

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС	Год. LV	Бр. 3–4	Стр. 257–448	Нови Сад	2009
UDK 37				YU ISSN 0553-4569	

САДРЖАЈ

Страна

Академик Душан М. Савићевић: Андрагошке потребе
и могућности савремене школе ----- 261

ПОГЛЕДИ И МИШЉЕЊА

Мр Славица Марковић, др Шпела Голубовић, Данијела Лаловић:
Проблеми у друштвеном понашању код лако ментално
недовољно развијених ученика ----- 274

Љиљана Грујић: Поглед на људске ресурсе у образовању
из угла менаџмента људских ресурса ----- 284

Мр Ивана Јанковић: Интерактивна радионица као модел рада
у васпитно-образовној делатности музеја ----- 291

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Душан Ђорђевић: Превентива као одговор куративи и немоћном
описивању агресије и вршњачке нетолеранције у школама ----- 305

Спец. Мирјана Станковић-Ђорђевић: Вештина узајамног давања од срца
– Ненасилна комуникација ----- 316

Мр Снежана Товиловић, др Зденка Нововић, др Миклош Биро:
Ставови према образовању, аспирације и вредности ромских
и неромских родитеља чија деца полазе у школу ----- 332

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ

Др Зоран Аврамовић, Миља Вујачић: Наставници и промене у квалитету часа -- 355

Мр Марија Јовановић: Педагошка комуникација као
фактор ефикасности наставе ----- 368

Ивана Луковић: Одлике мишљења ученика на узрасту од 11. до 15. године ---- 383

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Др Јасмина Клеменовић: Сарадња предшколске установе са породицом
у припреми деце за полазак у школу ----- 398

Др Станко Цвјетићанин, др Мирјана Сегединац: Садржаји о природи
и програму предшколског васпитања и образовања ----- 412

ИЗ СТРАНИХ ЗЕМАЉА

Мр Хазим Селимовић, Зехрина Селимовић: Како родитељи подстичу
компетенције своје дјеце ----- 424

Илда Хозић: Инклузија за све ----- 440

IN MEMORIAM

Златибор Петровић (1921–2009) ----- 446

CONTENTS

Academician Dušan M. Savićević: Adult Learning Needs and Modern School Abilities -----	261
VIEWS AND OPINIONS	
Slavica Marković, M. A., Špela Golubović, Ph. D., Danijela Lalović: Problems in Social Behaviour for Slightly Mentally Challenged Pupils -----	274
Ljiljana Grujić: Human Resources in Education From the Viewpoint of Human Resources Managment -----	284
Ivana Janković, M. A.: Interactive Workshop as Working Model in Educational and Upbringing Activity of the Museum -----	291
EDUCATION IN SCHOOLS	
Dušan Đorđević: Prevention as a Response to Curing and Helpless Description of Aggression and Peer Intolerance in Schools -----	305
Mirjana Stanković – Đorđević: The Skill of Sharing Love with all Your Heart: Non-Violent Communication -----	316
Snežana Tovilović, M. A., Zdenka Novović, Ph. D., Mikloš Biro, Ph. D.: Attitudes Towards Education, Aspirations and Values of Romany and Non Romany Parents Whose Children Enter Primary School -----	332
DIDACTICS AND METHODICS	
Zoran Avramović, Ph. D., Milja Vujačić: Teachers and Changes in Class Quality ---	355
Marija Jovanović, M. A.: Pedagogical Communication as a Factor of Successful Teaching Activity -----	368
Ivana Luković: Opinions of 11 to 15 Years Old Pupils -----	383
PRESCHOOL EDUCATION	
Jasmina Klemenović, Ph. D.: Cooperation Between Nursery School and Family While Preparing Children to Enter Primary School -----	398
Stanko Cvjetičanin, Ph. D., Mirjana Segedinac, Ph. D.: Teaching Natural Sciences in the Nursery School Curriculum -----	412
FROM FOREIGN COUNTRIES	
Hazim Selimović, M. A., Zehrina Selimović: How Parents Develop Children's Competence -----	424
Hojić Ilda: Inclusion for Everybody -----	440
IN MEMORIAM	
Zlatibor Petrović (1921–2009) -----	446

СОДЕРЖАНИЕ

Академик Душан М. Савичевич: Андрагогические потребности и возможности современной школы -----	261
БЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	
М-р Славица Маркович, д-р Шпела Голубович, Даниела Лалович: Проблемы в социальном поведении у легко умственно отстающих в развитии учеников -----	274
Лиляна Груич: Один взгляд на человеческие ресурсы в образовании из угла менеджмента человеческих ресурсов -----	284
М-р Ивана Янкович: Взаимодействующая мастерская как модель работы в рамках воспитательно-образовательной деятельности музея -----	291
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ	
Душан Джорджевич: Профилактика как ответ на лечение и беспомощное описание агрессии и нетерпеливости среди ровесников ненасильственная коммуникация -----	305
М-р Снежана Товилович, д-р Зденка Новович, д-р Миклош Биро: Отношения и образованию, желания и ценности у цыганских и нецыганских родителей чьи дети поступают в школу -----	316
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКЕ	
Д-р Зоран Аврамович, Миля Вуячич: Учителя и изменения качества урока ----	332
М-р Мария Йованович: Педагогическая коммуникация как фактор эффективности процесса обучения -----	355
Ивана Лукович: Характеристики мышления и учеников о 11 до 15 лет ----	368
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Д-р Ясмينا Клеменович: Сотрудничество дошкольного заведения с семьёй в подготовке детей к поступлению в школу -----	398
д-р Станко Свьетичанин, д-р Мирьяна Сегединац: Учебные содержания и природе в прогамме дошкольного воспитания и образования -----	412
ИЗ ДРУГИХ СТРАН	
М-р Хазим Селимович, Зехрина Селимович: Каким образом родители развивают потенциалы своих детей -----	424
Ильда Хозич: Инклюзия для всех -----	440
IN MEMORIAM	
Златибор Петровић (1921–2009) -----	446

АНДРАГОШКЕ ПОТРЕБЕ И МОГУЋНОСТИ САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ

Резиме

Предмет проучавања је основна и средња школа. Оквири проучавања су филозофија о доживотном образовању и концепција друштва учења. У тим оквирима сагледавају се и андрагошке потребе и могућности савремене школе како у одржавању и проширивању писмености и основног образовања популације одраслих, тако и у иницијалном стручном образовању и усавршавању. Савремена школа посматра се само као једна од установа у разгранатом систему образовања и учења чији су програми разноврсни и намењени деци, омладини и одраслима. За ту нову школу потребан је и нов профил наставника оспособљен за рад са свим старосним категоријама.

Кључне речи: андрагошке потребе, писменост, модели програма, професионално образовање, веза образовања и рада, андрагошке компетенције наставника

Полазне основе

У свим периодима развоја цивилизације школа је била под утицајем различитих филозофских, религијских и идеолошких опредељења. Када је држава увела обавезно основно образовање, она је бринула за њену организацију и програмску усмереност концентришући напоре на образовање једне старосне популације (детињства и младости). Таква оријентација битно је органичила образовну и културну функцију школе. Нису помагала ни упозорења Коменског о потребним образовањима у току читавог живота и предложени систем „школа“ који обухвата укупан човеков живот: школа рођења, детињства, дечаштва, младости, мужевности и последња школа старости (видети Vybrane Spisy..., 1966, 296–297). По схватању Коменског, прве две школе су приватне, трећа, четврта и пета школа су јавне, а последње две су личне, јер су људи толико већ формиран да могу сами да одреде правац свог даљег развоја и усавршавања. Овим својим ставовима Коменски је поставио темеље филозофије о доживотном образовању наглашавајући да је „свако доба одређено за учење и истоветне границе дате су

човеку за живот и за учење“ (исти извор, 296). Филозофија образовања дуго је *превиђала*, па и занемаривала ове ставове Коменског, наглашавајући мисао саопштену у *Великој дидактици* да је „ружно и смешно да је старац ученик“. То је било парцијално и ограничено тумачење духовног ставаралаштва Коменског које је он у зрелим и позним годинама напустио. Традиционална мисао о образовању и данас се држи таквих ставова изречених у *Великој дидактици*. То показује да прихватање нових идеја тражи време. Потребне су деценије и векови да се напуста ранија схватања гајена лењошћу и оптерећена теговима традиције. Тако је било у 18. и 19. веку. Двадесети век, а нарочито његова друга половина оживљава расправе о филозофији доживотног образовања и у контексту те филозофије сагледава се и улога школе и њени задаци на путу остваривања друштва учења. Концепција друштва учења значи у ствари улагање напора да се што потпуније оствари идеја о доживотном образовању.

Андрагошке потребе и могућности савремене школе посматрамо кроз призму ове установе и њен допринос остваривању филозофије о доживотном образовању. Јединице наше анализе за ову прилику су основна и средња школа. Прво ћемо покушати на нивоу опште анализе да осветлимо релације школе и филозофије о доживотном образовању, а касније ћемо покушати да осветлимо поједине доприносе основне и средње школе и улогу наставничке професије у том процесу. Значи крећемо се од општег, преко појединачног до посебног. То је пут који нам се чинио најпогоднијим. При томе користимо критичку анализу и синтезу.

Још од шездесетих година 20. века школи се упућују *критике* да је сувише генерацијски уоквирена и програмски затворена. У уобличавању и ширењу филозофије о доживотном образовању чему је UNESCO дао посебан допринос, школа се посматра и схвата само као *једна* од установа у мноштву других које доприносе разумевању и остваривању ове филозофије. Она се схвата као центар за учење и образовање са различитим програмима намењеним деци, омладини и одраслима. На тај начин покушава се да се превлада генерацијска подвојеност. У ширем смислу школа се схвата као друштвена установа, а не као изолована социјална „оаза“. У њеном раду преламају се односи у друштву, рефлектује се систем демократизације друштва и друштвених односа, слобода личности и усвајају оне вредности које друштво прихвата. Да би се школа променила, потребно је да она буде „отворена“. Суштина *отворености* састоји се у томе да она не буде установа намењена само једној старосној групи. Али она то мора да изрази и у организацији и програмској оријентацији. Улога школе је велика и драгоцен, јер се у њој постављају темељи за доживотно учење, пружа базично образовање које је по својој природи општијег карактера и отворено је за нове информације и сазнања. У нашој културној средини присутна је пракса *затварања* школе у своје уске оквире који су прописани програмом. То се може потврдити односом школе према основном образовању одраслих. Тај однос последњих деценија био је негативан. Ко је амнестирао (слободио) основну школу одговорности за основно образовање одраслих? Сама школа и образовна политика друштва настоје да се

схвати и прихвати да основно образовање одраслих није делокруг њиховог рада. Чак и просторије у које су одрасли уложили, као порески обавезници, материјална средства нерадо се стављају на располагање оној категорији одраслих који из разних разлога нису стекли основно образовање.

У остваривању филозофије о доживотном образовању ваља да будемо реалисти, да разликујемо визије будућег развоја и друштва и образовања, индивидуалне имагинације од оног што су потребе, а посебно могућности на свакој етапи друштвеног развоја. На тај начин смањићемо јаз између идеалног и реалног и створити брану против индивидуалних разочарања која настају услед немогућности да идеалне концепције постану друштвена и образовна стварност.

Што се тиче квалитета образовања, оно није добра страна рада школе. Филозофија доживотног образовања залаже се за квалитет образовања. За неуспех у образовању, за велики број одбијених или понављача школа није одговорна. Ње као да се не тиче забрињавајућа „патологија образовања“. Такве пропусте, губитке у образовању Макаренко је, у првим деценијама 20. века, означио као „педагошки шкарт“. На велике „губитке“ у школи указују и савремени аутори (видети: Solway 1989). Неуспех као проблем јавља се и у основној и у средњој школи. То показују подаци да 50% ученика школа за основно образовање одраслих припадају групи адолесцената. Статистички подаци показују да 20% ученика који се упишу у основне школе у осмогодишњем трајању не заврше на време. Основна школа се њих ослобађа чим напуне 15 година старости. Они траже излаз на другој страни. Проблем понављача и елиминација „неуспелих“ првенствено погађа ученика из нижих социјалних слојева, децу чији родитељи имају ниже личне приходе или су без икаквих прихода. Емпиријска истраживања показују да постоји снажна *корелација* између успеха у образовању и социјалног порекла детета. На сваком степену образовања социјално порекло има значајну улогу. Дужност је друштва и школе да уложи напоре да се смањи или бар ублажи негативан утицај породице и шире социјалне средине. То се може учинити, поред осталог, и укидањем *дискриминативног* закона по коме се школа ослобађа деце чим наврше 15 година живота, иако нису завршили основну школу. Ако се пажња поклања само једној генерацији, проблем неуспеха у образовању се неће решити. Постоји огроман јаз између културе у школи и културе свакодневног живота. Култура и образовање као општељудско добро и вредност морају бити доступни у току читавог човековог живота. Треба напустити идеју да се живот у погледу образовања завршава у 22-гој години старости, као и идеју да се образовање и учење изједначава са школовањем, а школски систем са системом образовања и учења.

