajna, neiskrena, dosadna, neduhovita, sebična, nepoštena, dvolična, glupa, nedruštvena, nekomunikativna, drska, ljubomorna, dobar drug, velikodušna, iskrena	21	,954
<i>Savjesnost</i>	kulturna, odgovorna, ozbiljna, uporna, pametna, kreativna, pouzdana, ambiciozna, marljiva, dobroćudna, neozbiljna	11	,877
<i>Ekstraverzija</i>	samopouzdana, snalažljiva, vedra, hrabra, aktivna, komunikativna, društvena, zabavna, duhovita, otvorena, radoznala, simpatična, pesimista, tužna, povučena, pasivna	16	,886
<i>Ugodnost</i>	popustljiva, osjetljiva, ljubazna, osjećajna, skromna, tolerantna	6	,743
<i>Neuroticizam</i>	nervozna, tvrdoglava, nestrpljiva	3	,514

Supskala savjesnosti se sastoji od 11 atributa, a njen alfa koeficijent je takođe visok i iznosi $\alpha = 0,877$. *Ekstraverziju* opisuje 16 pridjeva ($\alpha = 0,886$), a *ugodnost* njih šest ($\alpha = 0,743$). Što se tiče neuroticizma, zadržane su samo tri čestice, stoga joj je koeficijent alfa nizak ($\alpha = 0,514$). Ukoliko bismo zadržali svih pet čestica (bez obzira na sekundarna zasićenja), onda bi koeficijent unutrašnje konzistencije *Supskale neuroticizma* iznosio 0,725. S obzirom na broj pridjeva koji im odgovara, vidimo da su klaster socijalno nepoželjnih osobina i skup markera ekstraverzije ono što dominira u karakterizaciji ličnosti u govoru/jezičkom fondu srednjoškolaca.

Za dalje istraživačke potrebe, ovih pet skala integrisano je u *Skalu procjene za Modifikovani model velikih pet* (MMVP), koja se u konačnici sastoji od 57 tvrdnji. Ona je više pogodna za upotrebu pri procjenama *druge* osobe (prije nego samoprocje-

nama), a preporučuje se da bude validirana na većim uzorcima slične dobi. Iz prethodnog vidimo da je druga hipoteza dijelom potvrđena, stoga u predloženom nazivu skale stoji atribut »modifikovani«. Uzroci ovakve faktorske strukture (posebno izdvajanja faktora *socijalno nepoželjnih osobina*) mogu se kriti u sklonosti srednjoškolaca da dosljedno procjenjuju drugu osobu shodno *halo-efektu*. Dakle, ako imaju opšte mišljenje o nekome kao o lošoj/dobroj osobi, težiće da svaku njenu osobinu ličnosti procijene na isti način (sistematski negativno, odnosno pozitivno).

Treba napomenuti da se faktorsko rješenje dobijeno na našim adolescentima ne poklapa sa onim koje su dobili Ormerod i Biling (1982). Moguće je da su u pitanju socijalizacijske razlike i, šire posmatrano, razlike u društvenoj klimi i kulturi kojoj su izloženi naši, odnosno njihovi adolescenti.

Prednosti provedene studije ogledaju se u primjeni pitanja otvorenog tipa, na osnovu kojih je kasnije konstruisana skala procjene. Takođe, s obzirom da je procjenjivana druga osoba, umanjeno je davanje socijalno poželjnih odgovora, te bolje obuhvaćeno realno stanje stvari.

Nedostaci su: prigodan uzorak učenika i srednjih škola (što onemogućava valjanu populacijsku generalizaciju), problem prikladnosti srednjoškolaca u ulozi procjenjivača (da li su dovoljno zreli i umješni da se kritički osvrnu i evaluiraju nekoga) i, eventualno, nedovoljna stabilnost koeficijenata korelacije (zato faktorska analiza zahtijeva što veći uzorak).

Zaključci

Prva hipoteza je potvrđena, drugim riječima, izdvojio se izbalansiran broj pridjeva sa pozitivnim i negativnim »predznakom« na kraju prve etape istraživanja. Druga hipoteza je djelimično potvrđena. Nije se izdvojila dimenzija *intelekta/imaginacije*, ali jeste kvalitativno drugačiji faktor – *socijalno nepoželjne osobine*. Ostali faktori odgovaraju Modelu velikih pet.

Literatura

1. Ashton, M. C. & Lee, K. (2002). Six Independent Factors of Personality Variation: A Response to Saucier, *European Journal of Personality*, No. 16, 63–75.
2. Ashton, M. C. & Lee, K. (2005). Honesty-Humility, the Big Five, and the Five-Factor Model, *Journal of Personality*, 73, 1321–1353.
3. Benet-Martínez, V. & John, O. P. (1998). *Los Cinco Grandes* Across Cultures and Ethnic Groups: Multitrait Multimethod Analyses of the Big Five in Spanish and English, *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729–750.
4. Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odesa, FL: Psychological Assessment Resources.
5. Digman, J. M. (1990). Personality Structure: Emergence of The Five Factor Model, *Annu. Rev. Psychol.*, 41, 417–440.
6. Digman, J. M. (1997). Higher-order factors of the Big Five, *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1246–1256.
7. Goldberg, L. R. (1990). An alternative 'Description of Personality': The Big Five factor structure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216–1229.
8. Goldberg, L. R. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits, *American psychologist*, 48, 26–34.
9. Hofstee, W. K. B. (2001). Intelligence and Personality: Do they mix? In: S. Messick & J. M. Collis (Eds.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 43–60), Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

-
10. John, O. P. & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In: L. A. Pervin & O. P. John (Eds), *Handbook of personality: Theory and Research* (pp. 102–138). New York: Guilford Press.
 11. Kardum, I. & Smojver, I. (1993). Petofaktorski model strukture ličnosti: izbor deskriptora u hrvatskom jeziku, *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, 2, 91–100.
 12. Knežević, G., Džamonja Ignjatović, T. & Jočić, D. Đ. (2004). *Petofaktorski model ličnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
 13. McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1987). Validation of the Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers, *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81–90.
 14. Ormerod, M. B. & Billing, K. (1982). A six orthogonal factor model of adolescent personality derived from the HSPQ, *Personality and Individual Differences*, 3, 107–117.
 15. Repišti, S. (2012). Leksička hipoteza i problemi prevodenja u oblasti psihologije ličnosti, *Naša škola*, 60, 19–30.
 16. Simms, L. J. (2007). The Big Seven Model of Personality and Its Relevance to Personality Pathology, *Journal of Personality*, 75, 65–94.
 17. Waller, N. G. & Zavala, J. (1993). Evaluating the Big Five, *Psychological Inquiry*, 4, 131–134

* * *

ADOLESCENTS' PERSONALITY STRUCTURE: MODIFIED MODEL OF THE GREAT FIVE

Summary: *In this paper, we have tried to determine the structure of adolescents' personality structure, from the point of factor theories and lexical studies in wider sense. The sample included male and female students of several high schools in Sarajevo. The research has been done in two phases. First, we distributed open type questions, and the high school students replied by stating five traits describing their personality and five traits describing personality very different from theirs. The most frequent replies (78 adjectives) are included in the scale applied in the second phase of the research. Its factor analysis provided satisfactory five factor solutions. Four factors (conscientiousness, extraversion, well being and neuroticism) match those from the model of Great Five, which is mostly accepted platform of the personality description. The factor, which is being differed, is clearly stressed in this research, and it refers to socially unacceptable traits. Adjectives referring to "intellect/imagination" were rare, and a part of them was projected to other factors, and therefore this dimension did not stand out as a unique factor. Final form of his instrument provided in this research was called The Estimation Scale for the Modified Model of the Great Five (MMVP). It consists of 57 personal attributes, which are good markers, i.e. personality descriptions that high school students use in everyday speech.*

Key words: *Great Five Model, lexical hypothesis, psycho-lexical study, factor analysis, high school students.*

* * *

СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ: МОДИФИЦИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ВЕЛИКИХ ПЯТЬ

Резюме: *В данной работе, с точки зрения теории факторов и лексических исследований в более широком смысле, мы попытались определить структуру личности подростков. Выборка состояла из учащихся нескольких средних школ в г. Сараево. Исследование проводилось в двух этапах. Во-первых, распределены открытые вопросы, на которые старшеклассники отвечали, так, что отмечали пять характеристик, которые описывают их личность и пять характеристик, которые описывают лицо, полностью отличающееся от них. Наиболее частые ответы (78 прилагательных) включены в шкалу, которая применялась во втором этапе исследования. Анализом факторов этого этапа, получено удовлетворительное пятифакторное решение. Четыре фактора (добросовестность, экстраверсия, удобство и нейротизм) согласуются с данными из Модели великой пятерки, которая до сих пор представляет собой наиболее широко признанную платформу описания личности. Фактор, который отличается и четко отделен, в нашем исследовании, относится к социально нежелательным чертам. Прилагательные, указывающие на „интеллект/воображение“ были малочисленны, или распределены в других факторах, поэтому это измерение, в качестве отдельного фактора, не выделилось. Оконча-*

тельная форма , полученного в этом исследовании, инструмента - названа Шкала оценки для Модифицированной модели великих пять (ММВП). Ее составляют 57 личных определений, которые являются хорошими вехами т.е. описаниями личности, которые старшеклассники используют в повседневной речи.

Ключевые слова: Модель великих пять, лексическая гипотеза, психолексические исследования, факторный анализ, учащиеся средней школы

Dr Biljana M. PAVLOVIĆ
Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposavić
Univerzitet u Prištini – Kosovska Mitrovica

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 1, 2014.
UDK: 371.3::784.4

VASPITNA ULOGA TRADICIONALNIH PESAMA U NASTAVI MUZIČKE KULTURE¹

Rezime: U radu se govori o tradicionalnim pesmama i njihovoj vaspitnoj ulozi u osnovnoškolskoj nastavi muzičke kulture. Cilj je da se ukaže na značaj tradicionalnih pesama u moralnom vaspitanju učenika. Posebno su apostrofirani primeri pesama koje razvijaju etički osećaj u detetu, te doprinose vaspitanju u duhu humanizma, patriotizma, internacionalizma, formiranju pozitivnog odnosa prema radu, prema materijalnim i duhovnim vrednostima svog naroda. Zbog svojih etičkih svojstava i svestremenih vrednosti, tradicionalne pesme treba da budu važan nastavni činilac moralnog vaspitanja u nastavi muzičke kulture.

Ključne reči: tradicionalne pesme, osnovna škola, nastava muzičke kulture, moralno vaspitanje.

Razmatranje vaspitne uloge tradicionalnih pesama u osnovnoškolskoj nastavi muzičke kulture čini osnovni predmet ovog rada. Tradicionalne pesme, kao vid narodnog muzičkog stvaralaštva, nastale su u dalekoj prošlosti. One su po mišljenju eminentnog etnomuzikologa Dimitrija Golemovića izraz čovekove potrebe da omuzikali reč (Golemović, 2010). Tek je muzička reč bila blizu Bogu, a najstarije pesme jesu obredne pesme, namenjene božanstvima i natprirodnim silama. Pevanje se vremenom razvijalo iz nečega što nije bila pesma u pravom smislu reči, odnosno, iz omuzikaljene reči u okviru obreda. Kasnije, odvajanjem od obreda, »odnosno, sopstvenom desakralizacijom, ono je promenilo funkciju, postajući tako samo sebi cilj, ili pevanje u pravom smislu te reči« (Golemović, 2006: 11).

Pravi autori narodnih pesama su anonimni, a narod ih prihvata ili ne prihvata, odabirajući one najlepše. Prenoseći se usmenim putem, *s kolena na koleno*, one vremenom dobijaju obeležja mnogih pevača, postajući kolektivna svojina. Tako modelovane, one predstavljaju izraz shvatanja i ukusa celokupne društvene zajednice u kojoj su nastale. Njihova osnovna svojstva su: anonimnost, varijabilnost i usmeno predanje.

¹ Rad je rezultat istraživanja u okviru projekta III 47023 »Kosovo i Metohija između nacionalnog identiteta i evrointegracija«, koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

U životu srpskog naroda tradicionalne pesme su oduvek zauzimale značajno mesto. Svako duševno stanje i svaki krupniji događaj u porodici i društvu izazivao je u ljudima osećanja koja su najčešće izražavali pesmom. Vuk Karadžić napominje da »Srbi sve svoje poslove rade pjevajući: pastiri pjevaju po brdima i šumama, radnici po polju, žene kod svoje kuće, putnici putem«. ² Za njega su srpske narodne pesme »vječno blago i ukrašenije literature naše«. ³ Za Jovana Cvijića, narodne pesme su od izuzetnog značaja u otkrivanju dragocenih podataka o osnovnim osobinama srpskog naroda. On uviđa da se njihovim proučavanjem može osetiti karakter, način mišljenja i svest južnoslovenskih etničkih grupa. ⁴ Tihomir Đorđević ističe da za Srbe folklor, uopšte, ima veliki etički značaj, jer se njegove karakterne crte: ljubav prema domovini, ljubav prema Bogu, prema porodici i bližnjima, prema pravdi i milosrđu, najviše ogledaju u našim narodnim pesmama i umotvorinama. ⁵

Tradicionalne pesme su jedinstveni sapatnik srpskog naroda kroz njegovu istoriju i trajanje. Vekovima su imale ulogu svojevrsne životne škole. Kroz njih su se prenosila životna iskustva predaka, čuvao i gradio jedinstveni sistem etičkih vrednosti. U teškim vremenima, one su hrabrile i bodrile, unosile radost i toplinu u svakodnevni život. Sama činjenica da su opstale i pored svih nepovoljnih uslova pokazuje njihovu ogromnu snagu, vrednost i značaj.

Sačuvane iz davnina, kao proizvod kolektivnog duha naroda, istinski izraz narodne duše i autentični pokazatelj narodnog karaktera, tradicionalne pesme našle su svoje mesto u savremenom vaspitanju i obrazovanju. Vaspitanje i obrazovanje na osnovama narodne tradicije razmatrano je u delima klasika pedagogije Komenskog, Ušinskog, Makarenka, a u novije vreme i u delima Volkova (Волков, 1999). Svesni ogromne psihološke i vaspitne moći tradicionalnog muzičkog nasleđa, mnogi muzički pedagozi su naglašavali potrebu njegovog korišćenja u procesu muzičkog vaspitanja i obrazovanja. Češki muzički pedagozi Dragutin Blažek i Robert Tolinger, koji su dali veliki doprinos razvoju muzičke pedagogije u Srbiji, krajem 19. veka, isticali su značaj korišćenja tradicionalnih pesama u razvoju srpskog rodoljublja i očuvanju nacionalnog identiteta pomoću njih. Tolinger je smatrao da je najbolje da se muzička nastava temelji na narodnoj muzici, na pesmi najbližoj narodu (prema: Vasiljević, 2000). Ove ideje kasnije zastupaju i srpski pedagozi i kompozitori: Isidor Bajić, Kosta Berić, Stevan Mokranjac, Miloje Milojević, Miodrag Vasiljević, koji se u nastavi takođe oslanjaju na tradicionalne pesme.

Pokazatelj vrednosti narodnog muzičkog stvaralaštva sadržan je i u činjenici da ono predstavlja osnovu stvaralaštva mnogih naših kompozitora: Kornelija Stankovića, Stevana Mokranjca, Koste Manojlovića, Miloja Milojevića, Petra Konjovića, Stevana Hristića, Svetislava Božića, Petra Đorđevića i drugih kompozitora. Njihov odnos prema folkloru jeste deo njihove borbe za afirmaciju nacionalnog identiteta naroda kome pripadaju.

Značaj tradicionalnih pesama u moralnom vaspitanju učenika

Negujući tradicionalne pesme i igre, narodne umotvorine, jezik, veru, običaje i pismo, srpski narod je sačuvao sopstveni identitet u najtežim vremenima. U tome leži najveća vrednost i značaj primene tradicionalnih pesama u osnovnim školama i danas. Mnoge tradicionalne pesme upućuju na tegobnu prošlost našeg naroda. Uprkos tome, zasnovane su na optimizmu i putokaz su u određenim životnim situacijama. Istovremeno, primerene su

² Karadžić, V. S. (1969). *Danica*, Beograd: Prosveta, str. 126.

³ Karadžić, V. S. (1964). *O srpskoj narodnoj poeziji*, Beograd: Prosveta, str. 31.

⁴ Cvijić, J. (1922). *Osnove južnoslovenske civilizacije*, *Srpski književni glasnik*, knj. VII.

⁵ Đorđević, T. (1900). *Srpski folklor*. Beograd: Štamparija M. Jovanović.

intelektualnim sposobnostima i muzičkom iskustvu učenika. Svojom tematikom podstiču i grade etički osećaj u detetu, pomoću kojeg će moći da uoči i razume razliku između dobra i zla, istine i laži, vrlina i mana. Zbog svojih etičkih svojstava, tradicionalne pesme treba da budu važan nastavni činilac i osnova moralnog vaspitanja učenika osnovne škole.

Sticanje moralnih saznanja je prva faza u formiranju moralne ličnosti. Sticanje moralnih saznanja podrazumeva »poznavanje, razumevanje i svesno usvajanje osnovnih moralnih pojmova i kategorija« (Jovanović, 2005: 57). Ono treba da bude usklađeno sa intelektualnim razvojem učenika i njegovim prethodnim iskustvom. U tradicionalnim pesmama jasno su izdiferencirane moralne vrednosti. Kroz njih učenici uočavaju šta je dobro, a šta loše; šta je moralno dozvoljeno, a šta nije dozvoljeno. One upućuju na pravilan odnos prema ljudima, prema svojoj zemlji; na doslednost misli, reči i dela; na pozitivan odnos prema radu, materijalnim i duhovnim dobrima. U njima dolazi do izražaja milosrđe, pravda, ljubav prema Bogu, porodici i bližnjima. One otkrivaju nacionalnu karakterologiju. Njihovi lirski subjekti važni su elementi i uzori etičke karakterizacije. Pevanjem i slušanjem tradicionalnih pesama razvija se rodoljublje i podstiče proces nacionalne identifikacije. U njima se čuva herojska slika sveta, prezire izdaja i laž. Svojim sadržajima podstiču u učeniku ljubav prema istini, pravdi, dobru, neguju plemenitost. Učenici se kroz njih vaspitavaju na primerima borbe za ideale. Na taj način one im postaju trajni uzor.

Usvajanje moralnih saznanja vodi ka formiranju moralnih uverenja. Na osnovu moralnih znanja izgrađuje se svest o moralnoj odgovornosti pojedinca za sopstveno moralno ponašanje. Cilj je da učenici stečena znanja o moralnim vrlinama prihvate kao vlastite stavove, koji će biti osnova za moralno ponašanje i delovanje. Teži se razvijanju moralnih osećanja: časti, ponosa, odgovornosti, dostojanstva, svesti o potrebi rada, poštovanju istine, kao i poštovanju drugih naroda i kultura. Upoznavanje kulture i specifičnosti drugih naroda omogućuje da se »potpunije, objektivnije i realnije shvati osobenost sopstvene kulture, ali i da se uoči međusobna sličnost, povezanost, isprepletanost i zajedničke humanističke, umetničke, antropološke i etičke osnove i vrednosti različitih kultura, naroda i nacija« (Jovanović, Parlić 2010: 155). U narodnim pesmama pojedinac nosi osećanje obaveze prema kolektivu i njegovom sistemu vrednosti. Osećanje moralne dužnosti i obaveze glavni je pokretač moralnog postupanja. Moralno ponašanje i delovanje je krajnji cilj moralnog vaspitanja ličnosti. Tradicionalne pesme svojim sadržajima pružaju modele ispravnog postupanja prema porodici, prijateljima, starijim ljudima, prema radu, domovini, kao i u drugim životnim situacijama.

Izbor tradicionalnih pesama pogodnih za ostvarivanje zadataka moralnog vaspitanja

Analizirajući srpske tradicionalne pesme uvidamo koliko su duboko utemeljene na osnovnim načelima moralnih vrednosti i normi. Mogu poslužiti kao značajna sadržajna osnova za ostvarivanje zadataka moralnog vaspitanja. U tom smislu, u nastavku rada biće analizirano nekoliko tradicionalnih pesama sa Kosova i Metohije. Pesme: *Nuna, nuna, nuške* (Pavlović, 2013: 60), *Domaćine vodi reda* (Pavlović, 2013: 61), *Svu noć Neda predsedela* (Arsić, 1993: 135), *Sedi moma* (Mokranjac, 1992: 260), *Goranine, ćafanine* (Đorđević, 1928: 146), *Svu noć vile proode* (Vasiljević, 2003: 141), *Pipirevku majka kara* (Pavlović, 2013: 67), *Razgrana se grana jorgovana* (Mokranjac, 1966: 29), samo su neke od pesama koje svojom tematikom doprinose moralnom izgrađivanju učenika.