Андрагошке потребе савремене школе у Србији су велике. Могућност њиховог задовољавања зависи и зависиће од низа фактора: економских, културолошких, праваца образовне политике, осавремењивања теоријске мисли о образовању и учењу итд. За последњих 15 година у Србији је дошло до жалосне маргинализације образовања одраслих. Свођење образовања одраслих на активности радничких и народних универзитета или на неформално образовање је

знак неразумевања или подцењивања потреба учења човека. Деоба учења на формално и неформално не може да издржи озбиљно критичко промишљање. Ниво образовања одраслог становништва у Србији је забрињавајући. Према попису становништва из 1991. године број неписмених био је 7%, али се мора изразити дубока сумња у начин прикупљања података о стању писмености. Прихватање одговора да ли је неко писмен или неписмен није најбољи критеријум да се такво стање утврди. У Србији има близу 2,5 милиона људи без потпуне основне школе. Дошло је до знатног опадања броја школа за основно образовање одраслих. У праву је Деспотовић кад каже да је образовање одраслих од „чврстог загрљаја политике прешло у загрљај тржишта“ (Деспотовић 2002). Шта учинити да се преокрене овако неповољна структура образовања становништва? У тај процес нужно је да се укључе бројне социјалне снаге, међу којима на првом месту треба да буде основна и средња школа. Потребно је да се предузме низ корака како би ове школе успешније задовољавале андрагошке потребе. Зато је потребна нова стратегија образовања, нова целовита (холистичка) образовна политика. Њу нам не може нико поклонити. За њу се морамо сами изборити професионално, социјално и морално. То захтева да се у друштву као целини *мењају* ставови о вредности образовања као социјалног и индивидуаног добра.

Основна школа

Констатовали смо низак ниво писмености у Србији. Низак ниво писмености спречава или ограничава развој људских потенцијала. Ниво писмености је показатељ квалитета живота. Писменост и образовање доприносе преошћавању јаза који постоји међу људима. У андрагошкој литератури говори се о *функционалној* писмености. То значи да је писменост *променљива* величина. Неписменост и полуписменост је најтежи проблем који оптерећује савремену цивилизацију. Тако неписменост и сиромаштво иду руку под руку, неписменост је проблем који се јавља и у технолошки развијеним земљама. Без подизања нивоа писмености није могуће успешно професионално образовање. Бројни фактори утичу на одржавање и проширивање нивоа писмености. За ову прилику поменућемо породицу, школу, радну средину и средства масовне комуникације, а посебно телевизију.

Истраживања показују, а и искуство потврђује да, оно што се учи у школи, нема подршку или освежавање у породици. Деца која немају прилику да виде старије чланове породице да су ангажовани у читању, прикраћени су (депривирани) у формирању вредности писмености. Деца подизана у породицама где се мало чита или се уопште не чита, на путу су да постану следећа генерације нечитача. Ставови одраслих диктирају ставове младих генерација. Процес се веома ретко дешава у супротном правцу. Према томе, ниједна стратегија ширења писмености не може игнорисати породицу и њену *кључну* улогу у овом процесу. Без активног учешћа породице не постоји могућност да писменост постане универзална.

Много се критика упућује савременој основној школи у вези са описмењавањем. Међутим, иако смо критични према раду и доприносу основне школе ширењу писмености и њеном доприносу социјалном и културном развоју, треба поновити да школа не делује у изолацији. Све што се дешава у школи је рефлексија развоја и процеса у друштву. Од школе се очекује да буде фактор промена, али јој бројне активности у друштву ометају испуњавање ове функције. Како школа може ширити писменост и стимулисати читалачке интересе где је читање ретко. Било би неоправдано тврдити да школа не може позитивно деловати у својој средини, али ако јој недостаје помоћ заједнице, она ће имати тешкоћу у извршавању ових задатака.

Оправдано је поставити питање до које мере је основна школа *одговорна* за низак ниво писмености? Да ли је научна мисао указала који су то кључни проблеми који постоје у самој настави? Како су се усмеравали различити покушаји експериментисања у настави читања и писања? У ком смислу су биле оправдане неке теорије које су се јавиле седамдесетих година 20. века? Мислимо на теорију развоја комуникацијских способности која је доминирала у настави неколико деценија. Суштина ове теорије састојала се у тези да ће нови облици комуникација постати доминантни, а да ће утицај писаних облика опадати. У складу са овом школом мишљења, комуникација треба да се развија у вербалном облику (језику). Вежбе изговора и пракса сматрало се да спречавају потенцијал ученика. Па још и данас некритички се позајмљују неке технике из психотерапије: „седење на јастуцима“, „руке у тесту“, „држање за руке“ и жмурање у том процесу као начин самоизражавања и доживљавања других. Прва фаза учења читања и писања сматрана је „неужним злом“, а период у којем ученици треба да стекну основне вештине постао је све краћи. Они ученици, чије је напредовање текло спорије, били су доведени у ситуацију да забораве вештине читања и писања. Истраживања у андрагогији показују да „спори“ читачи напуштају школу, јер нису савладали технику читања. Потребна су додатна истраживања да би се установило да ли постоји негативни ефекат развоја комуникативних способности који запоставља усавршавање вештине читања и писања.

Борба за повећање нивоа писмености неодвојива је од *циљева* основног образовања и од функције основне школе. Потпуни обухват деце основном школом само је први корак према универзалном основном образовању. Али дијалектика живота је много сложенија. Искуство стечено у ранијој Југославији (СФРЈ) показује да универзално основно образовање не може бити постигнуто без повећане одговорности, пре свега, основне школе, као и других социјалних снага у локалној средини. У пракси (последњих неколико деценија) основна школа се лако ослобађа свих оних, који представљају проблем у понашању. Успостављање јединствене основне школе у осмогодишњем трајању било је оправдано као дугорочна оријентација. У теорији образовања и практичној образовној политици то јединство се схватало као *униформност* и подизано је на ниво принципа. Јединство основног образовања требало би разумети у знатно ширем смислу зато што, осим програмске јединствености, други фактори као што су социјални, ма-

теријални, лични, географски итд. су нејединствени. Апстрактна јединственост изражена у заједничком плану и програму одговара деци која живе у повољним социјалним и економским условима, док деца која не уживају такве услове, заостају у процесу учења, а не постоје никакви програми који би такву доступност довели до остварења. Деца у неповољним условима на време не завршавају основну школу. Из такве ситуације јавља се потреба за организационом и програмском *разноврсношћу*, за различитим путевима стицања основног образовања: у редовној школи за децу, у основној школи за одрасле, у дописном образовању (за старије разреде), путем укључивања садржаја основног образовања у програме професионалног образовања. У филозофији доживотног образовања основна школа ће и даље имати римицијалну (поправљачку) функцију, функцију достизања оног што је раније пропуштено. Школа мора да се оспособи за такву функцију. Мисли се, пре свега, на андрагошку оспособљеност.

Основни проблем функционалне писмености односи се на избор и диференцијацију програма. У садржајима се изражава смисао функционалног основног образовања. У андрагошкој литератури и теорији постоји сагласност да је програме основног образовања могуће организовати у три основна модела:

1. Основно образовање за децу од 7–15 година;
2. Основно образовање за адолесценте који пре времена напуштају основну школу;
3. Основно образовање за одрасле после 18 година живота.

Сва ова три модела могу да се остварују у оквиру установе коју означавамо као основна школа.

Са становишта андрагошких потреба и могућности њиховог задовољавања треба темељно промислити други и трећи модел. Основно образовање за адолесценте до 18 година, који на време нису завршили основну школу, треба тако организовати да се омогући појединцима да по специјалним програмима заврше основну школу. Специфичност таквих програма огледа се у њиховом *повезивању* са програмима стручног образовања (садржаји из области пољопривреде, индустрије, здравља, заштите животне средине, породичног живота итд). То значи да се адолесцентима у оквиру основног образовања пружају и они садржаји, који ће их оспособити за одређени посао или улогу у друштвеном и политичком животу. Могућност комбинације са различитим професионалним и другим садржајима су врло велике. У исто време задржава се шире општеобразовна основа за даље образовање.

Основно образовање за старије од 18 година још више се ослања на концепцију функционалне писмености. То значи да би ово образовање било у директној функцији рада које човек има у друштву и породици. Овај модел представља специфичне садржаје, комбинацију општег и професионалног образовања у зависности од природе рада и функција које човек обавља. За разлику од програмског модела намењеног адолесцентима, овај модел представља већу интеграцију општеобразовних и професионалних садржаја. На тај начин смањује се код одраслих утисак апстрактности и некорисности основног образовања и

повећава мотивација за учење, што је битан допринос успеху. Пuteви за стицање образовања по овом моделу могу бити веома различити: редовна настава, дописно образовање са консултацијама за више образовне нивое, комбинација са радијом и телевизијом, при чему би ова средства масовног општења имала не само аниматорску, већ и директну образовну функцију, „патронажна“ настава, самостални индивидуални рад са повременим консултацијама уз одговарајуће полагање испита. Могуће су и друге варијанте овог модела, чија вредност се потврђује и повећава у стваралачкој андрагошкој пракси. Битно је да се створе могућности да што више људи различитим путевима добије образовање до нивоа основне школе, а тиме и прилику да се даље образује и усавршава.

Истраживања показују да су оријентације оних који се враћају образовању веома разноврсне и комплексне. Комплексност је условљена различитом структуром и различитим квалитетом искуства, недостатком опште припреме за учење. Истраживања, такође, показују да млади напуштају основну школу пре њеног завршетка, у знатном броју, из објективних разлога, међу којима је и потреба да се помогне породици у материјалном погледу, да се заради за властиту egzистенцију. Не треба занемарити ни оне разлоге који су повезани са тешкоћама учења у основној школи, са слабљењем интереса за учење, а то често доводи до напуштања основне школе. Укључивањем у рад, млади стичу нова искуства, потврђују се у раду, економски се осамостаљују, сами доносе одлуке значајне за властити живот, успостављају нове социјалне везе и односе, укључују се у сложени систем друштвених односа. Битну подршку младим људима може дати радна средина, а посебно у стварању погодности за учење: краће радно време, одсуство за припремање испита, за консултације, краћи семинари итд. Искуства у том погледу, компаративно посматрајући, разноврсна су у различитим социјалним срединама.

Поменули смо радну средину као фактор писмености. Људи проводе знатан део времена обављајући функцију рада. Природа и садржај рада се брзо мењају, а као последица тога траже се нови захтеви за ниво и квалитет писмености. Напредовање рада, преквалификација, захтеви за вишим обучавањем, освежавањем знања тражи учење нових вештина и новог квалитета и нивоа писмености. Постоје предузећа у неким земљама, које нуде бројне програме да би стимулисали подизање нивоа писмености, али се можда не јављају под тим именом. Важно је питање како организовати радну средину да она постане *средина* за учење, образовна и културна средина која ће стимулисати и унапређивати писменост, проширивати образовне видике запослених и доприносити унапређењу квалитета рада и унапређењу личности појединца.

Међу масовним медијима телевизија има посебан значај у унапређивању писмености. Нека истраживања наглашавају везу између гледања телевизије и опадања активности читања. Могу се у литератури приметити две школе мишљења о овом проблему. Једна се може означити као оптимистичка, а друга као песимистичка. Оптимистичко схватање полази од тога да телевизија у животу људи омогућава да се добију знања и партиципира у различитим процесима

који су раније били незамисливи. Она обезбеђује информације о великом броју проблема и доводи људе и догађаје у породични живот. Песимистичко гледање полази од тезе да посматрање телевизије замењује читање и чак и они који би читали, дају предност посматрању телевизије, тако се комбинује забављање са информацијама. Људи који живе у средини где се писменост не посматра као посебна вредност ће, посматрајући већину програма, снажити ово гледање. Писменост се не представља као фактор који доприноси остваривању животних идеала. Тако телевизија, свакако, помаже нечитање.