Primer 1

Nuna, nuna, nuške

Zabeležila: B. Pavlović
Pevao: Tihomir Števanović
Selo Gotovuša



*Nuna, nuna, nuške, – Oj, lele si, Petko,
Bere deda kruške, Koj će tebe hrani,
I pod krušku tetka I od loše brani?
Kolebeše Petka:*

Na primeru uspavanke *Nuna, nuna, nuške*, koja odiše toplinom tradicionalne porodične atmosfere, učenici se vaspitavaju u duhu humanosti, odgovornosti i brižnosti prema svom potomstvu.

Primer 2

Domaćine, vodi reda

Notni zapis: B. Pavlović
Pevala: Rosanda Milentijević
Okolina Socačnice



*Domaćine, vodi reda,
Ovako ti ne izgleda.
Ovako ti ne izgleda,
Neko pije, neko gleda.*

Moralno vaspitanje se ogleda i u poštovanju i negovanju tradicije i običaja. Šaljiva slavska pesma *Domaćine, vodi reda* upućuje na značaj gostoljubivog i pažljivog ponašanja domaćina prema svojim gostima.

Primer 3

Svu noc Neda presidjela

Zabeležio: Novica Arsic
Ibarski Kolašin

Umereno



Svu noc Ne - da pre - si - dje - la, Ne - do,
Ne - do, svu noc Ne - da pre - si - dje - la, va - raj dji - di
Ne - do, oj, mo - je Ne - do.

*Svu noć Neda presidjela, Nedo, Nedo,
Svu noć Neda presidjela,
Varaj, đidi Nedo, oj, moja Nedo.*

*Svu noć Neda presidjela,
Šest vreteni dok naprela,
I sedmo je započela.*


Pesmama ovog žanra (posleničke), možemo da utičemo na formiranje pozitivnog i odgovornog odnosa prema radu. Razvijanje želje za radom i stvaralaštvom jedan je od značajnih zadataka savremenog društvenog i nacionalnog vaspitanja mladih, što doprinosi razvoju i dobrobiti zemlje i naroda. U prošlosti je na Kosovu, kao i u celoj Srbiji, postojao vrlo popularan običaj da se uveče, po završetku svih obaveza, okupe žene u jednoj kući, gde predu, pletu ili vezu, uz razgovor, pesme i šale.

Primer 4⁶

Sedi mama

Zabeležio: S. Mokranjac
Centralno Kosovo

Živalno



Se - di mo - ma, se - di mo - ma na pen - dze - ru,
se - di mo - ma se - di mo - ma, na pen - dze - ru.

⁶ Đorđević, V. (1928). *Srpske narodne melodije (Južna Srbija)*. Skoplje: Srpsko naučno društvo.

<i>Sedi moma na pendžeru,⁷</i>	<i>A koprivom nakitila.</i>
<i>Svilu veze na đerđevu.⁸</i>	<i>Da ja znadem, moj gajtane,</i>
<i>Svilu veze, gajtan plete:</i>	<i>Da će tebe mlad nositi,</i>
<i>"Da ja znadem, moj gajtane,</i>	<i>Zlatom bi' je ja oplela,</i>
<i>Da će tebe star nositi,</i>	<i>A biserom nakitila".</i>
<i>Likom bi' te ja oplela,</i>	

Pesma je u duhu patrijarhalnog vaspitanja i shvatanja o obavezama i dužnostima devojke pred udaju, u pripremanju miraza. Vedra je i pokretljiva, a njen potpun izraz učeni- ci će doživeti slušanjem XII Mokranjčeve rukoveti, u kojoj je, od pet pesama sa Kosova, kao poslednja obrađena *Sedi moma*. Ovakve pesme doprinose razvoju društvene svesti mla- dih o sopstvenom učešću u društvenim aktivnostima i izvršavanju svojih obaveza u zajed- nici. Poštujući norme, ciljeve i vrednosti društva u kome živi, ličnost se socijalizuje i ostva- ruje kao ljudski vredno biće.

Primer 5⁹

Goranine, ćafanine

Lagano Zabeležio: V. Djordjević
Prizren

Go - ra - ni - ne, ca - fa - ni - ne,
Go - ra - ni - ne, Go - ra - ni - ne, ca - fa - ni - ne.

<i>Goranine, ćafanine,¹⁰</i>	<i>Goranka ti pojas nema.</i>
<i>Goranka ti dimije nema.</i>	<i>– Ako nema, će gu kupim.</i>
<i>– Ako nema, će gu kupim.</i>	<i>Će gu kupim svilen pojas,</i>
<i>Će gu kupim jum-dimije¹¹</i>	<i>Svilen pojas, al-šamiju¹²</i>
<i>– Goranine, ćafanine,</i>	<i>Al-šamiju džanfesliju.¹³</i>

Iako nije tipično goranska pesma,¹⁴ pogodna je za vaspitanje u duhu internaciona- lizma, s obzirom na to da govori o goranskoj tradiciji (Rašanke, 2010). Vaspitavanje pozi-

⁷ *pendžer* (tur.), prozor.

⁸ *đerđev* (tur.), drveni okvir okruglog ili četvrtastog oblika, na koji se zategne platno, na kome se veze.

⁹ Mokranjac, S. (1966). *Zapisi narodnih melodija*. Beograd: Muzikološki institut.

¹⁰ *ćafan* (tur.), čovek iz klisure.

¹¹ *jum-dimije* (tur.), dimije načinjene od vune i pamuka sa šarama.

¹² *šamija* (tur.), marama za glavu.

¹³ *džanfez* (tur.), vrsta svilene tkanine s prelivima u dve boje.

¹⁴ Jedna od verzija pesme *Goranine, ćafanine* može se poslušati u izvođenju soliste pevačke grupe *Rašanke* na e-adresi <http://www.youtube.com/watch?v=1QvMSMDdK0E>

ativnog odnosa pojedinca prema društvenoj zajednici podrazumeva razvijanje internacionalizma i poštovanje drugih kultura i naroda. Nacionalni identitet se uspostavlja ne samo razvijanjem svesti o sopstvenom narodu i njegovim upoznavanjem, već i »konstrukcijom i spoznajom razlike, što je povezano s razgraničenjem prema vani, koje uključuje samospoznaju *stranoga* ili *stranca*« (Bazić i Pešić 2012: 244). Upoznavanje različitih kultura preko njihovih tradicionalnih pesama omogućava prevazilaženje brojnih predrasuda koje imamo o drugim narodima. Istovremeno, »proces identitetskog razgraničenja jača unutrašnju solidarnost, konsenzus i unutrašnji poredak društvenog života« (Bazić i Pešić, 2012: 244). Odnos prema drugim narodima treba da bude zasnovan na razumevanju, poštovanju, uvažavanju, toleranciji i prijateljstvu. Tradicionalne pesme predstavljaju dobru saznavnu i motivacionu osnovu za razvoj humanističkih vrednosti i međusobnog poštovanja i uvažavanja. Prilikom obrade pesama sa ovakvom tematikom, učenicima je neophodno predočiti da »bez međusobnog razumevanja, uvažavanja, solidarnosti i saradnje, ni jedan pojedinac, etnička grupa, narod i nacija ne mogu samostalno opstati u savremenim uslovima, niti razviti svoje potencijale« (Jovanović i Parlić, 2010: 156).

Primer 6

Svu noc vile proode

Zabeležio: M. Vasiljević
Vucitrn

Umereno

Svu noc vile proode,
svu noc Marka sprovođe.

*Svunoć vile proode,
Svunoć Marka sprovođe,
Svunoć Marko zavezan,
Svunoć Marko govori:
»Otkupi me, babo!«
– Šta je otkup, Marko?
»Oni sivi volovi!«
– Vodite ga vile,
Gore u planine!*

*Svunoć vile proode,
Svunoć Marka sprovođe,
Svunoć Marko zavezan,
Svunoć Marko govori:
»Otkupi me, majko!«
– Šta je otkup, sinko?
»Naši beli dvorovi!«
– Pustite ga vile,
Evo vama dvorovi!*

Pesma govori o odgovornosti i ljubavi majke prema svom detetu. Iskazana u mitološkom kontekstu, dodatno podstiče dečju maštu.

Primer 7

Piprevku majka kara

Notni zapis: B. Pavlović
Pevao: Tihomir Stevanović
Selo Gotovuša

Umereno

Pi - pi - rev - ku oj, mo - re maj - ka ka - - - ra - - -

*Pipirevku, oj, more, majka kara,
– Pipirevke, oj, more, mlada čero,
Ne izlazi, oj, more, pred Turčina,
Turčin ima, oj, more, loše oči,*

*On će tebe, oj, more, da uroči,
Svim argatim, oj, more, luka i leba,
Pipitevke, oj, more, tanke kore.*

Pesma *Pipirevku majka kara* (Rašanke, 2010 a)¹⁵ je nastala u periodu kolonijalnog ropstva pod Turcima i opisuje potčinjen položaj srpskog naroda, kao i osiono ponašanje Turaka. Naspram patrijarhalnih vrednosti, usmerenih na čuvanje časti i dostojanstva, koje reprezentuje majka, opisano je nepromišljeno i izazovno ponašanje *pipirevke*. Ova pesma ima više poetskih verzija.

Primer 8

Razgrana se grana jorgovana

Brzo

Zabeležio: S. Mokranjac
Centralno Kosovo

Raz - gra - na se gra - na jor - go - va - na, raz - gra -
na se gra - na jor - go - va - na, of, ne - ka, ne - ka, ne - ka, gra - na jor - go -
va - na, of, ne - ka, ne - ka, ne - ka, gra - na jor - go - va - na.

*Razgrana se grana jorgovana,
Razgrana se grana jorgovana,
Of, neka, neka, neka, grana jorgovana,
Of, neka, neka, neka, grana jorgovana.
Pod njom sedi lepa Julijana,
I pred njome đerđef od merđžana,¹⁶
Na đerđefu svilena marama.
Pitaju gu njojne drugarice:*

*– A boga ti, lepa Julijano,
Komu vezeš svilenu maramu?
Da l' Đurice, da li Radojice?
– Ni Đurice, niti Radojice,
No gu vezem Đorđu kapetanu.
Đorđe mi je u rat otišao,
Ako Bog da, skoro će mi doći.*

Glavni motiv u pesmi *Razgranala grana jorgovana* je čekanje dragog koji je otišao u rat, kao i ljubavna čežnja devojke. Implicitno pesma uključuje i ljubav prema svojoj zemlji, narodu i tradiciji. Zabeležena je na centralnom Kosovu. Jedna je od verzija poznate prizrenske pesme. Njena melodičnost i izrazita lepota inspirisale su Mokranjca da je uvrsti među pesme VIII rukoveti.