Два гледишта која су поменута су екстремна. Истина вероватно лежи негде у средини између ова два становишта. Да ли ће телевизија постати фактор у развоју писмености зависи углавном од *садржаја* програма који се преносе преко овог медија. Морамо признати да већина програма оставља праву пустош у менталном склопу гледалаца. Већина програма усмерена је на обезбеђивање информација и циља да забави. Занемарује се образовна функција телевизије. Телевизија, а и други медији, нуде вредности, да је све, па и образовање „роба“ која има своју цену и рекламама уносе праву пустош у ментални склоп гледалаца телевизије и има снажан утицај у формирању опредељења свих категорија посматрача. Програмска оријентација треба да буде измењена и да се усмери према образовању као људској вредности и ширењу свести о значају писмености.

Ми, који дуже памтимо, сећамо се да је у оној ранијој Југославији допринос радија и телевизије писмености и основном образовању одраслих био приметан. Серија „Кика Бибић“ радо је гледана и од стране полуписмених и од описмењених. Она је добила значајно признање UNESCO-а. Сећамо се и других играних серија у којима се на шаљи начин излаже „педагошки приступ“ основном образовању одраслих и маестралним ликовима које су нам дочарали Павле Вујисић и Миодраг Петровић-Чкаља. Умесно је поставити питање зашто РТС као јавни сервис нема посебан образовни канал?

Борба за унапређење писмености је борба за људе, за њихово напредовање, за развој њихових потенцијала у каријерама. Рационално и алтернативно коришћење свих начина и могућности за стицање писмености и унапређивање и проширивање културе и образовања је неопходна потреба. Само ако проблем писмености постане *интегрални* део образовне политике могу се очекивати повољнији резултати. Задатак није ни привремен ни лак.

Средња школа

Средње школе имају још веће адрагошке потребе. До почетка деведесетих година 20. века ове школе у нашем културном кругу биле су окренуте превасходно популацији младих. Од тада ове школе се делимично отварају и за популацију одраслих и организују за одрасле посебне програме на захтев Завода за тржиште рада или привредних организација или на основу процене школе о исплативости таквих програма. У таквим случајевима одрасли сами сnose трошкове таквог образовања. Одрасли се називају „ванредним“ ученицима. Школе организују

полагање завршних испита. И то је један од традиционалних приступа одраслих средњем образовању. У таквој ситуацији професионално образовање одраслих је инфериорније. Тешко се превазилази дихотомија између средње школе и света рада, између општег и професионалног образовања, између специјалних знања потребних за обављање функције рада и знања општије природе.

Промене у свету рада су веома брзе. Средња школа не може остати пасивна према овим променама. Она је сада у ситуацији да проучава не само садржаје науке, већ и садржаје рада. Образовање не треба да се заустави када се заврши иницијално професионално образовање. Средња школа није поклањала пажњу усавршавању и освежавању знања. У филозофији доживотног образовања од средње школе се тражи да овом делу образовне активности поклони исто толику пажњу као и иницијалном професионалном образовању. У остваривању ових захтева значај има професионална оријентација, саветовање и усмеравање. Професионална оријентација обухвата и омладину и одрасле. Потребно је омогућити појединцима да *преиспитају* одлуку о избору професије ако том одлуком нису задовољни, ако дођу до сазнања да су извршили погрешан избор. У школи не треба да се занемари ни компензациона функција професионалног образовања. Компензационој функцији придружује се и иновативна функција, која произилази из сталног напретка и обнављања производног и радног процеса. Иновације професионалних знања не могу се препустити само бризи појединаца. Функције о којима је реч захтевају брижљиво проучавање од стране школе и радне средине.

Под лупу проучавања стављају се и модели професионалног припремања. Све већа пажња поклања се широким радним профилима. Научна проучавања предвиђају да ће се у будућности од широког профила прелазити на интегрални профил. То ће неминовно водити до измене концепције образовања на средњем нивоу. Интеграција појединих специјализација у комплексније карактеристика је савременог професионалног припремања и захтев концепције доживотног образовања. И онда када се деси да остану стари називи, мења се карактер и садржај рада, методе и поступци рада. Концепција доживотног образовања тражи од школе *активизам* и оријентацију на проучавање рада у заједници и стваралачкој сарадњи са радном средином.

Има ли наде да средња школа у нашој културној средини крене овим правцем? Неке наде су на „видику“. На републичком нивоу усвојена је Стратегија образовања одраслих у Републици Србији. Да ли се то држава (у лику владе) „обавестила“? Надамо се да ће то бити тако. У Стратегији се говори о андрагошким центрима (центрима за континуирано образовање) у средњим стручним школама. То су специјализоване наставно-организационе јединице за стручно образовање. Оспособљавање и обуку одраслих, усмерене на економски раст и развој региона кроз брзо реаговање на потребе привреде и трижишта рада за мобилном и флексибилном радном снагом и квалитетно задовољавање потреба за знањима, вештинама и компетенцијама како запослених, тако и незапослених. Центри располажу наставницима оспособљеним за истраживање потреба за знањима и

вештинама. Креирање програма/модула образовања и обуке као и наставницима и инструкторима за рад са одраслима. Њихова делатност заснива се на сарадњи и партнерству са предузећима и њиховим асоцијацијама (Стратегија..., 2007, 15).

У Стратегији се инсистира да програме могу остваривати средње стручне школе и друге образовне установе и организације које испуњавају стандарде за рад са одраслима. У Стратегији се посебна пажња поклања осигурању квалитета рада, контроли рада и ефикасном процењивању исхода образовања. Како ће се идеје обликоване у Стратегији остварити, зависиће од низа околности: економских, професионалних, научних. Потребе за његовим остваривањем су велике.

Наставничка професија пред новим изазовима

Филозофија доживотног образовања поново је истакла потребу разматрања наставничке професије у комплексним задацима њеног остваривања. Школа не може остваривати задатке који произилазе из филозофије о доживотном образовању са традиционалном перцепцијом наставника и наставничке професије у целини. Тражи се нов профил наставника. Од наставника (посебно у образовању и учењу одраслих) тражи се да буде помагач и усмеривач у учењу, да упућује ученике где могу да нађу информације, да буде саветник.

У оквиру остваривања филозофије о доживотном образовању од наставника се траже *компетенције* за рад са различитим старосним категоријама ученика, да остварују програме за децу, омладину и одрасле, за различите професионалне категорије људи. Од наставника ће се тражити да се упозна са социјално—психолошким особеностима и дидактичким специфичностима учења у различитим периодима живота, тражиће се од њега познавање човека у тоталитету за разлику од традиционалне усмерености на период детињства. Неки теоретичари (Tough 1976) кажу да ће највеће промене у образовању и учењу доћи захваљујући учењу самих наставника. Од њих ће, поред осталог, зависити и остваривање филозофије о доживотном образовању. Реформски подухвати имали су ограничене домете зато што су наставници остали на маргинама реформских збивања. Пример за то је и наша земља. Чак и за јединствену основну школу имамо нејединствено припремање наставника. Није у питању недостатак материјалних средстава, већ недостатак концепције, стратегије припремања наставника за наставнички позив. Пажња се усмерава на то да наставници постану стручњаци, специјалисти за дисциплину коју предају и коју су изабрали за предмет својих универзитетских студија, а педагошко, андрагошко, психолошко и методичко образовање је на маргинама укупних студија наставничких кандидата. Тако имамо парадоксалну ситуацију да су наставници средње школе добри познаваоци дисциплине коју су студирали, али, нажалост, они слабо или никако не познају субјекте са којима ће радити. Циљ њиховог рада није дисциплина тј. садржаји, већ је то само средство помоћу кога утичу на развој ученика. У процесу образовања јавља се знатан број људи који се никада нису припремали за наставнички позив: инжењери, лекари, правници, економисти итд. Нужно је да се успостави *равнотежа* између струч-

ног припремања у оквиру предмета, дисциплине и педагошког, андрагошког, методичког и психолошког припремања. Оба дела ове припреме у концепцији доживотног образовања су важна.

За последњих 15 година у нашој земљи дошло је до критичке тачке депрофесионализације образовања одраслих. Пре тог времена андрагогија се проучавала као универзитетска дисциплина на неколико факултета и виших школа: на студијама наставничких група Филозофског факултета, на неким групама Филолошког факултета, на Факултету политичких наука, Факултету организационих наука, педагошким академијама, на вишим медицинским школама итд. Све је то вољом појединаца нестало. Чак и у новооснованим учитељским факултетима андрагогија је изборни предмет. Тако није у многим земљама. Посебно позитиван развој дешава се у Руској федерацији где се оснивају не само нове катедре за андрагогију, већ се андрагогија јавља као један од значајних предмета у припремању и усавршавању наставника (видети: Громкова 2005). Потребан је нов начин мишљења, а то препоставља превазилажење ранијег мишљења, ставова и уверења, превредновање неких теоријских ставова у образовању и учењу, а то је тежак процес. Ако желимо да се спроведе усвојена Стратегија потребна је квалификација и стицање андрагошке културе за све оне који су се стицајем околности нашли у ситуацији да испуњавају андрагошке задатке. То се посебно односи на радна места андрагога у средњим школама. Од школских педагога, психолога, социјалних радника такође ће се тражити испуњавање андрагошких стандарда.

Анализом је установљено да су андрагошке потребе савремене школе велике. Могућности њиховог задовољавања у нашој културној средини зависе од низа фактора и они треба да буду предмет брижљивог научног и професионалног проучавања. Савремена школа сагледава се у оквирима филозофије о доживотном образовању. Она је само једна, иако значајна установа, чинилац у веома разгранатом систему образовања и учења. Критике које се упућују савременој школи односе се на усмереност само на једну старосну популацију.

Основна школа има посебне задатке и одговорности у подизању нивоа писмености и проширивању основног образовања и на популацију одраслих. Различити модели програма могу допринети остварењу тог циља. Средња школа има још проширенију улогу у андрагошком задовољавању потреба. У стваралачкој сарадњи са радном средином она може унапредити задовољавање образовних и потреба за иницијалним професионалним образовањем и усавршавањем различитих категорија популације одраслих. Стварањем андрагошких центара у средњим стручним школама може се допринети испуњавању такве улоге.

Наставничка професија налази се пред новим изазовима. Мења се традиционална улога наставника. Њему су потребне нове компетенције како би успешно радио са различитим старосним групама. Зато му је, поред педагошког и психолошког, потребно и андрагошко образовање. Од велике помоћи могу бити и андрагошке службе организоване у савременој школи. Наставницима су потребне компетенције за рад у области образовања и учења одраслих.

Литература

- Vibrané spisy Komenského, Svezak IV, Statni pedagogicke nakladatelstvi, Praha, 1966.
- D. Solway (1989): *Education Lost*, OISE press, Toronto.
- М. Деспотовић (2002): *Образовање одраслих*. У: Реформа средњег стручног образовања: од разговора ка реализацији, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд.
- Стратегија развоја образовања одраслих у Републици Србији*, Службени гласник, бр. 1, 6. јануар 2007.
- A. Tough (1976): *Self Planed Learning and Major Personal change*. У: R. M. Smith, *Adult Learning: Issues and Inovation*, ERIC.
- М. Т. Громкова (2005): *Андрагогика*, Јунити, Москва.

Academician Dušan M. Savićević, Novi Sad

ADULT LEARNING NEEDS AND MODERN SCHOOL ABILITIES

Summary

The scope of the paper is primary and secondary school. Philosophy of lifelong education and learning society concept provide the research framework. Adult learning needs and modern school abilities are investigated within the established framework and they consider different methods for acquiring and developing adults basic literacy skills and initiate professional training and advancement. Modern school is regarded as an institution in the network of education system and teaching activity according to different curricula designed for children, youth and adults. New school demands seek for teachers with better profiles who are qualified to teach adults and young population as well.

Key words: adult learning needs, literacy, curriculum models, professional education, relation between education and work, teacher's competence of adult learning

Академик Душан М. Савичевич, Белград

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ПОТРЕБНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Резюме

Предметом изучения в настоящей работе являются начальная и средняя школы, а рамками изучения являются философия пожизненного образования и концепция общества учения. В этих рамках автор рассматривает андрагогические, образовательные потребности и возможности современной школы и содержания и расписании письменности и начального образования взрослого населения и основного профессионального образования и совершенствования. На современную школу автор смотрит как на одно из заведений в широкой системе образования и учения, чьи программы разные и предназначенные детям, молодежи и взрослым. Для такой новой школы нужен и новый профиль учителей, подготовленных к работе со всеми возрастными категориями.

Опорные слова: андрагогические потребности, письменность, модели програми, профессиональное образование, взаимосвязь образования и работы, андрагогическая компетенция учителей

Мр Славица Марковић,
ШОСО „Милан Петровић“, Нови Сад
Др Шпела Голубовић
Медицински факултет, Нови Сад
Данијела Лаловић, дефектолог
ОШ „Никола Ђурковић“, Фекетић

376-056.34/.36
UDK 316.62-057.874
Прегледни чланак
Примљен: 31. III 2009.
BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 3–4, p. 274–284.

ПРОБЛЕМИ У ДРУШТВЕНОМ ПОНАШАЊУ КОД ЛАКО МЕНТАЛНО НЕДОВОЉНО РАЗВИЈЕНИХ УЧЕНИКА

Резиме

Истраживањем је обухваћено 70 лако ментално недовољно развијених ученика специјалне основне школе. Примењен је упитник за процену понашања деце који је попуњаван од стране дефектолога школе. Резултати показују да се друштвено неприлагођено понашање манифестује у мање од половине ученика са лако ментално недовољном развијеношћу. Од посматраних одступања у друштвеном понашању најизраженији су бежање са часова, малтретирање ученика, скитња и бежање из школе. Испољени облици понашања чешће се манифестују код дечака него код девојчица. Проблеми у понашању повезани су и са слабијим успехом у школи.

Резултати упућују на неопходност, пре свега, препознавања могућих проблема у понашању и оснаживању дететових потенцијала који ће допринети бољем сагледавању себе и света у коме живе и на тај начин ће омогућити боље уклапање ове деце у ширу друштвену средину.

Кључне речи: школа, понашање, успех у школи

Увод

Друштвена брига и заштита ментално ометених лица и њихових породица имају дугу историју. Од како се зна за корене људске цивилизације човек се суочава са оним члановима заједнице који због својих смањених способности нису били у стању да једнако успешно решавају своје животне проблеме. Због тога им је готово увек била потребна помоћ других.

Интелектуално исподпросечно развијена деца, која функционишу на нижој лаке менталне недовољне развијености (ЛМНР), у потреби су да током целокупног основног школовања, а и касније, користе посебно организоване облике васпитно-образовног рада, који ће им омогућити да успешно напредују. Ако код ове деце нису присутне и неке друге, изразитије потешкоће у развоју, вероватно ће бити у могућности да се успешно укључе и опстају у процесу васпитања и образовања.

Нажалост, у друштву у коме живимо деца са ЛМНР одрастају као неуспешна (Хрњица 1991). Поновљени неуспеси стварају осећање несигурности и сумњу у сопствене могућности. Учестала неуспешност или осећај одбачености код деце са ЛМНР може имати асоцијалне и/или антисоцијалне последице. Неретко се срећемо са податком да је манифестована агресија резултат немоћи и безизлазности. Уколико се позовемо на чињеницу да је код деце са скромнијим менталним способностима изналажење (нових) решења, очекивано, редуковано, те да је ситуације тада често тумачена као „претећа“ или непријатељска по њих, у „решавању“ њихових проблема можемо очекивати неко од друштвено неприхваћених понашања.

Проблеми у психо-социјалном функционисању

Базична несигурност и стални страх од одбацивања од стране других (родитеља, вршњака, васпитача...) неминовно осиромашује идентитет. Енергија неопходна за развој способности и интересовања троши се на разрешење конфликта и решавање проблема како сачувати самопоштовање у тим неповољним условима. Неповољна слика о себи, неразвијен идентитет и неуспешни интеграциони процеси, снижен интелектуални капацитет за конструктивно решавање проблема, имају као крајњи резултат незрелост личности ментално недовољно развијеног лица.

ЛМНР често не мисле о последицама неких својих активности и не предвиђају шта ће се десити. Код њих је знатно ослабљена оријентација у мишљењу. Овај недостатак је у вези са њиховим некритичким мишљењем. Она ретко увиђају своје грешке и тешко претпостављају да њихово мишљење може бити погрешно. Не могу да прилагоде своје мишљење и активност захтевима средине.

ЛМНР деца имају знатне тешкоће у схватању узрочних односа. Успорен интелектуални развој може да оштети и морални развој, пошто је интелектуална развијеност једна од нужних претпоставки разумевања моралних норми и тачне социјалне перцепције, као претпоставке за избор реакција прилагођених ситуацији (Јакулић 1992).

Ова деца се теже социјализују, него деца просечне интелигенције, што је последица и њихове ниске интелигенције, оскудног речника, слабог успеха у школи, игри и слободним активностима.

Поједини аутори (Hartup 1991; Pellegrini, Glickman 1990) истичу да се социјална компетенција манифестује ступњем до којег је нека особа способна и

хоће да се прилагоди стандардима који владају у друштву, односно да конструктивно и независно делује у својој заједници. Ова деца не могу, због својих ограничених способности, да достигну овако висок ниво социјалне компетенције. То не значи да се она не могу прилагодити осталим члановима друштва, већ њихова социјализација дуже траје и захтева специјално обучавање.

Тешкоће у васпитању ове деце не настају само због неразвијености мишљења, него и због дисхармоничног развоја потреба. Код деце просечне интелигенције постоји слагање између потреба и могућности њиховог задовољења, док код ЛМНР деце, не постоји ово слагање. У неспособности да владају својим понашањем, лежи главни извор многих њихових проблема. Несамосталност, слаба иницијатива, неспособност да владају собом и немогућност да се савладају тренутне жеље, неспособност да се моментално лиши нечега ради даљих циљева, неки су од главних недостатака неприлагођеног понашања за ужу и ширу социјалну средину.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања су проблеми у друштвеном понашању код ученика са лаком менталном недовољном развијеношћу (ЛМНР), а који похађају више разреде ШОСО „Милан Петровић“ у Новом Саду.

Циљ је да се испита присуство неприлагођеног понашања код ученика са ЛМНР, чиме се директно и индиректно могу претпоставити и на тај начин предупредити проблеми у васпитно-образовном раду са овом децом.

Задачи овог истраживања су:

а) да се утврди број (проценат) ученика који испољавају неприлагођеност у друштвеном понашању;

б) да се испита манифестација асоцијалног понашања ученика;

в) да се испита корелација између успеха у школи и асоцијалног понашања ученика;

За прикупљање података коришћени су:

а) анализа школске документације (досијеи и дневници),

б) упитник (Соколовски 1993), који попуњава дефектолог школе коју дете похађа,

в) разговор са дефектолозима, наставницима, психолозима и социјалним радницима.

Узорком је обухваћено 70 ученика ШОСО „Милан Петровић“ из Новог Сада, који похађају више разреде основне школе – од V до VIII, по специјалном наставном плану и програму за категорију ЛМНР.

Од укупног броја испитаника два детета су, изузев ЛМНР у спектру својих сметњи, имала аутистичне елементе у понашању. Њихово школовање се несметано одвија по програму за ЛМНР, те су они равноправно укључени у узорак.

Сходно циљу истраживања, зависна варијабла представља неприлагођено понашање код деце са ЛМНР.

Независну варијаблу представљала је полна припадност и школски успех.

РЕЗУЛТАТИ РАДА СА ДИСКУСИЈОМ

X_1 : Очекује се да се друштвено неприлагођено понашање манифестује у мање од 50% ученика са ЛМНР.

Да би се утврдило који је најчешћи испољени вид неприлагођеног понашања међу ученицима са ЛМНР, рађена је ајтем анализа. Овим поступком желело се утврдити да ли су одступања од очекиваног у друштвеном понашању код ученика са ЛМНР подједнако заступљена. Добијени резултати приказани су табеларно.

Табела 1: *Процентуални приказ опсервираних манифестација поремећаја друштвеног понашања код ЛМНР ученика.*

МАНИФЕСТАЦИЈЕ ПОРЕМЕЋАЈА У ДРУШТВЕНОМ ПОНАШАЊУ	Да %	Не %
1. Бежи са часова	44%	56%
2. Бежи из школе	9%	91%
3. Бежи од куће	3%	97%
4. Скита	11%	89%
5. Малтретира ученике	17%	83%
6. Туче се у школи	6%	94%
7. Туче се ван школе	1%	99%
8. Агресиван је према особљу школе	4%	96%
9. Уништава имовину школе	2%	98%
10. Краде у школи	0	100%
11. Краде ван школе	3%	97%
12. Бави се недозвољеном трговином	0	100%
13. Ужива у алкохолу	3%	97%
14. Узима дрогу	0	100%
15. Поремећај у сексуалном развоју	0	100%
16. Проституише се	0	100%
17. Учествује у кривичним делима са групом	1%	99%
18. Деструктиван је	5%	95%

Највећи број ЛМНР ученика виших разреда бежи са часова (44%), што је уједно и најзаступљеније одступање од очекиваног друштвеног понашања међу испитаницима. Малтретирању других ученика склоно је 17% испитаних; док је скитња присутна код 11% деце. Бежању из школе склоно је 9% деце.

Туча у школи регистрована је код 6% испитаних, док је туча ван школе слабије изражена, евидентирана је у свега 1% случајева. Агресија према особљу у школи испољена је у 4% случајева испитаних; док су крађе, уживање у алкохолу и бежање од куће приметне у по 3% случајева испитане деце.

Проституција, поремећај у сексуалном развоју, бављење недозвољеном трговином, узимање дроге и крађе у школи нису регистроване ни код једног испитаног детета.

Узимајући у обзир да је упитником обухваћено 18 различитих одступања у друштвеном понашању, било је значајно увидети колико ученика не показује ни једно од наведених сметњи. Од укупног броја ученика V разреда њих дванаесторо (67%) нема ниједну манифестацију неприлагођеног понашања; од укупног броја ученика VI разреда њих десеторо (56%) не показује ниједну сметњу у понашању. Међу ученицима VII разреда број оних, који не испољавају анти/асоцијална понашања, је петоро ученика (26%), док је међу ђацима VIII разреда осморо (53%) деце без сметњи у друштвеном понашању.

Посматрано на целокупном узорку половина испитаних не испољава неприлагођена понашања, док је међу онима код којих је испољено једно неприлагођено понашање четрнаесторо деце.

На основу приказа може се закључити да је понашање ученика са ЛМНР у половини случајева у потпуности у складу са очекиваним друштвеним понашањем; док се код 20% ђака региструје присуство само једног од осамнаест опсервираних одступања.

X_2 : Очекује се да је већи број ученика са ЛМНР мушког пола испољава анти/асоцијално друштвено понашање.

У анализи ове хипотезе морамо поћи од демографске чињенице – на укупном узорку значајна је доминација мушког пола $n=47$ (67%), у односу на женски $n=23$ (33%).

Анализирајући резултате нашег истраживања, у већини случајева код девојчица нису примећене манифестације поремећаја у друштвеном понашању. Од укупно 18 ајтема, на 12 су све девојчице имале примерено понашање.

Ко дечака од 18 опсервираних понашања, група дечака се показала беспрекорном у свега 5 (табела 2).

Бежању са часова склони су ученици оба пола. Дечаци ипак чешће беже од девојчица. Од укупног броја испитаних дечака њих 49% (23 од 47) бежи са часова. Код девојчица је бежање нешто мање заступљено – у 35% случајева (8 од укупно 23 девојчице). Склоност малтретирању других ученика, такође је изражена код дечака у 21% у односу на девојчице 9%.

Табела 2: *Заступљеност одступања од очекиваног у друштвеном понашању у односу на пол*

МАНИФЕСТАЦИЈЕ ПОРЕМЕЋАЈА У ДРУШТВЕНОМ ПОНАШАЊУ	Девојчице н	Дечаци н
1. Бежи са часова	<u>8</u>	<u>23</u>
2. Бежи из школе	0	6
3. Бежи од куће	<u>1</u>	<u>1</u>
4. Скита	<u>1</u>	<u>7</u>
5. Малтретира ученике	<u>2</u>	<u>10</u>
6. Туче се у школи	0	4
7. Туче се ван школе	0	1

МАНИФЕСТАЦИЈЕ ПОРЕМЕЋАЈА У ДРУШТВЕНОМ ПОНАШАЊУ	Девојчице н	Дечаци н
8. Агресиван је према особљу школе	1	2
9. Уништава имовину школе	0	1
10. Краде у школи	0	0
11. Краде ван школе	0	2
12. Бави се недозвољеном трговином	0	0
13. Ужива у алкохолу	0	2
14. Узима дрогу	0	0
15. Поремећај у сексуалном развоју	0	0
16. Проституише се	0	0
17. Учествоје у кривичним делима са групом	0	1
18. Деструктиван је	0	3

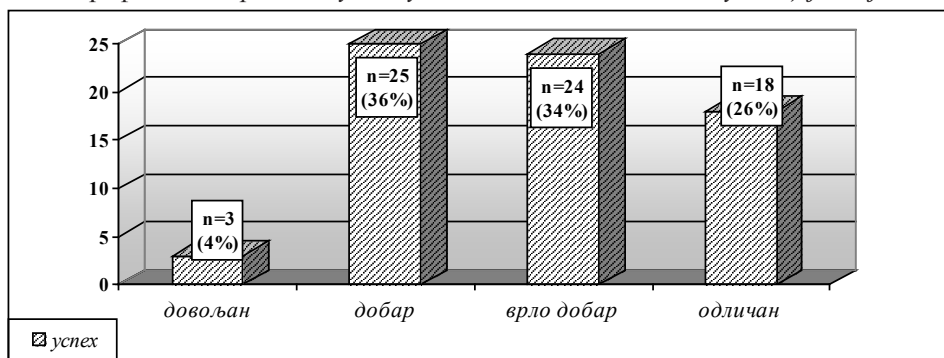
Постављена хипотеза се прихвата. Наиме, уочено је да дечаци више од девојчица показују неприлагођено друштвено понашање.