Zbog svoje jednostavnosti i lepote, tradicionalne pesme su pogodne za rad sa školskim horom ili orkestrom, koji su u osnovnim školama zastupljeni kao vannastavne aktiv-

¹⁵ Pesma *Pipirevku majka kara* može se poslušati u izvođenju soliste pevačke grupe *Rašanke*, na internet adresi http://www.youtube.com/watch?v=dMwZ_vpfDRA

¹⁶ *merđžan* (tur.), ukras od koralala, perla; ogrlica od peril.

nosti. Ove aktivnosti razvijaju svesnu disciplinu, odgovornost, upornost, istrajnost, kolektivni duh. Sadržaji narodnih pesama doprinose razvoju ovih osobina učenika, jer su nastale u zajedništvu, ljubavi, ali i u patnji i mukama, snovima i željama. Svi ti sadržaji su duboko životni i mogu da posluže za razgovor o moralnim vrednostima, za njihovo doživljavanje i povezivanje.

Upoznavanje učenika sa tradicionalnom pesmom podrazumeva ne samo učenje melodije i teksta, već i upoznavanje celokupnog konteksta u okviru koga se pesma izvodi. Učenike je neophodno upoznati sa poreklom pesme, tj. iz kojeg dela zemlje potiče, sa njenom namenom, da li se izvodila u okviru nekog običaja, obreda, da li pripada grupi pesama koje se izvode u svakoj prilici (ljubavne, šaljive, sedeljačke i sl.), ili su to orske pesme koje se izvode u kolu. Pri obradi izvornih seoskih pesama, učenike je neophodno upoznati sa životom čoveka na selu, sistemom njegovog vrednovanja, uspostaviti empatijski odnos sa njim, kako bi učenici što bolje shvatili i razumeli njegovu potrebu za stvaralaštvom, a time i značaj i ulogu ovih pesama u životu čoveka. Na taj način kod učenika se formira osnova za razumevanje karakteristika tradicionalne muzike, koja se razlikuje od oblasti do oblasti. Neophodno je učenike upoznati sa tradicionalnim pesmama svih folklornih područja, uz analizu njegovih karakteristika. Tako će imati jasniju predstavu o bogatstvu i šarolikosti srpskog muzičkog folkloru. Upoznajući ove pesme učenik spoznaje identitet kulture u kojoj smo rođeni, i koja nas je modelovala. Samim tim »razumeće i način na koji se izražavamo, kodove koji se podrazumevaju kada komuniciramo sa ljudima, kada razumevamo svet oko sebe. Tek tada možemo biti pravi patrioti, jer poznajemo ono što volimo« (Ivanović, 2006: 31). Učenike neizostavno treba upoznati i sa tradicionalnim pesmama drugih naroda i narodnosti koji žive na teritoriji Srbije. Poređenjem i upoznavanjem pesama različitih naroda doprinosi se interkulturalnom vaspitanju, uspostavlja se duhovna povezanost sa drugim narodima i njihovim kulturama.

Zaključak

U radu su razmatrane etičke vrednosti tradicionalnih pesama i njihov značaj u moralnom vaspitanju učenika osnovne škole. Tradicionalne pesme su u našem narodu oduvek imale veliku vaspitnu ulogu. Narodni pevači su, kroz pesme, mladim generacijama prenosili svoja znanja i životna iskustva, učili ih mudrosti i etičkim vrlinama. Zaključeno je da su one i danas nezaobilazni nastavni sadržaji u vaspitanju mladih.

U tradicionalnim pesmama sadržani su narodni pogledi na život, shvatanje o istini i pravdi, o mudrosti i poštenju, sva osećanja, nadanja, koja od iskona prate sudbinu srpskog naroda. U srpskim narodnim pesmama istaknuta je istina, kao najveće ljudsko blago. One dubokomoralnim porukama ukazuju na istinsku duhovnu snagu našeg naroda, podučavajući mlade generacije plemenitim osećanjima, patriotizmu i rodoljublju. Zaključeno je da su od neprocenjivog značaja u upoznavanju i negovanju sopstvenog nacionalnog i kulturnog identiteta. Istovremeno, u cilju interkulturalnog vaspitanja, istaknuta je neophodnost upoznavanja učenika sa tradicionalnim pesmama drugih naroda koji žive na teritoriji Srbije. Upoznavanjem takvih pesama doprinosi se humanizaciji nacije, podstiču se kosmopolitske vrednosti, koje pozivaju na poštovanje i razumevanje različitih nacionalnih kultura. Mnogi muzički pedagozi isticali su značaj tradicionalnih pesama u muzičkom vaspitanju i obrazovanju, koristeći ih kao osnovu svog muzičko-pedagoškog rada. Brojna umetnička dela poznatih srpskih kompozitora inspirisana su tradicionalnom muzikom, što govori o njenoj svevremenoj vrednosti i neprolaznoj lepoti.

U radu su dati primeri pesama odabrani iz kosovsko-metohijskog muzičkog folkloru, preko kojih se mogu realizovati zadaci moralnog vaspitanja. Analizirane su pesme: *Nuna, nuna, nuške, Domaćine, vodi reda, Svu noć Neda predsedela, Sedi moma, Goranine, ća-*

fanine, Svu noć vile proode, Pipirevku majka kara, Razgrana se grana jorgovana. Ukazano je na njihov vaspitni značaj u cilju pripreme za porodični život i brige prema svom potomstvu, vaspitanja u zajednici i za zajednicu, vaspitanja u duhu patriotizma, vaspitanja u duhu internacionalizma, formiranja pozitivnog odnosa prema radu, kao i formiranju pozitivnog odnosa prema materijalnim i duhovnim vrednostima svoga i drugih naroda.

Literatura

1. Arsić, N. (1993). *Neke karakteristike pevanja u Ibarskom Kolašinu*, Priština: Glasnik »Baština«, sv. 4, Institut za proučavanje kulture Srba, Crnogoraca, Hrvata i Muslimana.
2. Bazić, J., Pešić, M. (2012). *Sociologija*. Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposavić.
3. Branković, D., Ilić, M. (2004). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.
4. Vasiljević, Z. (2000). *Rat za Srpsku muzičku pismenost*. Beograd: Prosveta.
5. Vasiljević, M. (2003). *Narodne melodije sa Kosova i Metohije* (priredila Zorislava M. Vasiljević). Beograd: Beogradska knjiga; Knjaževac: Nota.
6. Волков, Г. Н. (1999). *Этнопедагогика*, Москва: Издательский центр Академия.
7. Golemović, D. (2006). *Čovek kao muzičko biće*. Beograd: Biblioteka XX vek.
8. Golemović, D. (2010). U emisiji RTS-a *Oj, nevene* (autor Milica Bajić Đogo). Snimak emisije dostupan je na e adresi <http://www.youtube.com/watch?v=s8yHcysODuw>. Sajt je posećen 13.X 2012. godine.
9. Ivanović, N. (2006). *Priručnik za učitelje uz udžbenik Muzičke culture za 3. razred*. Beograd: Eduka.
10. Jovanović, B. (2005). *Škola i vaspitanje*. Beograd: Eduka.
11. Jovanović, B., Parlić, J. (2010). *Uloga nastave u ostvarivanju ciljeva nacionalnog i interkulturalnog vaspitanja*. Užice: Naučni skup *Nastava i učenje*, Učiteljski fakultet u Užicu.
12. Krulj, R., Kačapor S., Kulić R. (2003). *Pedagogija*, Beograd: Svet knjige.
13. Mokranjac, S. (1992). *Svetovna muzika, I, Rukoveti* (priredio prof. Vojislav Ilić). Knjaževac: Nota; Beograd: ZUNS.
14. Pavlović, B. (2013). *Narodno muzičko stvaralaštvo Kosova i Metohije u osnovnoškolskoj nastavi muzičke kulture*. Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu-Leposavić.
15. Rašanke (2010). *Goranine, čafanune*. Snimak pesme dostupan je na e adresi <http://www.youtube.com/watch?v=1QvMSMDdK0E>. Sajt je posećen 6.XI 2012. godine.
16. Rašanke (2010 a). *Pipirevku majka kara*. Snimak pesme dostupan je na e adresi http://www.youtube.com/watch?v=dMwZ_vpfDRA. Sajt je posećen 13.X 2012. godine.

* * *

PEDAGOGICAL ROLE OF TRADITIONAL SONGS IN TEACHING MUSIC

Summary: *This paper is on the traditional songs and their pedagogical role in primary school teaching Music. The aim is pointing at the significance of traditional songs in moral pedagogical work with children. We have particularly stressed the examples of songs, which develop ethic feelings of children, and they contribute to pedagogical work in the spirit of humanism, patriotism, internationalism, forming positive relation towards work, towards material and spiritual values of their nation. Owing to ethic characteristics and contemporary values, traditional songs should be an important factor of moral pedagogical work in teaching Music.*

Key words: *traditional songs, primary school, teaching Music, moral pedagogical work.*

* * *

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ ТРАДИЦИОННЫХ ПЕСЕН В ПРЕПОДАВАНИИ МУЗЫКИ

Резюме: В статье обсуждаются традиционные песни и их образовательная функция в преподавании музыки в начальной школе. Наша цель была – подчеркнуть важность традиционных песен в нравственном воспитании учащихся. Особое внимание уделяется песням, которые развивают чувство этики в ребенке и способствуют обучению в духе гуманизма, патриотизма, интернационализма, позитивного отношения к работе, в соответствии с материальными и духовными ценностями своего народа. Благодаря своим свойствам и современным этическим ценностям, традиционные песни должны быть важным фактором нравственного воспитания в преподавании музыки.

Ключевые слова: традиционные песни, начальная школа, преподавание музыки, нравственное воспитание

Dr Aleksandra JOKSIMOVIĆ
Fakultet likovnih umetnosti
Univerzitet umetnosti, Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXIX, 1, 2014. UDK: 371.311.4
--

NOVIJA SHVATANJA POJMA DIFERENCIRANA NASTAVA

Rezime: U radu se razmatra pojam diferenciranog pristupa u nastavi i ističe njegov značaj. Pravi se komparacija ranijeg shvatanja pojmova individualizacije i diferencijacije sa njihovim novijim definisanjem. Predstavljaju se mišljenja savremenih autora o tome koji su glavni preduslovi za uspešno diferencirano planiranje i realizovanje nastave, na kojim osnovnim principima počiva ovakav pristup u nastavi, koji elementi kurikuluma se mogu diferencirati, kao i strategije koje podržavaju diferenciranu nastavu. Na kraju se analiziraju pretpostavke o tome zbog čega je teško postići diferencirani pristup u nastavi i navode predlozi za početak rešavanja tog problema.

Cljučne reči: diferencirana nastava, diferencirani pristup, individualizovani pristup, individualne karakteristike učenika.