H_3 : Очекује се да ученици са сметњама у понашању имају слабији успех у школи

У анализи ове претпоставке било је важно сагледати просечан успех ученика у школи.

На основу графичког приказа увиђа се да је највећи број ученика постиже добар успех током школовања (36%), док је најмањи број оних чији је успех током школовања довољан (4%), (Графикон 1).

Графикон 1: Просечан успех ученика током школовања у специјалној школи



У претходним разматрањима увидели смо да су од посматраних одступања у друштвеном понашању најизраженији бежање са часова, малтретирање ученика, скитња и бежање из школе. Из тог разлога су ови облици понашања посматрани када је у питању њихова повезаност са опшим успехом.

Табела 3: *Повезаност школског успеха и показатеља поремаћаја у понашању код ученика са ЛМНР*

	<i>Бежи са часова</i>	<i>Бежи из школе</i>	<i>Скита</i>	<i>Малтретира ученике</i>
успех	-0,4392* n=0,00*	-0,2875* n=0,00*	-0,3380* n=0,00*	-0,3833* n=0,00*

Значајне корелационе вредности (r) увиђају се код сва четири издвојена понашања. Негативан предзнак корелационим вредностима упућује да се са побољшањем успеха смањује склоност ка манифестовању неприлагођеног понашања.

Евидентирано је сва три ученика са довољним успехом беже са часова. Од укупног броја оних који су постигли добар успех, њих деветоро *бежи са часова*, што је више од 50% добрих ђака. Намање склоности ка бежању са часова имају одлични ђаци (20% њих).

Бежање из школе није примећено код врло добрих и одличних ђака. Код деце са добрим успехом, бежање из школе регистровано је у 19% случајева, док је код довољних двоје, од укупно троје у целокупном узорку, склоно бежању из школе.

Скитњи су склони сви ђаци изузев одликаша. Два од три довољна ђака, четири од укупно двадесетиједног доброг и два од двадесетиједног врло доброг ђака.

Малтретирању ученика највише су склони они са добрим успехом. Од укупног броја деце са добрим успехом, њих 56% склоно је малтретирању друге деце.

Претпоставка да се највећи број деце са испољеним поремећајима у понашању налази у групи оних са довољним и добрим успехом, потврђена је.

Егзистенцијални проблем младих, потреба за аутентичним начином живота са једне стране и обележја друштва (техникратска, бирократска, потрошачка, образовна и сл) са друге стране, често су неспојиви. Раскорак између ова два феномена јавља се као узрок поремећаја у друштвеном понашању младе генерације (Freud A., 1966, преузето из Тадић 1981).

Неки аутори (Bowlby 1973) преступничка тј. агресивна понашања повезују са одбацивањем и одвајањем детета од родитеља. У нашем истраживању се непотпуна породица показује највећим индикатором за бежање из школе деце са ЛМНР; док је одрастање детета у ванбрачној заједници родитеља у највећој мери повезано са могућношћу малтретитрања друге деце.

Други аутори су кроз своја истраживања навели, да су агресивији склонији дечаци и то они са нижим интелектуалним нивоом функционисања, педагошки занемарени и физички снажни (Jenkins 1969). У нашем истраживању су се дечаци са ЛМНР показали заступљенијим (2/3 узорка су чинили дечаци). Свако препознато, одступајуће друштвено понашање, више је изражено код дечака него код девојчица, што се усаглашава са подацима из литературе (Леву и сар. 2005; Gershon 2002, DSM-IV 1994).

Осим агресивности, поремећаји понашања повезани су и са слабијим успехом у школи, али је природа везе нејасна. Не може се прихватити чињеница да

је повишена агресивност последица нити узрок слабијег успеха у школи и неких специфичних тешкоћа у учењу. Може се претпоставити да обе појаве имају заједнички узрок у биолошким, патолошким и друштвено-културним чиниоцима који често делују заједно. Има мишљења према којима је слаба телесна, физиолошка и неуролошка организација узрок повишене реактивности организма, а повишена реактивност узрок агресивних реаговања, која су опет повезана са лошим увидом/проценом ситуације од стране појединца (Rutter 1977). Овоме треба додати и то да су агресивна деца слабије прилагођена у школи, често кажњавана и искључивана, нарочито дечасти старијег узраста, што може имати са последицу слаб успех, независно од испољене агресивности. У складу са наведеним аутор наводи и да су ментално недовољно развијена деца, као и она са органским оштећењима склонија испољавању агресије од деце из већинске популације. У нашем истраживању, а погледу на школски успех деце која похађају специјалну наставу, већи је број оних са добрим успехом код којих су уочени знаци поремећаја у понашању – бежање са наставе, малтретирање ученика, скитња и бежање из школе.

Интелектуална мањкавост и структура личности ЛМНР ученика стварају тешкоће у прилагођавању у сложеним ситуацијама – смањена способност за разумевање друштвених релација и извесне сметње у формирању друштвено очекиваних понашања, за последицу могу имати искривљен систем моралних вредности и норми понашања. Њихова мерила за дозвољено/недозвољено, добро/зло, праведно/неправедно лакше се нарушавају и криве. Са друге стране контрола примитивних пулзија је слаба, поводљивост повишена и читаво понашање може бити под упливом ових пулзија – неконтролисано.

Истраживањем је потврђено да су деца са ЛМНР највише склона бежању са часова, потом малтретирању других ученика и скитњи и бежању из школе. Охрабрује податак да су тежи преступи и поремећаји, као крађа у школи, бављење недозвољеном трговином, узимање дроге, проституција и поремећај у сексуалном развоју, потпуно изузети у опсервираној групи деце са ЛМНР. Овај податак указује да добру контролу унутар образовне институције, као и на њено деловање за правовремено санкционисање, спорадичних и одступајућих понашања од очекиваних као што су – агресивност према особљу школе, уништавање школске имовине, уживање у алкохолу, учествовање у кривичним делима са групом и деструктивна понашања.

Уопштени закључак на основу добијених података у истраживању, требао би бити, да је задатак особа, које директно учествују у васпитању и образовању ЛМНР деце, пре свега усмерен ка препознавању, и оснаживању дететових потенцијала који ће допринети бољем сагледавању себе и света у коме живе, и на тај начин директно допринети и здравијем развоју његове личности. У том случају је већа шанса за самосталну бригу о себи и оспособљеност за сналажење у новим животним ситуацијама.

Акцентат промене од стране надлежних у тиму школе треба ставити на успостављање контроле над бежањем деце са часова. Иако изражено, бежање са часова се није показало у високој вези са бежањем из школе (44% у односу

на 9% испитаних), те се може извести закључак да деца која беже са наставе у највећем броју случајева остају у школи, али беже пред проблематичном ситуацијом – одговарањем, суочавањем са неспремношћу за час и сл. Даљи закључак нас наводи да изостајање са наставе, ипак, не наводи ученике на већа преступништва. Опсервирана група деце, срећом, није индукована све чешће помињаним вршњачким насиљем у школама. Овај податак охрабрује и чини рад са овом децом олакшаним – јер се акценат у даљем раду са ЛМНР ученицима пре свега ставља на њихово присуство и бољи успех у школи.

Литература

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th ed. (DSM-IV)*. Washington DC; American Psychiatric Association.
- Bowlby, J. (1973). Separation, Anxiety and Anger. *The Hogarth press*. London.
- Gershon, J. (2002). A meta-analytic review of gender differences in ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 5: 143-154.
- Hartup, W. (1991). Having friends, making friends and keeping friends: Relationships as educational contexts. In: *Early report*. Minneapolis, MN: center for Early Education and Development.
- Хрњица, С. (1991). Ометено дете, *Завод за уџбенике и наставна средства*, Београд.
- Јакулић, С. (1992). Медицинске основе МР, *Завод за уџбенике и наставна средства*, Београд.
- Jenkins, R. (1969). Classification of behaviour problems of Children. *Amer. J. Psychiatr.* 127.680.
- Levy, F., Hay, D. A., Bennett, K. S., McStephen, M. (2005). Gender differences in ADHD subtype comorbidity. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44: 368–376.
- Pellegrini, A. D. & Glickman, C. D. (1990). Measuring kindergartners' social competence. *Young Children*, 45 (84): 40–44.
- Rutter, M. & Hersov, L. (1977). Child psychiatry: modern approaches, *Blackwell scientific publication*, London.
- Соколовски, Ж. (1993). Методика васпитно-образовног рада са умерено, теже и тешко МР лицима, *Допуна*, Београд.
- Тадић, Н. (1981). Психијатрија детињства и младости, *Научна књига*, Београд.

Slavica Marković, M. A., Špela Golubović, Ph. D., Novi Sad, Danijela Lalović, Feketić

PROBLEMS IN SOCIAL BEHAVIOUR FOR SLIGHTLY MENTALLY CHALLENGED PUPILS

Summary

The research included 70 slightly mentally challenged pupils attending special primary school. A survey evaluating pupils' behaviour was filled in by the teachers of the handicapped. The results showed that socially unacceptable behaviour is recognized for less than half of the examinees who are slightly mentally challenged. Among the examined deviations in social behaviour the most common are skipping classes, bullying, roaming and repeated absences from school. Deviant behaviour is closely connected with failures in educational achievements.

The results point out the need for recognizing possible problems in behaviour and develop child's potentials in order to enhance self-perception and perception of the world around us and thus, enable better socialisation.

Key words: school, behaviour, educational achievement

М-р Славица Маркович, д-р Шпела Голубович, Новый Сад, Даниела Лалович, Фекетич

ПРОБЛЕМЫ В СОЦИАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ У ЛЕГКО УМСТВЕННО ОТСТАЮЩИХ В РАЗВИТИИ УЧЕНИКОВ

Резюме

В настоящей исследовании включено 70 легко отстающих в умственном развитии учеников специальной начальной школы. Мы применили вопросник для оценки поведения детей, которые заполняли дефектологи, работающие в школе. Результаты показали что социально неподходящее поведение проявляется у меньше половины учеников легко отстающих в умственном развитии. Из в исследовании включенных видов отклонений в социальном поведении самые частотные следующие: отсутствие с уроков, истязание учеников, скитание и бегство из школы. Такие формы поведения чаще проявляются, встречаются у мальчиков, чем у девочек. Проблемы в поведении взаимосвязаны и с неуспеваемостью в школе.

Результаты указывают на необходимость, прежде всего, узнать ожидаемые проблемы в поведении и усиливать и развивать потенциалы у ребёнка, которые помогут ему лучше узнать себя и мир в котором он живёт и таким образом помогут лучшей интеграции таких детей в общество.

Опорные слова: школа, поведение, успеваемость в школе

ПОГЛЕД НА ЉУДСКЕ РЕСУРСЕ У ОБРАЗОВАЊУ ИЗ УГЛА МЕНАЦМЕНТА ЉУДСКИХ РЕСУРСА

Резиме

Под људским ресурсима у образовању подразумева се наставни кадар, али и ненаставно особље. Пажња у овом раду усмерена је на наставни кадар. Из угла менаџмента људских ресурса дат је поглед на процес планирања кадрова, професионалну селекцију, увођења у посао и стручно усавршавање људских ресурса у организацијама уопште и поређење са стањем у образовању. Посебно је дат акценат на стручно усавршавање. Улагањем у наставнике подиже се квалитет наставе и образовања.

Кључне речи: људски ресурси, образовање, усавршавање, наставник

1. УВОД

У последње време често се могу чути појмови: менаџмент људских ресурса, хр менаџмент (human resource management), људски потенцијали. Менаџмент људских ресурса није нов појам већ је као такав прихваћен осамдесетих година прошлог века, а до тада се називао персонални менаџмент. Он обухвата четири значења: менаџмент људских ресурса као научна дисциплина, као менаџерска функција, као пословна функција у организацији и као специфична филозофија менаџмента.

Ово последње значење подразумева да људи у организацији представљају најважнији ресурс и потенцијал. Мудро управљање, руковођење, располагање, усмеравање и контролисање овог потенцијала представља основу постизања пословних циљева и пословне успешности. Тиме се обезбеђује развој, опстанак и конкурентска предност организације. Покретачку снагу представљају људи који поседују знања, идеје, иновације, информације, теорију, програме, пројекте, могућности, способности, склоности. Све то заједно чини људски капитал који има своје специфичности. Једна од њих је да тај капитал завршетком радног времена напушта организацију тј. организација изнајмљује услуге и не поседује оне који имају тај капитал. Специфичност људског капитала се такође огледа у томе што се тај капитал стиче искључиво улагањем у образовање и усавршавање запосле-

них. Организација на тај начин прихвата концепт „организације која учи“. Улагање у образовање запослених никако не може да буде трошак, већ само инвестиција која се исплати и то на дуге стазе. Унапређењем резултата својих радника стварају се непоновљиве и јединствене вредности, а организација је у прилици да пројектује моћан професионални имиџ.

Можемо се запитати шта је то што чини једну организацију препознатљивом. Или, још боље, зашто је нека школа елитнија у односу на друге школе у истом граду? Да ли на то утиче изглед школске зграде, савремена наставна средства коју школа поседује, наставни планови и програм рада који је јединствен у земљи, услови рада и учења или квалитет рада наставног кадра запосленог у њој? Шта би се догодило са том истом школом ако би је срушили? Да ли би и тада иста школа била елитна? Одговор је свакако да! Организацију успешном чине људи, њихова немерљива вредност, а не некретнине и опрема.

2. ПРОЦЕС ПЛАНИРАЊА КАДРОВА

Процес планирања кадрова у организацији јесте менаџерска функција. Она се састоји у томе да се утврђују подаци о постојећем стању људских ресурса и предвиђањем промена смањења или повећања људских ресурса (насталих због специјализације, стручног усавршавања у иностранству, одслужења војног рока, одласка у пензију, одласка на трудничко, односно породилско боловање, преласка у другу организацију, повећаног или смањеног обима посла и слично).

У образовању процес планирања кадрова је у функцији директора школе, али и Министарства. Ситуација коју сада имамо је таква да се и даље школују студенти на учитељским факултетима, а да се у исто време јавља суфицит овог кадра. Суфицит се решава тако што се не попуњавају радна места оних који одлазе, понудом за превремени одлазак у пензију, споразумним преласком у другу школу која има потребе за кадром или редизајнирањем радних места у складу са нормативним актима према броју ученика (отварањем продужених боравака и сл.).

3. ПРОФЕСИОНАЛНА СЕЛЕКЦИЈА

Када се јави потреба за попуњавањем упражњених радних места, тада почиње регрутовање кандидата. Прво се узму у обзир интерни, а потом и екстерни извори, сачињава се листа пристиглих пријава и радних биографија. На основу њих се позивају на тестирање они кандидати који испуњавају формално-правне услове (одговарајући степен стручне спреме, образовни профил и поседовање специфичних знања), али се у обзир узимају и препоруке претходних послодаваца или институција. Психолог је тај који обавља психолошко тестирање. То су тестови способности и личности којима се проналази одговарајући психолошки профил за конкретно радно место. Број тестова је различит, најчешће је 6–8, а само тестирање траје неколико сати. Они кандидати који успешно прођу тес-

тирање позивају се на интервју чиме се сужава избор. Интервју се обавља пред менаџером људских ресурса, психологом и непосредним руководиоцем. Уколико је позван већи број кандидата, могуће је организовати још неколико кругова интервјуа смањујући број кандидата све док се не одабере одговарајући. Читав процес селекције може трајати и по неколико месеци.

Овакав процес селекције кадрова обавља се приликом одабира кандидата за рад у приватним школама док је у државним школама ситуација сасвим другачија. Директор школе тада преузима улогу ловца на главе (head hunter – а) тако што тражи и запошљава оне који испуњавају формално-правне услове, али се у обзир узимају усмене препоруке и мишљења стејхолдера (stakeholder – а, интересних група).

4. УВОЂЕЊЕ У ПОСАО

Одабрани кандидат се уводи у посао орјентацијом тј. упознавањем са пословном политиком организације (мисијом, визијом, стратегијом, плановима), захтевима који се поствљају пред запослене, правима и одговорностима, кодексом понашања и слично. Непосредан руководиоца новозапосленом кандидату додељује ментора који ће га обучити за обављање посла. За ментора се бира особа која се издваја својом стручношћу, искуством, знањем и способношћу преношења знања и која ће га уважавати, подржавати и охрабривати. Оваквим обучавањем новозапослени је у прилици да овлада вештинама, методама и техникама неопходним за обављање посла, стандардима и начином интерне комуникације. Дужина периода увођења у посао је различита од организације до организације.

Приправницима који се уводе у посао у образовању није нимало лако ако узмемо у обзир чињеницу да систем менторства у пракси и не постоји. Директор одреди за ментора најчешће наставнике са джим стажом и оне који се у раду истичу. Недостају програми обуке и стручног усавршавања за менторе, изостављена је материјална стимулација, а наставници-ментори нису ослобођени обавеза у обављању наставе што се негативно одржава на мотивисаност и своди се само на ентузијазам. Увођење у посао у нашем образовању траје минимално једну, а максимално две године. Крајем друге године приправници пријављују испит који полажу за стицање дозволе за рад, односно лиценцу.

5. СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ

Еру у којој живимо карактерише убрзан економски и техничко-технолошки развој. Неминовно се намеће сазнање да, ако желимо остати у тржишној утакмици и обезбедити конкурентску предност у све суровијој борби за опстанак, морамо се мењати. Неопходно је знати да без обзира да ли се ми мењамо или не, у исто време небројено је оних који то управо чине.

Промене захтевају флексибилност, бољу комуникацију и неизбежну едукацију. Најчешћи разлози неприхватања промена јесте страх од мењања себе,

јер то захтева додатни напор, наслеђени системи (организацијски, информатички и комуникациони) као снажан изговор за немогућност извођења промена, као и слаба подршка управе која најчешће реагује одустајањем. Зато је јако важна мотивација за промене, разумевање циљева промена и начин постизања, корист коју ће промена донети и поверење у лидера који управља променом.

Најефикаснији начин уласка у конкурентску утакмицу јесте стручно усавршавање. Највећи профит организација обезбеђује инвестирањем у знање. Оно има моћ само ако је примењено. Поједине организације 3 – 5% свог годишњег прихода улажу у образовање људских ресурса што представља инвестицију у сопствени раст, будућност и развој. Оне једноставно знају да она знања која смо стекли током формалног образовања застаревају, постају неупотребљива, да се сваких 5–8 година целокупно људско знање удвостручује, као и да бити образован у данашње време не значи само поседовање дипломе, већ и специфичних умећа и вештина (комуникационих, информатичких, техничких; управљања временом, стресом, конфликтима; јачања мотивације, изградње тимова; постављање циљева и слично). Знања се стичу кроз неформално образовање (семинари, курсеви, обуке) и информално образовање (читањем стручне домаће и стране литературе, разменом искустава и сл.). Топ менаџери користе услуге извршних и животних тренера (executive coach и life coach) које су изузетно скупе, а све то чине у циљу постизања продуктивности и успешности на професионалном и личном плану.

О томе како на усавршавање гледају моћне светске компаније у доба глобалне кризе говори податак да неке од њих нису скратиле радно време и нису отпустиле раднике. Запослене су послали на усавршавање. Оне су своје буџете повећали, не штедећи на трошковима истраживања и развоја. Њихова веровања су да рецесија не може дуго трајати и да се опоравак тржишта мора дочекати са новим и иновативним производима.

У правилнику о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника прописане су усмереност, активности, начин одобравања и вредновања програма стручног усавршавања. Програме који су одобрени, а који су обавезни за наставника, стручног сарадника и васпитача одређује министар. Остали одобрени програми јесу изборни. Програми се одобравају сваке године. Прве године извођења програма он је огледни. Потом се вреднује његова оствареност и на основу тога се може одобрити на време од две године или му се одузима одобрење. Током пет година наставник је дужан да у оквиру сталног стручног усавршавања похађа 100 сати обуке и то најмање 60 сати обавезних и до 40 сати изборних програма.

Наставници су почетком реформи у образовању били у доброј мери укључени у похађање семинара и обука, али они нису сви били акредитовани па им се ти сати не узимају у обзир за обавезних сто сати. Поједини програми обуке су у Каталогу програма стручног усавршавања запослених у образовању били одобрени једне године као обавезни, а наредне као изборни што ствара недоумицу у које их сате сврстати. Обука из области информатичке писмености већем броју наставника није донела ништа друго до поседовања сертификата о похађању ис-

тог. Њихов рад се и даље своди на коришћење табле и креде. Поставља се питање да ли такав наставник јесте у стању да у 21. веку обучава ученике застарелим начинима, а да га сопствени ученици у области информационих технологија премашују. Велики отпор се јавио онда када је у школе увођен ЕИС. И сада постоји у мањој мери када се планови рада морају доставити школи у електронској форми.

У нашим школама наставу држи један број оних наставника који имају пети степен стручне спреме, много година стажа, али не и довољно за одлазак у пензију. Реч је о онима који образују друге али се сами нису више образовали од завршетка сопственог школовања, нису улагали у себе иако су имали прилике и који су изгубили корак са својим окружењем. То су они наставници који имају стални радни однос и као такви заузимају места младим, прогресивним људима који могу много допринети унапређењу рада у образовању.

Постоје у нашем образовању они наставници који су проактивни, али за њихову активност не постоји довољно подршке. Реч је о оним снагама које су гладне знања и које чине напоре да до тога и дођу – учествују у раду семинара (пријављујући се и индивидуално у Регионалне центре за професионални развој запослених у образовању којима је делатност да семинаре организују, преузимајући на себе и трошкове похађања), конференција, скупова, дискусија на интернет форумима, имају свој сајт или блог, умрежавају се, јер верују да се знање тако умножава. Овако стечене референце ће бити један од сегмената у просветним картонима.

Завод за унапређење васпитања и образовања оформио је комисију која ће дефинисати стандарде знања, вештина и способности наставника. Доношењем стандарда одредиће се професионалне компетенције наставника, односно оспособљеност за нове начине рада, нове задатке у ваннаставним активностима, развијање сопствене професионалности и примена ИЦТ (информационо комуникационе технологије). У оквиру установе Завода за унапређење васпитања и образовања постоји Центар за професионални развој запослених који је ове и прошле године организовао конференције о професионалном развоју запослених у образовању. Циљ конференција су бенчмаркинг (benchmarking – упоређивање искустава земаља у окружењу са циљем добијања сазнања како су они решили проблем и како њихове принципе интегрисати у наш), као и прилика да се чују мишљења, предлози наших наставника који су непосредно укључени у наставни процес.

У Правилнику о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника описани су услови и поступак напредовања и стицања звања педагошког саветника, ментора, инструктора и вишег педагошког саветника. На тај начин дата је шанса онима који желе више и да напредују у звању. Напредовање је поступно. Уколико су испуњени услови може се тражити прелазак у виши ниво звања. За прва два звања наставнику звање даје школа док је за остала два надлежно министарство. Наставник доставља неопходну документацију директору школе са захтевом за напредовање. Директор до-

кументацију и захтев доставља стручном активу и просветном саветнику, потом се мишљење даје и савету родитеља. Ако је мишљење позитивно, онда директор доноси решење о стицању одговарајућег звања.

Овакав начин напредовања и стицања звања није заживео у пракси. Многи наставници чак и не познају законску могућност, а и чини се да ни директори школа нису оснажени у овом сегменту.

6. ЗАКЉУЧАК

Охрабрујуће је сазнање да се брига за људске ресурсе у образовању јавља кроз питања напредовања и стицања звања све чешће као предмет интересовања многих интересних група и даје наду да ће се ствари покренути у позитивном смеру. Чини се да је највише запослено оних наставника који би могли пуно тога да пруже уколико се снажно буду мотивисали и оснажили за разноврсне активности. Улагањем у наставнике подиже се квалитет наставе и образовања.

Литература

Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, Службени гласник РС, бр. 14/2004 и 56/2005. Стандард ЈУС ИСО 9001: 2000 – Системи менаџмента квалитетом – Захтеви, Београд, Завод за стандардизацију.

Папић, Ж. и Каранац, Р. (2008): *Школско развојно планирање у служби ИНСЕТ-а*, Зборник радова научно-стручног скупа Техника и информатика у образовању – ТИО '08, Чачак, Технички факултет, стр. 242–247.