Ako pogledamo decu u učionicama širom sveta videćemo ogledalo društva. U njima sede jedna do drugih deca koja su veoma napredna kad su u pitanju sposobnosti i znanja i ona koja imaju teškoća sa nekim od školskih predmeta; deca koja imaju veoma raznovrsna i bogata iskustva, kao i ona iz depriviranih porodica; deca koja su veoma društveno aktivna, kao i ona koja ne izlaze dalje od svog neposrednog susedstva. Sva ova deca imaju pravo da očekuju nastavnika punog entuzijazma koji je spreman da izađe u susret onome što ta deca donose sa sobom, da ih pokrene i odvede što je dalje moguće u procesu saznavanja i učenja. Realnost je, međutim, takva da mnoga od te dece imaju nastavnike koji su deo sistema koji smatra da su svi đaci trećeg razreda jednaki. Škole su u veoma retkim slučajevima (Tomlinson & Allan, 2000) usmerene na to da odgovore na sve različitosti u sposobnostima, interesovanjima, potrebama, stilovima učenja i drugim osobenostima dece. U pitanju je veoma važan i težak izazov, ali bez sve većeg broja učionica u kojima se nastava bazira na različitostima između dece, broj frustriranih učenika će se umnožavati.

Navedeno se potvrđuje nalazima da su tradicionalne škole kreirane za organizovane učenike, one kojima je razvijena leva hemisfera mozga i koji su vešti u čita-

nju. Ovakvi učenici, prema istraživanjima, predstavljaju jednu četvrtinu populacije (Willis & Mann, 2000). Da bi se ostali istinski uključili u školu, potrebno je preobratiti tradicionalnu šemu i promeniti percepciju o tome kako škola treba da izgleda. Brojne su prednosti pristupa koji uvažava individualne osobenosti dece – povećava se efikasnost učenja svakog pojedinačnog deteta u odeljenju i poboljšava celokupni razvoj deteta, unapređuje se kreativnost nastavnika u pripremi, organizaciji i realizaciji nastavnog procesa, kao i mogućnost za oslobađanje od rutinskog i šabloniziranog pristupa nastavi, unapređuje se tolerancija i pravičnost u odeljenju, deca se osposobljavaju da prihvataju različitosti koje postoje među ljudima, razvijaju se poželjne socijalne veštine, obogaćuje način komuniciranja, uspostavlja se uravnoteženiji odnos između potreba pojedinca i potreba grupe, razvija se svest kod nastavnika i učenika da su zajednički graditelji znanja, a ne davaoci i primaoci znanja, obezbeđuju se kvalitetnije i povratne informacije učeniku od strane nastavnika što pozitivno utiče na motivisanost učenika za dalje učenje i obezbeđuju se povratne informacije nastavniku od strane učenika koje nastavnik koristi za evaluaciju rada i dalje planiranje (Marjanović, 2002).

Ranije definisanje pojma individualizacije

Decenijama unazad nuđeni su raznovrsni modeli kojima su činjeni pokušaji da se nastava prilagodi osobenostima učenika. Kad su u pitanju praktični pokušaji, najčešće se vodilo računa o variranju tempa rada ili o količini ili težini gradiva kojim učenik treba da ovlada. Teorijski radovi koji su se bavili individualizacijom u nastavi takođe nisu dovoljno naglašavali promenu u kompletnom pristupu, već su fokusirani na usaglašavanje pojedinih aspekata nastave sa pojedinim osobenostima dece. Tako, recimo, Norman Gronland smatra da individualizovana nastava podrazumeva nastavne *postupke* kojima se mogu zadovoljiti *individualne potrebe* svakog učenika tako da se do maksimuma utiče na njegovo učenje i razvoj. Ili, u francuskom psihološkom rečniku A. Pijerona kaže se da je individualizacija pedagoški *postupak* koji, nasuprot frontalnoj nastavi, dozvoljava svakom učeniku u razredu da u jednom vremenskom periodu, više ili manje dugom, obavlja *individualni rad* koji je sam odabrao ili mu ga je odredio nastavnik, a koji odgovara njegovim stvarnim *mogućnostima*. Sovjetski autor Kirlova pod individualizacijom podrazumeva *sistem metoda i organizaciju nastavnog procesa* usmerenih na određeni *tip ličnosti*. Đorđević, definišući pojam individualizacije nastave, navodi da »individualizovati nastavu znači orijentisati se na realne *tipove učenika*, uzimati u obzir realne razlike među njima, usklađivati i varirati *metode i postupke* pedagoškog delovanja prema tim razlikama, pomoći učenicima da napreduju prema *vlastitom tempu i mogućnostima*. Razlike se među učenicima odnose na *opšte sposobnosti, brzinu napredovanja, interesovanja, motivaciju, stavove, ali takođe i na posebne, specijale sposobnosti*. Individualizacija nastave je, u stvari, »prilagođavanje *didaktičkih aktivnosti* učenicima, vodeći računa o njihovim individualnim osobenostima, što zapravo znači podsticati aktivnosti pojedinaca na putu njihovog razvoja«. ¹

Prema mišljenju Petra Mandića, suština principa individualizacije nastave »iskazuje se u zahtevu da se nastava prilagodi, odmeri, dozira, uskladi, da se u nastavi zadovolje i uvažavaju dečja interesovanja i da se vodi računa o individualnim svojstvima učenika. Individualizacija se odnosi na takvo planiranje, organizaciju i realizaciju nastav-

¹ Đorđević, J. (1979). Individualizacija u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, br. 2, str. 173.

nog programa, svakodnevnih lekcija i celokupne vaspitno-obrazovne delatnosti, koja uvažava interesovanja, potrebe i mogućnosti svakog učenika, maksimalno razvija njegove snage i sposobnosti i obezbeđuje pretpostavke za stvaralačko uključivanje u nastavni proces» (Mandić, 1998: 43).

U navedenim definicijama uočavamo ograničenost individualizacije nastave samo na specifične postupke ili metode, zatim na organizaciju nastavnog časa, na didaktičke aktivnosti. Kad su u pitanju razlike o kojima treba voditi računa pri individualizaciji nastave, u zavisnosti od autora, pominju se razlike u inteligenciji, temperamentu, karakteru, individualno-psihološkim osobenostima, motivima i stavovima.

Kod Robera Dotrana se uočava nešto drugačija percepcija ovog pojma, jer on između ostalog smatra da na individualizovan rad ne treba da gledamo kao na cilj po sebi, već kao na sredstvo koje treba zajedno sa drugima da upotrebimo da bi detetu obezbedili normalan razvoj i bolje izgrađivanje njegovog duha.² Na sličnom stanovištu su i američki autori Sajfer, Bauman, Ajzenberg i Jatongo (Saifer, Baumann, Isenberg i Jatongo), koji smatraju da se individualizovano podučavanje, u svojoj najčistijoj formi, pojavljuje »kad nastavnik i dete utiču jedan na drugog« (Saifer i sar., 1997: 9).

Jedan broj naših autora (Marjanović, 2003; Vujačić, 2012) individualizovani pristup u nastavi definisao je nešto sveobuhvatnije. Tako se, recimo, ovakav pristup definiše, između ostalog, kao odnos u kojem nastavnik ima osećaj za sve individualne osobenosti i iskustva koje deca unose u nastavnu situaciju, kao odnos u kome nastavnik i dete utiču jedan na drugog, zatim kao proces u kojem nastavnik aktivno reaguje na sve individualne osobenosti učenika i nastavu gradi kroz neprekidan ciklus posmatranja, planiranja i realizacije ciljeva, zadataka, metoda i sredstava prilagođenih pojedinačnom učeniku i grupama učenika i kao odliku celokupnog školskog rada, a ne kao jednokratnu meru ili vremenski ograničen postupak (Marjanović, 2003). Ili, kraće rečeno, ovaj pristup podrazumeva određenu filozofiju obrazovanja i učenja, zasnovanu na specifičnostima dece i njihovim potrebama u procesu učenja, kako bi se detetovi potencijali u potpunosti razvili (Vujačić, 2012).

Poslednjih nekoliko godina u svetskoj stručnoj literaturi, a posebno u američkoj, raniji termini koji se odnose na prilagođavanje svih aspekata nastave specifičnostima učenika zamenjeni su terminom *diferencirana nastava*. U nastavku rada pokušaćemo da objasnimo sadržaj ovog pojma, kao i po čemu se on razlikuje od sličnih pojmova koji su se koristili u svetskoj i našoj stručnoj literaturi.

Šta je diferencirana nastava?

Ovaj pristup baziran je na višedecenijskim istraživanjima o mozgu, stilovima učenja, vrstama inteligencije, uticaju pola ili kulture na motivaciju i način na koji učimo. Ideja koja stoji u osnovi najnovijih shvatanja diferencirane nastave jeste to da svi učenici treba da *dođu do istih pozicija ali na različite načine*. Nastavnici treba da variraju i prilagođavaju pristupe kako bi se usaglasili sa različitošću učenika u odeljenju. Razlike među decom jesu, zapravo, osnova za planiranje. A razlike koje se najčešće navode kao one koje imaju najviše implikacija na nastavu vezane su za interesovanja, sposobnosti i stilove učenja (NYU Steinhart, 2008).

² Dotran, R. (1962). *Individualizovana nastava*. Sarajevo: Veselin Masleša, str. 27.

Može se zaključiti da je diferencirana nastava takav vid nastave u kojem učeni-
ci imaju višestruke opcije za dolaženje do informacija i njihovo razumevanje (Hudson,
2012; Hall, 2002; Willis & Mann, 2000; Spencer, 2005; Tomlinson, 2003; Holloway,
2000). Nastavnici treba da budu prilagodljivi u pristupu podučavanju, osmišljavanju
kurikuluma i prezentaciji informacija, i ne treba da očekuju da će se učenici modifiko-
vati prema kurikulumu. Najjednostavnije rečeno, diferencijacija je nastavnikovo odgo-
vorno reagovanje na detetove potrebe. Nastavnik koji diferencirano radi, razume dete-
tovu potrebu da izrazi humor, da radi u grupi ili ima dodatno podučavanje iz neke obla-
sti, ili da dublje uđe u neku oblast ili temu i aktivno i pozitivno odgovara na nju. Cilj
diferencijacije jeste maksimalan učenikov razvoj i lični uspeh.

Obično je, u školama koje poznajemo, cilj dovesti svakog učenika do nivoa za
taj razred, odnosno osigurati to da svi učenici dostignu propisan nivo veština u određe-
nom vremenskom periodu. Uspeh učenika u tradicionalnim školama meri se u odnosu
na standarde. Kada ceo razred uči neku novu veštinu ili pojam bez individualizovanog
prilagođavanja, neki će biti manje ili više neuspešni. Slično tome, pošto svaki razred
ima i veoma sposobne učenike, oni bi određeno gradivo mogli da usvoje i pre početka
školske godine – to su učenici koji lako dobijaju petice. Međutim, ta ocena je više po-
kazatelj njihove bolje početne pozicije, jer su im sposobnosti u skladu sa očekivanjima
za određeni razred, nego pokazatelj njihovog ličnog razvoja kao posledice dobre nastave.
U diferenciranoj nastavi nastavnik koristi standarde obrazovnih postignuća za odre-
đeni razred kao jedno od sredstava za beleženje detetovog napretka u učenju i pažljivo
prati detetov *lični razvoj*. Takođe, meri se i *lični uspeh* deteta, u odnosu na njegovu po-
četnu poziciju. Uspeh i lični razvoj su u pozitivnoj korelaciji (Hall, 2002).

Da bismo bolje razumeli ovaj pojam utvrdićemo najpre šta diferencijacija *nije*.
Diferencijacijom se ne smatra nastavna situacija u kojoj je zadatak isti za sve učenike,
a varira se samo nivo težine. To nije ni »spuštanje« i »razvodnjavanje« gradiva ili stan-
darda kako bi se nekim učenicima olakšalo. Niti su u pitanju posebni materijali ili za-
daci za svako dete prema interesovanju, već strategija u kojoj nastavnik uočava nekoli-
ko glavnih polja oko kojih se interesovanja učenika grupišu i tako nude tri ili četiri pu-
tanje koje vode do cilja (Tomlinson, 1995). Autorka Hana Hudson (Hudson, 2012) na
sličan način ukazuje na to da u diferenciranom pristupu nastavnik obezbeđuje nekoliko
opcija za učenje i različite puteve dolaženja do saznanja, obezbeđuje odgovarajuće ni-
voe izazova, pruža priliku da deca na različite načine pokažu znanja i veštine, a ne pra-
vi planove za svakog učenika posebno i ne »razvodnjava« kurikulum za neke učenike.

Preduslovi za planiranje, realizovanje i evaluaciju u diferenciranoj nastavi

Osim što je za diferencijaciju neophodno utvrditi početne pozicije učenika, ka-
ko bi moglo da se diferencirano planira, potrebno je dobro upoznati i celo odeljenje i
potrebe i interesovanja aktuelne dece i čitave generacije. Motivacija je takođe veoma
važna – održavati visoku motivaciju i entuzijizam ključ je uspešne diferencijacije.

Neophodno je i da nastavnik varira načine na koje predstavlja informacije. De-
ca mogu da uče na mnogo načina ali im u svemu treba pomoć. Takođe je važno da ih
nauči kako da uočavaju bitno, kako da prave grafikone, šeme, kako da postavljaju pita-
nja i slično. Uz to, smatra se da je veoma bitno da nastavnik obezbedi prilike da učenici
pokazuju znanja i veštine na nekonvencionalne načine (Spencer, 2005). Učenike treba
uključiti i u proces evaluacije, redovno s njima formulisati individualne ciljeve koji će

se kasnije evaluirati. Jedan od preduslova je i da nastavnik koristi što više raznovrsnih materijala za učenje, naročito onih koji su u skladu sa svakodnevnim životom učenika. Samo tako se može postići povezanost kurikuluma sa životom, i samo na taj način učenici mogu da vide smisao učenja. Uz navedeno, treba dodati da neki autori (Willoughby, 2005) posebno ističu da nastavnici moraju tačno da odrede koje delove kurikuluma mogu da adaptiraju za diferenciranu nastavu i da pažljivo prouče svoju ulogu u diferenciranoj nastavi.

Principi koji obezbeđuju uspešnu diferencijaciju

Analizirajući načela uspešne diferencijacije kod autora koji se bave ovim problemom (Hudson, 2012; Hall, 2002; Willis & Mann, 2000; Spencer, 2005; Tomlinson, 2003; Holloway, 2000), možemo da dođemo do liste najvažnijih i zaključimo da diferencijacije nema bez:

- dobrog poznavanja učenika – nastavnik treba da upozna stil učenja, intelektualne sposobnosti, karakter, temperament, motivisanost, interesovanja, sposobnosti, zdravlje, porodične prilike...
- kvalitetnog nastavnika – nastavnik treba da je osoba koja veruje da sva deca mogu da uče, ima želju i kapacitet da diferencira nastavu, razume različitosti, spreman je da rizikuje, otvoren je za promene...
- kvalitetnog kurikuluma – kurikulum mora da bude interesantan, relevantan za život dece, odgovarajuće izazovan i složen, da provocira razmišljanje, fokusiran na pomove i principe a ne na činjenice, usmeren na kvalitet a ne na kvantitet...
- kvalitetnog okruženja i atmosfere za učenje u učionici – neophodni su pozitivna disciplina primerena veličina odeljenja, nameštaj koji odgovara grupnom radu, mogućnosti za fleksibilno grupisanje, adekvatna nastavna sredstva...
- fleksibilne organizacije – ona uključuje tim nastavnika, timsko podučavanje, blok nastavu, tutorski sistem, vannastavne aktivnosti, razrede sa decom različitih uzrasta...
- fleksibilnog grupisanja, različitih strategija i metoda – najčešće su u pitanju kooperativno učenje, stanice i centri za učenje, literarni krugovi...
- evaluacije – koja uključuje posmatranje, izradu portfolia, lista za proveru sposobnosti, pisane izveštaje, demonstracije, performanse, uzorke radova, modele, crteže, grafikone, postere, kvizove, testove i standardizovane testove.

Elementi kurikuluma koji se diferenciraju

Iz radova autora koji su se u poslednjoj deceniji bavili pitanjem diferencirane nastave zaključujemo da su ključni elementi koje diferenciramo, odnosno koje prilagođavamo učenicima – sadržaj, proces i produkt.

Sadržaj se sastoji od činjenica, pojmova, principa, stavova i veština povezanih sa temom, kao i od materijala koji predstavljaju te elemente. Sadržaj uključuje ono što je nastavnik planirao da učenici nauče, kao i način na koji učenici stiču željena znanja, veštine... Nastavnik može diferencirati sadržaj tako što će na različite načine predstaviti gradivo – od celine ka pojedinačnim delovima, od delova ka celini, koristiće tekstove različite težine, koristiće sistem vršnjačke pomoći i sl. Korišćenje štampanih materija-

la, kompjuterskih programa, audio i video snimaka, putevi su kojima se ključni pojmovi prikazuju deci koja uče na različite načine.

Da bi nastavnik bio uspešan u diferenciranju sadržaja potrebno je da uradi preliminarne provere nivoa znanja učenika kako bi znao odakle da počne novu temu, zatim da koristi Blumovu taksonomiju na različite načine, na svim nivoima, da koristi različite načine podučavanja kako bi odgovorio na različite stilove učenja, da podeli zadatke na manje, sa kojima će moći lakše da pravi različite kombinacije, kao i da koristi širok repertoar instrukcija.

Proces se odnosi na to kako deca dolaze do razumevanja i smisla onoga što se uči i na koji način koriste ključne činjenice, pojmove, principe i veštine. Nastavnik može da diferencira proces, odnosno aktivnosti, tako što će uvažavati raznovrsna interesovanja učenika davanjem izbora po pitanju materijala, sredstava, načina izražavanja, tipa aktivnosti.

U vezi s tim, potrebno je obezbediti što raznovrsnije materijale koji ciljaju na različite stilove učenja i sposobnosti, osmisliti aktivnosti koje su usmerene na auditivne, vizuelne i kinestetički orijentisane učenike, realizovati aktivnosti koje variraju u pogledu složenosti i nivoa potrebnog apstraktnog mišljenja i koristiti fleksibilno homogeno i heterogeno grupisanje.

Kad je u pitanju diferenciranje *produkta*, najvažnije je da postoje različiti načini na koje učenik može da iskaže šta je naučio, razumeo ili ume da uradi nakon nekog perioda učenja. Produkt može da bude, na primer, portfolio učenikovih radova, izložba rešenja stvarnih životnih problema povezanih sa temom izučavanja, rezultati projekata i slično. Do dobrog produkta učenik je došao tako što je promišljao o onome što je radio, umeo da primeni naučeno ili savladano, proširio saznanja ili usavršio veštinu, i razmišljao kreativno i kritično. Važno je podsticati decu da na različite načine prikazuju ono što su naučili jer ona tako uče da rade samostalno ili u grupi, uče da koriste različite izvore kako bi pripremili produkte, mogu da variraju stepen teškoće u skladu sa svojim sposobnostima. U tom smislu, nastavnicima se predlaže da koriste različite strategije procene, uključujući one zasnovane na performansu ili otvorena pitanja, zatim da procenjivanje bude kontinuirani, stalan, interaktivni proces koji je sastavni deo podučavanja.

Strategije koje podržavaju diferencijaciju

Nastavne strategije su glavni alat nastavnikove veštine diferenciranja. One mogu biti upotrebljene smisljeno, nespretno, prigodno ili neprigodno, a osoba koja ih koristi determiniše njihovu vrednost. Nema strategije koja može da kompenzuje nastavnikovo nepoznavanje sadržaja koji predaje ili nejasnoću njegovih obrazovnih ciljeva, planova i nefokusiranih aktivnosti ili nedostatak liderskih i menadžerskih sposobnosti da koordinira i dovede do efikasnog funkcionisanja odeljenja. Nastavnici koji su orijentisani na predavanja celom razredu ili na uvežbavanje i ponavljanje kao na glavni vid učenja, odnosno nastavnici čija je lična filozofija vaspitanja takva da je više zasnovana na tradicionalnim stavovima o učenju, detetu, ulozi nastavnika, škole ili roditelja, neće videti korist od toga što ponekad poneki segment nastave diferenciraju.

Iako veliki broj nastavnika smatra da je diferencirana nastava bolja, pravi je izazov pretvoriti ovo uverenje u praksu. Ne postoji jedan naučeni način, već je potrebno imati širok repertoar strategija. Među njima je najvažnije koristiti strategije koope-

rativnog učenja, grupisanja učenika na različite načine i prilagođavanje teoriji višestruke inteligencije. Tomlinsonova (Tomlinson, 1995) i ostali autori koji se bave ovom temom, slažu se kad su u pitanju osnovne strategije kojima možemo da obezbedimo uspešnu diferencijaciju. Oni smatraju da je, pre svega, važno da se učenicima dozvoli i omogući da *rukovode svojim učenjem*, odnosno da nastavnici podstiču učenike da razmišljaju o tome na koji način najbolje uče i kako će da prikažu ono što su naučili.