Станичић, С. (2006): *Управљање људским потенцијалом у школству*, Одгојне знаности, 8, 2, Загреб, Учитељски факултет, стр. 515–533.

<http://www.rcu-uzice.net/>

<http://www.zuov.sr.gov.yu/>

Ljiljana Grujić, Gornji Milanovac

HUMAN RESOURCES IN EDUCATION FROM THE VIEWPOINT OF HUMAN RESOURCES MANAGAMENT

Summary

Human resources in education include both teaching and non-teaching staff. The paper deals with the teaching staff. From the viewpoint of human resources managment the paper presents an aspect of planning procedure, professional selection,

first steps in teaching activity and human resources professional development in working organisations in general and its comparison with the present situation in education. Special attention is given to professional development. Teacher training improves the quality of education and upbringing.

Key words: human resources, education, advancement, teacher

Лиляна Груич, Горни Милановац

ОДИН ВЗГЛЯД НА ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ В ОБРАЗОВАНИИ ИЗ УГЛА МЕНЕДЖМЕНТА ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ РЕСУРСОВ

Резюме

Под людских ресурсами в образовании мы подразумеваем кадры учителей и всех других работающих в школе и в образовании. В настоящей работе мы обращаем внимание на кадры учителей. С точки зрения менеджмента учительских ресурсов в работе мы дали свой взгляд на процесс планировки кадров, профессиональный отбор, введение в работу и повышение квалификации человеческих ресурсов, то есть кадров, в организациях вообще и сравнение с положением, обстановкой в образовании. Специально в работе мы подчёркиваем повышение квалификации кадров. Вкладывая и помогая учителям в повышении квалификации поднимается уровень и качество процесса обучения и образования.

Опорные слова: людские ресурсы, образование, повышение квалификации, учитель

Мр Ивана Јанковић, виши кустос едукатор
Одељења за едукацију Народног музеја
Београд

371.233:06
UDK 37.026
Стручни чланак
Примљен: 27. IV 2009.
BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 3–4, p. 291–303.

ИНТЕРАКТИВНА РАДИОНИЦА КАО МОДЕЛ РАДА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОЈ ДЕЛАТНОСТИ МУЗЕЈА

Резиме

Текст се бави интерактивном радионицом као моделом рада у васпитно-образовној делатности музеја. Циљ текста јесте истаћи предности интерактивне радионице као начина презентације културне баштине музеја у односу на класично предавање кустоса. Представљена су три различита програма Одељења за едукацију Народног музеја у Београду, у којима је примењена интерактивна радионица као модел рада. Представљени програми намењени су најмлађој публици, од предшколског до тинејџерског узраста. У првом програму, интерактивна радионица је део манифестација везаних за изложбу, у другом представља самосталан циклус, посебно осмишљен за тинејџерски узраст, а у трећем је део забавно-едукативног програма намењеног целој породици. Пракса је показала да у сва три програма интерактивна радионица за резултат има велики степен усвајања презентованог материјала, као и заинтересованости учесника за поновну посету музеју. Закључак је да у савременом музеју, у највећем броју случајева, интерактивна радионица може и треба да замени класичне методе презентације културне баштине.

Кључне речи: васпитно-образовни рад, музеј, интерактивна радионица, презентација културне баштине

Педагошко одељење Народног музеја у Београду одскора је преименовано у Одељење за едукацију, а звање кустос педагог у кустос едукатор. Међутим, по мишљењу ауторке овог текста, стари називи далеко су више одговарали основној делатности овог одељења и запослених кустоса. Наиме, основна делатност кустоса педагошког одељења није само едукација, односно подучавање или образовање публике, већ пре свега педагошки рад, који има за циљ да публику заинтересује, приближи јој често непознату и неразумљиву материју, и у крајњој линији, да је привуче да поново дође или постане сталан посетилац музеја. Сто-

га је рад кустоса педагога, односно, како данашњи назив каже, едукатора, комплексна васпитно-образовна делатност.

Поред тога, када се ради на презентацији тако деликатне материје као што је уметност, циљ презентације никада не може бити искључиво пуко усвајање чињеница. Неки аутори (Милутиновић, 2003) подвлаче недостатке трансмисионог приступа, истичући да се таква презентација културних добара своди на тродимензионалну верзију каталога. Познате су, такође, лоше стране таквог приступа у школској настави (Ивић, Пешикан, Антић 2001). Примарни циљ кустоса едукатора јесте да што ширем кругу посетилаца приближи изложена уметничка дела, уједно им омогућавајући да, без обзира на образовање и претходно знање, доживе и осете њихову лепоту и вредност. Стога је неопходно посетиоце посматрати као скуп личности, појединаца, а не као безличну масу којој се кустос обраћа на исто тако безличан начин, трудећи се искључиво да им у што краћем временском периоду пренесе што већи број информација о изложеном материјалу. Једино је таква презентација прави пут до публике и једино она може резултирати њеном заинтересованošћу и жељом да поново дође у музеј.

Ово су циљеви васпитно-образовне делатности једног савременог музеја, који свакако није више складиште предмета које ће посетиоци обићи, видети и о њима чути велики број сувопарних информација, већ музеја у коме ће посетиоци са изложеним предметима успоставити интерактиван однос. Овакав приступ утолико је значајнији када се музеј посматра као установа информалног образовања (Милутиновић 2003), која за савременог човека представља с једне стране потребу, а с друге стране, у данашњем темпу живота, врло често једину врсту образовања за које је отворен и пријемчив.

У таквом, осавремењеном приступу педагошком раду, највеће могућности нуди модел интерактивне радионице. У овом тексту биће представљене три врсте програма Одељења за едукацију Народног музеја у којима је примењена интерактивна радионица као модел рада¹. Сви програми о којима ће бити речи, обраћају се најмлађој публици, у распону узраста од предшколаца до матураната. Треба напоменути да је динамика посла у музеју таква да многе идеје настају у глави кустоса, без претходне консултације са теоријом, и да је често кустос, идејни творац и реализатор програма, тек накнадно у прилици да открије да, заправо, руководећи се сопственим осећајем и ослушкивањем потреба публике, у ходу примењује методе рада које су одавно потврђене у савременој музеологији и музејској педагогији.

Треба напоменути, такође, да се при креирању и реализацији ових програма јавља и иначе чест проблем када су у питању установе културе – мањак финансијских средстава. Због тога ови програми не изгледају увек у потпуности онако како су замишљени. Искуство нам говори да, без обзира на извесне техничке недостатке, кад год се примени интерактивна радионица као модел личнијег и савременијег обраћања публици, програм постиже велики успех. Управо један од главних параметара који говоре у прилог интерактивне радионице као моде-

¹ Биће представљени програми у којима је ауторка текста била коаутор и кореализатор. Прим. а.

ла рада, јесте чињеница да презентација у виду предавања, прилагођеног методологији рада интерактивне радионице, по правилу бива примљена са великом пажњом и интересовањем, као и да изложене чињенице бивају у великој мери усвојене и запамћене.

Први програм о коме ће бити речи јесте изложба *У додиру са антиком*, одржана у атријуму Народног музеја у фебруару и марту 2006. године, на којој је презентован веома значајан уметнички материјал - копије најпознатијих ремек дела античке скулптуре. Изложба је резултат сарадње са тактилном галеријом Лувра. Како сам назив галерије говори, материјал који се у овој галерији излаже, публика упознаје путем додира, због тога што циљну групу посетилаца чине хендикепиране особе, превасходно слепе и слабовиде.

Оваква природа изложеног материјала веома је погодна за различите облике интерактивних радионица. Први облик о коме ће бити речи јесте едукативна игра «Потера за благом»². Игра је намењена ученицима узраста од 7 до 12 година, а оно што је посебно занимљиво, јесте да је касније, у прилагођеној форми, више пута са великим успехом реализована са децом предшколског узраста.

Опис едукативне игре: Ученици се деле у четири групе, од којих свака носи назив према једној изложеној скулптури и добија бец са цртежом те скулптуре – *Нимфа, Гладијатор, Лаокон, Афродита*. Групе затим добијају мапе по којима треба да се крећу кроз изложбу. Пратећи мапу, свака група има свој различит пут од једне до друге скулптуре, а код сваке проналази папир са задатком који треба да обави.

Примери задатака:

- 1) Пронађи скулптуру по којој се зове твоја група.
- 2) Српски вајар који је направио *Дечака који вади трн*, направио је и једну фонтану која ти је сигурно добро позната. Напиши како се она зове и где се налази. (*Симеон Роксандић, Рибар, на Калемегдану*)
- 3) Кога су давиле змије? Пронађи га. Сада замисли како би изгледало да су он и његови синови ипак успели да се изборе са змијама. Које би му ти оружје дао кад би могао времепловом да одеш до њега? Нацртај то оружје. (*скулптура Лаокон и синови*)
- 4) Ова изложба дошла је из Лувра. То је најпознатији и највећи музеј у Паризу и један од најпознатијих у свету. Која је најпознатија слика која се у њему налази (једна жена која се смешка)? (*Мона Лиза*)
- 5) Град Атина назван је по једној грчкој богињи. Она се крије на једном од рељефа на овој изложби. Пронађи је и напиши за шта је она била задужена. (*Атина или Атена, богиња мудрости и рата*)

Едукативна игра «Потера за благом» прилагођена је предшколском узрасту тако што деца, крећући се кроз изложбу по инструкцијама водитељки радионице,

² Идејни творац и реализатор игре је психолог Надица Бошковић. Ауторка текста је у оквиру игре креирала задатке који су наведени у примерима. У другим облицима интерактивних радионица везаних за изложбу *У додиру са антиком*, ауторка текста осмислила је различите врсте едукативних игара као што су квизови, асоцијације и слично. Прим. а.

обављају разне задатке у виду занимљивих игара, као на пример: да направе во-зић који ће обићи све изложене капители, да одглуме борбу између Гладјатора и лава, да један по један изађе из колоне и додирне задату скулптуру и тако даље³.

Једна врста радионице у оквиру програма који су пратили изложбу *У додиру са антиком* организована је као игра асоцијација. Асоцијације су, наравно, састављене од појмова у вези са изложбом, изнетих у уводном предавању. Искуство говори да су едукативне игре попут асоцијација и квизова радо прихваћене и развијају веома лепу такмичарску атмосферу.

Примери асоцијација:

рат	седећи положај	борба	спорт
син	свакодневни живот	оружје	снага
драматично	мала незгода	детал као подупирач	храст
опасне животиње, дошле преко мора	није одрастао	у имену је име колекционара	краљ животиња
ЛАОКОН	ДЕЧАК КОЈИ СЕ УБО НА ТРН (СПИНАРИО)	ГЛАДИЈАТОР БОРГЕЗЕ	МИЛОН ИЗ КРОТОНА
<u>ХЕЛЕНИЗАМ</u>			

Други програм који ће у овом тексту бити представљен носи назив *Слике које говоре*. Заједно са психологом Вукицом Самарцић, ауторка текста је аутор и реализатор овог програма који се са великим успехом одвијао током три школске године, почев од 2005⁴. Идеја о овом програму⁵ настала је из жеље ауторке текста да се упусти у велики изазов обраћања захтевној тинејџерској публици, привуче

³ Игре за предшколски узраст осмислила је психолог Надица Бошковић, ауторка текста била је кореализатор радионица. Прим. а.

⁴ Ауторка текста је идејни творац концепције програма. На основу те концепције ауторка је одабрала психолога Вукицу Самарцић као хонорарног сарадника Народног музеја, чија је помоћ била неопходна и незаменљива при реализацији оваквог програма. Прим. а.

⁵ Колико је познато, пионирском код нас, прим. а.

је у музеј и омогући јој да га заволи као место које може да понуди садржаје блиске њеном узрасту и потребама. Касније је програм добио и други циљ – представљање збирки Народног музеја у ситуацији када је ова установа годинама затворена због реконструкције, те генерације деце одрастају немајући могућност да се упознају са невероватним благом које њени депои крију. Програм је рађен са веома скромним материјалним средствима, тако да су у радионицама коришћене репродукције, на CD-у или штампане у боји. При раду са таквим материјалом, разумљиво, не могу се у потпуности упознати и доживети сви аспекти уметничког дела. Ипак, пракса је показала да и такав сусрет са сликом⁶, у контексту интерактивне радионице, код ученика буди велико интересовање за уметност и музеј.