Dobro je, takođe, da nastavnici ponekad okrenu Blumovu taksonomiju »naopake«, jer učenici često umeju da reše problem i pre nego što steknu sve veštine i znanja za koja mislimo da su im potrebna za to. *Promeniti redosled učenja* nije loše jer se pokazalo da deca ne moraju u potpunosti da ovladaju svim veštinama pre nego što počnu da ih primenjuju.

Jedna od ključnih strategija uspešne diferencijacije jeste i *kreativno korišćenje tehnologije*, jer pravljenje filmova, globalna interakcija, umrežavanje – sve to prirodno daje mogućnosti za diferenciranje za učenike različitih sposobnosti, interesovanja i posebnih talenata.

Nastavnici treba i da podstiču učenike da slede svoja *interesovanja*. Zato je važno da ih dobro upoznaju kako bi mogli da stvore uslove u kojima će učenje da bude relevantno za njihov život. Za kvalitetno učenje je bitno upoznati strasti učenika, a pre svega, pomoći im da ih sami otkriju.

Važnije od periodičnih i završnih testova jeste pratiti i beležiti razmišljanja učenika i njihov razvoj tokom vremena. Svaki rad, zapis, interakcija, konverzacija, nastavniku ukazuju na to gde je učenik u datom trenutku i kuda treba da ide. *Procenjivanje treba da se odvija radi daljeg učenja* i ono je kontinuirano, svakodnevni proces. Za proveru znanja i sposobnosti treba kreirati smislene zadatke koji omogućuju transfer učenja u drugi kontekst.

Nastavnik treba da se trudi i da stvori kulturu razmišljanja, postavljanja pitanja i istraživanja i da nađe način da *provocira radoznalost* kod učenika i želju da sami otkrivaju.

Takođe, važno je da nastavnik svoj pristup gradi na činjenici da je svestan da *on nije jedini učitelj*, jer učenici mogu da uče i sa vršnjacima, sa drugim nastavnicima, sa roditeljima, preko interneta, u svakodnevnom životu, a zadatak nastavnika jeste da im pomogne da razviju svoju mrežu učenja.

Nastavnikova je dužnost da pomogne učenicima da definišu ciljeve sopstvenog učenja i da stvore uslove za *stalnu samoevaluaciju i refleksiju*.

Na osnovu svega navedenog možemo da napravimo pregled odlika diferencirane nastave u poređenju sa onim što ona nije, odnosno da uporedimo tradicionalni i diferencirani pristup u nastavi.

Tradicionalna nastava	Diferencirana nastava
Diferencijacija se primenjuje samo za »problematične učenike«.	Diferencijacija je osnova za planiranje.
Obavlja se zajedničko procenjivanje na kraju nekog segmenta učenja, da bi se videlo ko je savladao.	Procenjivanje je neprestano, kontinuirano, i koristi se kao dijagnostičko sredstvo da bi nastavnik razumeo kako da nastava bude što usklađenija sa potrebama dece.
Fokusiranost na veoma uzak pojam inteligencije.	Fokusiranost na višestruku inteligenciju.
Jedinstvena definicija uspešnosti.	Uspešnost se definiše vrlo široko i meri se,

	pre svega, individualnim razvojem u odnosu na početnu poziciju.
Uzima se u obzir mali broj stilova učenja.	Uvažavaju se mnogobrojni stilovi učenja.
Dominira nastava usmerena ka celom razredu / frontalna nastava.	Koriste se različiti oblici rada i mnoge nastavne metode.
Udžbenici i kurikulum vode nastavu.	Sposobnosti, interesovanja, potrebe i stilovi učenja učenika oblikuju nastavu.
U fokusu učenja su činjenice i veštine koje su van konteksta.	U fokusu učenja je smisla upotreba veština i razumevanje ključnih pojmova i principa.
Norma su zadaci koji nemaju više opcija.	Često se koriste zadaci koji pružaju više opcija.
Vreme je uglavnom nefleksibilno.	Vreme se koristi fleksibilno, u skladu sa potrebama učenika.
Preovladava jedinstven pisani materijal za učenje.	Koristi se više raznovrsnih materijala.
Interpretacija ideja i događaja je jedinstvena.	Redovno se predstavlja više perspektiva neke ideje ili događaja.
Nastavnik rešava probleme.	Učenici pomažu jedni drugima i zajedno sa nastavnikom rešavaju probleme.
Nastavnik ima standarde i nivoe za čitavo odeljenje.	Učenici zajedno s nastavnikom rade na uspostavljanju i individualnih standarda i standarda za celo odeljenje.
Koristi se jedan oblik procenjivanja.	Učenici se procenjuju na više različitih načina.

Umesto zaključka: zašto je diferencijaciju teško postići?

Iako se o individualizaciji i diferencijaciji mnogo pisalo, i uprkos brojnim praktičnim pokušajima primene ovakvog pristupa u nastavi, nastavna praksa je i dalje, kako u svetu tako i kod nas, usmerena na zamišljenog »prosečnog učenika«. Drugim rečima, tradicionalna nastava i dalje dominira u školama širom sveta. Za to postoji više razloga. Jedan se, svakako, odnosi na to da u pokušajima definisanja ovih pojmova postoje brojne teškoće, nerazumevanja i kontradiktornosti (Vujačić, 2012), što je dovelo do nedovoljno jasnog razumevanja – poistovećivanja ili stavljanja u suprotnost sa drugim srodnim pedagoškim pojmovima.

Osim toga, kao jedan od glavnih razloga zašto je suštinsku diferencijaciju teško postići navodi se i činjenica da studenti koji se pripremaju za nastavnički poziv tokom inicijalnog obrazovanja imaju malo vremena i prilike da sami planiraju i posmatraju (Renic, 1996). Takođe, kad počnu da rade, suoče se sa neslaganjem između onoga što su učili i realnosti. Smatra se i da nastavnici početnici nemaju dovoljnu podršku kod uprave škole da bi mogli da diferencirano rade (McGarvey, 1997). U istraživanjima (Tomlinson, 1999) se došlo i do podataka da nastavnici nemaju dovoljno znanja o tome kako treba raditi sa različitim grupama učenika i da tokom profesionalnog obrazovanja nisu dobili dovoljno znanja o tome kako aktivno u praksi da diferenciraju nastavu. Takođe su im mentori na praksi često govorili da je najbolje da rade sa svima učenicima na isti način i da svu decu »drže na okupu«. Na osnovu toga možemo da zaključimo da je neophodno da u toku inicijalnog obrazovanja budući nastavnici dobiju do-

voljno smislenog zanja o elementima diferencirane nastave, da taj proces istinski razumeju, i da uprave škola ohrabre i podrže diferencijaciju.

Takođe, jedan od ometajućih faktora jeste i implicitna pedagogija, odnosno lična filozofija vaspitanja nastavnika, koja je, recimo u Srbiji (Joksimović, Vujačić, Stanković, 2012) takva da se još uvek nalazi između tradicionalne pedagogije i savremenih pedagoških ideja. Kada se lična pedagoška uverenja nastavnika budu dovoljno približila novoj pedagoškoj paradigmi, možemo očekivati bolje razumevanje, inicijativu i realizaciju diferenciranog pristupa u nastavi.

Uz to, u centralizovanom školskom sistemu, kakav je naš, uniformni nastavni program ima sadržaj i strukturu koji ne upućuju nastavnike na to da u nastavi diferenciraju teme. Postojeća udžbenička literatura i didaktički materijal za samostalan rad učenika ne sadrže gradivo koje je diferencirano, odnosno ne pružaju mogućnosti da se na različite načine dolazi do određenih pojmova i veština.

Veliki broj učenika u odeljenju predstavlja ozbiljnu prepreku za diferencijaciju nastavnog procesa, a nedovoljno elastičan raspored časova i nastavni čas u ograničenom trajanju, takođe ne pružaju mogućnosti da se potrebno vreme za bavljenje određenom temom prilagodi.

Ono što, prema istraživanjima, najviše brine nastavnike jeste kako bi diferencijacija mogla da se uskladi sa obrazovnim standardima. Neki autori (Hudson, 2012) smatraju da se standardi mogu integrisati sa diferencijacijom ukoliko se koriste kao polazna osnova za planiranje i sticanje iskustava, a ne kao cilj po sebi.

Neke od navedenih prepreka za diferenciranje nastave u našim uslovima, teško je premostiti, ali postoje načini da se jedan broj otežavajućih momenata prevaziđe. Pre svega, mislimo da je izvodljivo osmisliti i organizovati kontinuiranu stručnu obuku nastavnika o tome na koji način bi trebalo da koriste obrazovne standarde u planiranju rada sa učenicima. Takođe, moguće je kreirati udžbenike tako da se primeni diferencijacija u učenju, a moguće je koristiti i druge pisane i audio-vizuelne izvore učenja.

Kad su u pitanju inicijalno školovanje i profesionalni razvoj nastavnika, u poslednjih nekoliko godina u Srbiji se čini napor kako bi se nastavnici adekvatno pripremili za ovu profesiju, što se manifestovalo uvođenjem obaveznog fonda bodova iz psihološko-pedagoško-metodičke grupe predmeta koje budući nastavnici treba da odslužaju na fakultetima, ali, osim u formi, neophodno je i suštinski promeniti pristup obrazovanju nastavnika, i u nastavne programe uvrstiti sadržaje koji pospešuju formiranje promišljenih praktičara osposobljenih da diferencirano planiraju. Što se tiče pružanja podrške u školi onim nastavnicima koji imaju inicijativu, znanja i volju da diferencirano rade, treba istaći da je razumevanje u školskoj sredini ključ uspeha diferenciranog pristupanja, s obzirom na to da je diferencijacija često više vraćanje unazad nego pomak napred, gde nastavnik stalno mora da promišlja i ponovo planira i gde rezultati rada nisu odmah jasno vidljivi. Nastavnik je u ovim okolnostima neko ko rizikuje i snosi odgovornost i u tome ne bi smeo da bude usamljen i prepušten sebi.

Literatura

1. DeMarco, M. (2005). Journal reflection – Differentiated instruction, EDPC 610, Foundations II
2. Forsten J, Grant M. & Hollas, A. (2006). *The 7 Building Blocks of Differentiated Instruction*. Retrieved from <http://www.sde.com>
3. Holloway, J. (2000). Preparing teachers for differentiated Instruction - How to differentiate, *Instruction*, 58(1).

-
4. Hudson, H. (2012). *Facts about differentiated instruction*. New York: Glencoe/McGraw-hill, Inc.
 5. Joksimović, A, Vujačić, M. i D. Stanković (2012). Implicitne pedagogije nastavnika i njihova inicijativa za saradnju sa roditeljima, *Nastava i vaspitanje*, br. 3.
 6. Krkljuš, S (1998). *Didaktički disput*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine i Vršac: Viša škola za obrazovanje vapiatača.
 7. Marjanović, A. (2003). Zastupljenost individualizovanog pristupa učeniku u nastavi likovne kulture u starijim razredima osnovne škole. Magistarska teza odvrnana na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.
 8. McGarvey, B. & S. Morgan (1997). Planning for differentiation, *Curriculum Studies*, 29(3).
 9. Steinhardt, N. (2008). *Culturally responsive differentiated instructional strategies*. New York: Metropolitan center for urban education, New York University.
 10. Renic, P. (1996). *Study of differentiated teaching methods used by first-year special educators*. Chicago: Midwestern Educational Research Association.
 11. Salend, K, Spencer J. (2005). *Creating Inclusive Classrooms Effective and reflective*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
 12. Saifer, S, Baumann, M, Isenberg, J. & Jatongo, M. (1997). *Individualizovano podučavanje u ranom vaspitanju i obrazovanju*. Vašington: CRI.
 13. Tomlinson, C. & Allan, S. (2000). *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
 14. Tomlinson, C. (1995). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
 15. Vujačić, M. (2012). Individualizovani pristup u nastavi. U: J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (289–304), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
 16. Willis, S & Mann, L. (2000). *Differentiated Instruction – Finding Manageable Ways to Meet Individual Needs*. Alexandrai: VA Association for Supervision and Curriculum Development.
 17. Willoughby, J. (2005). *Differentiated Instruction*. New York: Glencoe/McGraw-Hill Inc.

* * *

NEWER UNDERSTANDING OF THE TERM DIFFERENTIATED TEACHING

Summary: *This paper is on the term of differentiated approach to teaching and its significance is stressed. We are comparing the previous understanding of the terms individualisation and differentiation with their new defining. Thoughts of contemporary authors are presented, concerning main pre-conditions for successful differentiated planning an teaching realisation, as well as which the bases are for this principle in teaching, what are the elements of the curriculum, which can be differentiated, as well as strategies which support differentiated teaching. In the end, we are analysing assumptions why it is hard to achieve differentiated approach to teaching, and we are stating suggestions for starting solving this problem.*

Key words: *differerentaited teaching, differentiated approach, individualised approach, individual characteristics of students.*

* * *

НОВЕЙШИЕ ПОНИМАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Резюме: *В данной работе обсуждается понятие дифференцированного подхода к обучению и подчеркивается его важность. Проводится сравнение между прежним пониманием индивидуализации и дифференциации, с их новейшими определениями. Приводятся мнения современных авторов о предпосылках успешного дифференцированного планирования и реализации урока, на каких основнвых принципах основывается этот подход в обучении, какие элементы учебного плана и программы могут быть дифференцированы, даются также стратегии, которые поддерживают дифференцированное обучение. В конце, приводится анализ предпосылок о том, почему трудно добиться дифференцированного подхода в обучении и предлагаются начальные шаги в решении этой проблемы.*

Ключевые слова: *дифференцированное обучение, дифференцированный подход, индивидуализированный подход, индивидуальные характеристики учащихся*

AKTUELNA PITAJNA KRITIČKE PEDAGOGIJE

Anri Žiru, *O kritičkoj pedagogiji* (prevod Katarina Šćepanović),
EDUKA, Beograd, 2013.

Teško da je boljom knjigom na našem oskudnom horizontu novih pedagoških ideja mogao da bude predstavljen autentični zastupnik kritičkog obrazovanja u demokratskom društvu, kakav je Anri Žiru. Rođen 1943. godine u Providensu na Long Ajlendu u frankofonoj porodici, ovaj autor imao je prilike da dobro upozna sve stepenice američkog obrazovanja, doživi slavu svog originalnog sledbeništva u kritičkom pedagoškom nasleđu Paula Freirea, ukrštajući ga sa novim pristupom kulturnim studijama, da bi u jednom trenutku, nezadovoljan militarističkom politikom Džordža Buša emigrirao u Kanadu. Zbog toga nije slučajno što knjigu otvara esej »Kritička pedagogija u mračnom dobu«, koji je zatamnila ne samo politika moći već i politika obrazovanja koja je korišćila parole kritičke teorije o značaju moralnog rasuđivanja u javnom obrazovanju, sprovela konzervativni udar na sve aspekte pedagoške prakse, koristeći nastavnike kao šrafove u mehanizmu disciplinovanja učenika, umesto kao intelektualce (kako glasi naslov uticajne Žiruove studije); učenike mehanizmom školske i *javne* pedagogije (još jedan koncept po kome je ovaj autor međunarodno prepoznatljiv) odvojila od »uslova u kojima građani izrastaju u svesne, kritički nastrojene i dobro obaveštene jedinice, sposobne da donose moralne sudove i ponašaju se na društveno odgovoran na-

čin«. Obrazovanje kao temelj demokratskog društva suštinski je ugroženo i Žiru, po ko zna koji put, ustaje u njegovu odbranu od administrativne autokratije.

Doprinos udaljavanju obrazovanja od stvaranja autonomne ličnosti daje, po Žiruu, »tehnizacija« pedagogije, njeno svodenje na puku veštinu, tehniku, nepristrasni metod. Time se neutralizuju njeni emancipatorski potencijali, a u tu svrhu konzervativni teoretičari obrazovanja ne zaziru od toga da »adaptiraju« levičarsko nasleđe u vaspitanju, kao što se to dešava u pokušajima »prisvajanja« A. Gramšija. Više od toga, ukida se pogled koji obrazovanje situira u javno dobro. Ono se prividno »individualizuje«, predstavlja se kao lična potreba pojedinca, dok se moćnom propagandom masovnih medija (»javnom pedagogijom«) taj isti pojedinac podrđuje poretku vladajuće ideologije. Upravo raskrivanje ove sprege, u učionici i van nje, zadatak je kritički orijentisanih pedagoga.

Borba za istinsko znanje odvija se na terenu na kome su razvijene simboličke i institucionalne sile koje je otežavaju, ali to ne znači da je čine beznadežnom. Upravo kritička pedagogija svojim raskrivanjem autoritarnih, klasnih i kulturnih kodova, treba da doprinese da se u sferu obrazovanja vrata znanja i vrednosti koje odgovaraju individualnim i društvenim potrebama.

Zbog toga kritička pedagogija mora da deluje i na praktičnom i na teorijskom planu. Ali sada, za razliku od svojih početaka iz sedamdesetih godina, kritička pedagogija mora da uvaži promene koje su nastale u okruženju dece i mladih (pre svega uticaj masovnih medija na njihovo formiranje), čitav kulturni sistem koji je napravljen »za njih«, često u prividnoj opoziciji sa školskom nastavom u kojoj je u prvi plan stavljena borba za ekonomski rast.

Ako Vas ovih nekoliko redova nije odvratilo od čitanja Žirua, kao utopiste u vreme komercijalizacije obrazovanja, on će Vas nagraditi minucioznom analizom hronične krize američkog javnog obrazovanja, lišenog demokratskog rukovođenja, administrativnim merama nasilno »standardizovanog«, u kome nastavnici postaju niža klasa običnih zanatlija, a učenici korisnici najgore vrste »bankarskog« (investiranog u rešavanje testova) obrazovanja. Žiru nudi eseje o »Pedagogiji kao kulturnoj politici«, »Kritičkoj pedagogiji i odnosu prema mladima«, »Neoliberalizmu, javnoj pedagogiji i nasleđu Paola Freirea« i, najzad, intervju sa Manuele Giljerme »Ima li kritička pedagogija budućnost?« On provodi čita-

oca kroz mnoge gorke stranice, ne propuštajući da širom ostavi otvorena vrata za »pedagogiju nade«, kako je to govorio Freira.

Prepoznavanje izazova koji stoje pred savremenom teorijom i praksom obrazovanja, što je zadatak edicije »Pedagoška raskršća« u kojoj se pojavila ova knjiga, neminovno dovodi i do određivanja dometa dosadašnje kritičke pedagogije. Ona, zasada, ne može da dovede do onog stepena pedagoške i sociokulturne transformacije kojoj teži. Ali može da ukaže na mnoge probleme koji kod nas dolaze u procesu evropeizacije obrazovne politike u kome »konzervativni« i »liberalni« pristupi koriste nedovoljno filozofski i naučno artikulisano argumentaciju. Knjiga Anri Žirua *O kritičkoj pedagogiji*, ako i ne ubeđuje čitaoca da je »kritički pristup« obrazovanju jedino spasavajući, ona nam snažno poručuje da u suočavanju sa savremenim obrazovnim problemima nismo usamljeni.

Prof. dr Nataša Vujisić Živković
Filozofski fakultet, Beograd

SARADNICIMA ČASOPISA

»Pedagogija«, časopis Foruma pedagoga, objavljuje članke u skladu sa zahtevima međunarodnih standarda (ISO) razvrstane u sledeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledni naučni radovi i stručni radovi. Časopis takođe objavljuje prevode, prikaze, ocene, bibliografije, aktuelne informacije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sledećih zahteva:

1. Radovi se dostavljaju redakciji u dva primerka pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine 12 tačaka, sa razmakom od 2 reda. Rad ne treba da bude duži od jednog autorskog tabaka, odnosno 16 strana (30 000 znakova), dok prilozi treba da su do 5 stranica.
2. Naslov članka treba da je jasan, sažet, da izražava njegov sadržaj i da se sastoji iz što manje reči. Rukopis treba da sadrži rezime na srpskom jeziku do 15 redova (od 150 do 200 reči). Rezime treba da bude koncizan i informativan. Na kraju rezimea navesti do pet ključnih reči.
3. Uz naslov navesti sledeće podatke: ime i prezime i zvanje autora, naziv ustanove u kojoj je autor zaposlen i mesto. Posebno treba dostaviti godinu rođenja autora, kontakt adresu, E-mail adresu i broj telefona.
4. Ako rad sadrži slike, tabele i druge ilustracije neophodno je da one imaju naslov, numeraciju i legendu.
5. Bibliografske podatke treba srediti prema metodološkim zahtevima.

Radovi se recenziraju. Rukopisi se ne vraćaju.

Uredništvo nije dužno da objavljuje radove redosledom kojim pristižu.

Uz ispis na papiru, radove treba poslati na CD-u ili elektronskom poštom.

Saradnja u časopisu je uslov njegovog kvalitetnog izlaženja.

Radove slati na adresu:

Forum pedagoga, Gospodar Jovanova 22, 11000 Beograd

ili putem e-mail: forumpedagoga@gmail.com

REDAKCIJA

PEDAGOGIJA
ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

UDK = 37
ISSN 0031-3807