Због интересовања учитеља и предметних наставника основних школа, програм је касније прилагођен и ученицима млађег узраста, од првог до шестог разреда основне школе. Током три школске године одржано је преко педесет радионица које су имале великог успеха код деце свих узраста са којима су реализоване. Програм је акредитован од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања за школску 2007/08. годину, као семинар за наставнике и професоре основних и средњих школа под називом *Српско сликарство XIX и XX века кроз лични доживљај ученика*⁷.

При креирању и реализацији овог програма идеја водила била је да појму интерактиван треба додати још једну димензију, ангажујући учеснике радионице не само интелектуалним, већ и емотивно, како би се барем донекле изашло у сусрет специфичним потребама тинејџерског узраста. Тако замишљена интерактивна радионица обраћа се сваком учеснику понаособ, полазећи од њих као појединаца, а не од материје коју треба презентовати. Сходно томе, у концепцију ових интерактивних радионица уведена и једна методолошка новина: теме радионица нису осмишљене онако како се обично бирају теме за циклусе предавања у музеју⁸, већ су полазна тачка биле теме из свакодневног живота, које су тинејџерима занимљиве и, као што је речено, обраћају им се појединачно. Такве теме одабране су у договору са психологом, а називи радионица гласе: *Плава врата, Породица, Групе и појединци, Браћа и сестре, Тело у уметности*. Према тако одабраним темама, из музејских збирки бирана су уметничка дела која ће у оквиру радионица бити презентована.

Циљ ових радионица јесте да покажу ученицима да не морају посматрати слику само онако како им сугерише предавач, већ да је веома битан део перцепције слике њихов лични доживљај. Дакле, предавач, у овом случају кустос музеја, најпре представља чињенице о уметнику и његовом делу, а након тога, уз неопходну помоћ психолога, позива учеснике радионице да те чињенице оставе

⁶ С обзиром на могућности, коришћене репродукције ипак су задовољавајућег квалитета. Прим. а.

⁷ Семинар није одржан из техничких разлога, прим. а.

⁸ На пример: Рембрантови групни портрети, мртве природе у српском сликарству XIX века или тема везана за одређену изложбу – нпр. италијански импресионисти и сл. Прим. а.

по страни и сами доживе дело, препуштајући се својој машти и повезујући га са неком ситуацијом из сопственог живота, обухваћеном темом радионице.

Опис радионице:

Прва радионица у циклусу носила је назив *Плава врата*, по ремек делу Милана Миловановића, које се годинама налазило на сталној поставци Народ-ног музеја. За њу су биране слике велике уметничке вредности, које пре свега подстичу машту⁹, углавном пејзажи. На основу стручног савета психолога, ова, прва радионица у циклусу, не бави се личнијим темама као што су породица и друге горе наведене, већ само позива учеснике да се препусте машти и слобод-ним асоцијацијама које дело код њих побуђује, а затим да своја искуства размене са другим учесницима радионице¹⁰.

У интерактивном делу радионица¹¹ ученици добијају следеће задатке:

– да замисле и опишу особу која би могла да живи иза плавих врата, а за-тим да од свих ликова који су представљени на радионици, смисле причу, свака група различитог жанра – научно-фантастичну, трилер, хорор, љубавну драму, новински извештај и слично (радионица *Плава врата*).

– да замисле и опишу идеалног мушкарца и жену, односно најгорег мо-гућег мушкарца и жену (радионица *Породица*),

– да доврше сцену која би се одигравала на неком од приказаних групних портрета (радионица *Групе и појединци*),

– да напишу писмо брату или сестри (радионица *Браћа и сестре*),

– да од приказаних актова одаберу онај који им се допада и који им се ни-како не допада (радионица *Тело у уметности*).

Сваки од наведених задатака донекле је, одређеним питањима, структу-риран од стране психолога, како би ученици од њега имали што више користи у смислу спознаје о неким својим емоцијама и бригама.

Примери¹²:

Радионица *Плава врата*: Замислите да сте у могућности да отворите плава врата и да уђете у двориште. Унутра ћете пронаћи једну особу. Ко је то? Чиме се бави? Где живи? Са ким живи? Како изгледа? Које су њене особине? Како прово-

⁹ Једна слика била је мање уметничке вредности, а критеријум одабира био је подстицање маште. Понекад је добро у радионицу укључити и такву слику како би ученици имали могућност поређења са ремек делима. Прим.а.

¹⁰ Како искуства психолога говоре, радионичарски рад увек подразумева кооперативну активност, с обзиром да се кроз размену искустава и сазнања међу учесницима радионице, постижу далеко најбољи резултати. Тинде Ковач-Церовић, Ружица Росандић, Драган Попадић, *Учионица добре воље*, Школски програм за конструктивно решавање сукоба, Група Мост, Београд 1996.

¹¹ Интерактивни део свих радионица у програму *Слике које говоре* осмислила је и реализовала психолог Вукица Самарцић.

¹² Питања која следе преузета су од психолога Вукице Самарцић и дата су у скраћеној форми. Исто се односи и на недовршене реченице у примеру из радионице *Браћа и сестре*. Прим. а.

ди слободно време? Шта жели? Шта воли? Чег се плаши? Шта ту особу љути? Шта може да је развесели?... Када добро погледате ту особу и упознате се са њом – опишите је осталим члановима групе.

Радионица *Породица*: На сликама које сте данас видели пронађите особу која би могла да буде идеална жена. Ко је то? Како изгледа? Које су јој врлине? Које су јој мане? Чиме се бави? Где живи? Са ким живи? Шта мисли о особама супротног пола? Како се понаша према особама супротног пола? Шта очекује од њих? Учесници радионице добијају иста питања и када треба да опишу идеалног мушкарца, најгору могућу жену и најгорег могућег мушкарца.

Радионица *Односи са браћом и сестрама*: Доврши писмо брату или сестри: Драги брате,

Ти и сам знаш да____, Пошто се ти бавиш____, Ти си према мени увек осећао____ и понашао се _____. Ја сам према теби, најчешће, осећао____ и понашао сам се_____.

Од тебе очекујем____. Верујем да ти од мене очекујеш _____.....

Треба подвући да овде није реч ни о каквом терапеутском раду, нити би се смело и могло упуштати у такав рад у оквиру ове врсте програма. Ауторка интерактивног дела радионица, психолог са искуством, осмислила га је тако да се ученици изнесу нека своја размишљања и бриге, али да се при томе осећају пријатно као када би међусобно ћаскали. Поново треба истаћи да концепција радионице одговара циљу програма, а то је показати ученицима како им уметност може бити блиска на тај начин што се може повезати са њиховим животом, са њима блиским темама и размишљањима.

На основу сугестије једне професорке, као мини циклус у оквиру овог програма креиране су три радионице о модерној уметности, које су такође биле веома добро прихваћене и, може се рећи, успешно приближиле ученицима ову, у великој мери, страну и неразумљиву материју. Ове радионице обрађују ремек дела светске модерне уметности прве половине XX века.

У интерактивном делу ових радионица ученици добијају следеће задатке¹³:

– да кроз вођену фантазију замисле своју учионицу, а затим тај исти простор, организован потпуно неочекивано, са чудно обојеним зидовима, клупама и сл, и на крају да ту исту учионицу у својој машти сместе у неко друго окружење, нпр. на плажу (радионица *Модерна уметност I – Од импресионизма до Кандинског*),

– да једном од приказаних портрета (нпр. Пикасовој *Глави жене*) припишу карактеристике какве желе (радионица *Модерна уметност II – Кубизам*),

– да опишу сан који би могао да почиње сценом са једне надреалистичке слике; затим, да нацртају рад на који би додали различите елементе којима би испунили празну улицу са једне метафизичке слике (радионица *Модерна уметност III – Фантазија*).

¹³ Питања која следе преузета су од психолога Вукице Самарцић и дата су у скраћеној форми.

Исто се односи и на недовршене реченице у примеру из радионице *Браћа и сестре*. Прим. а.

Приликом реализације радионица показало се да њихов интерактивни део има више аспеката. Поред тога што ученицима омогућавају да се зближе са уметничким делом, да се загледају у себе саме и размене своје доживљаје са осталим учесницима радионице, горе описани задаци уједно и стимулишу њихову креативност. Тако су, као продукти неких радионица, настали мини есеји, других стрипови и карикатуре, трећих веома духовити или маштовити скичеви¹⁴.

На крају радионице остављан је простор за питања и коментаре ученика, за коментар психолога, као и за евалуацију, која је у овом едукативном програму Народног музеја први пут уведена.

Овај циклус радионица прилагођен је ученицима узраста од 7 до 12 година тако што се интерактивни део састоји од едукативних и уједно забавних задатака, у виду квизова, игре «вешала», детективске приче, затим задатака у којима треба да повежу појмове, открију којој слици припада задати детаљ, доцртају главе ликовима или обоје читаву слику итд. Наравно, сви едукативни задаци састоје се од елемената и појмова везаних за приказана уметничка дела. Код тинејџера креативни део није увек укључен у радионицу, већ се реализује зависно од њихових жеља и интересовања. Код деце узраста од 7 до 12 година, међутим, креативни део је увек саставни део радионице, јер се показало да је за њихов узраст веома прикладан као модел учења и забаве. Због ограничених техничких могућности, у свим радионицама из циклуса *Слике које говоре* креативни део радионице чини цртање, инспирисано приказаним делима. Без обзира на чињеницу да тај део радионице није мењан у смислу изражавања у другим материјалима, увек је добро приман.

Примери едукативних задатака:

Узраст од 9 до 12 година:

– Од испретураних слова пронађите појмове о којима смо говорили и избаците два уљеза: замонипресним, жададена тровиппетрђ, умаш, вадали, жђеогр, шкакру, новидаргра (*импресионизам, Надежда Петровић, шума, ливада, грозђе, крушка, виноградар; уљези су ливада и крушка*)

– Повежите појмове: Милан Миловановић, Амор, црква, виноградар, Надежда -----шума, Париз, италијански, XIX век, импресионизам (*Милан Миловановић – импресионизам, Амор – XIX век, црква – Париз, виноградар – италијански, Надежда – шума*)

Детективска прича¹⁵: Откријте тајанствену слику која се налази у Народном музеју, ако: - на тајанственој слици нису у првом плану врата и степениште, није представљен морски пејзаж, насликано је мање од једне особе, у њеном називу се не налази реч прозори, на слици су шума и пут (*Шума Надежде Петровић*).

¹⁴ Мотивација тинејџера да глуме посебно је занимљива ако се узме у обзир њихова уобичајена стидљивост. Прим. а.

¹⁵ Аутор задатка детективска прича је психолог Вукица Самарцић. Овде је дат скраћени текст задатка. Прим. а.

Креативни део радионице за ученике узраста од 7 до 12 година базира се на основној идеји читавог програма – повезати уметност са особом која је прима, са њеном личношћу и њеним животом. Сходно томе, ученици овог узраста се стимулишу да, уз помоћ своје маште, на неки начин допуне приказане слике и креирају своја мала ремек дела.

Примери: ако је приказана шумска стаза (*Шума Надежде Петровић*), ученици имају задатак да нацртају какав се приказ може видети на њеном крају, ако је приказан екстеријер градске куће (*Бели прозори* Пеђе Милосављевића), да нацртају њен ентеријер, ако су приказана плава врата (*Плава врата* Милана Миловановића), какво се двориште или кућа крију иза њих итд.

Трећи програм Одељења за едукацију Народног музеја у коме се примењује интерактивна радионица као модел рада, јесте Дечји клуб¹⁶. Док је основна концепција програма везаних за изложбу *У додиру са антиком* образовна, а програма *Слике које говоре* тежња да се директно обрати тинејџерима као личностима, основна концепција Дечјег клуба је забавно-едукативна. Овај програм намењен је целој породици и одвија се викендом, у преподневним терминима. Та врста програма постоји у светским, као и у неким нашим музејима (Музеј савремене уметности, Етнографски музеј у Београду). Попут оних у радионицама из програма *Слике које говоре* намењеним узрасту од 7 до 12 година, едукативни задаци у овим радионицама осмишљени су по принципу забавних задатака какви се могу видети у дечјим или енигматским часописима. Поред тога, радионице у програму Дечјег клуба увек садрже креативни део, наравно, повезан са представљеним материјалом. Због већих техничких и материјалних могућности Дечјег клуба у односу на програм *Слике које говоре*, креативни део ових радионица подразумева рад у различитим техникама и материјалима – моделовање у глини, израду колажа, мозаика и сл.

Једна од занимљивих радионица чији је аутор и реализатор ауторка текста, јесте она под називом *Упознај Београд*. На основу сугестије једне учитељице, која је припремала ђаке за такмичење о познавању свог града, ова радионица постала је део циклуса *Слике које говоре*, а када је наишла на добар пријем ученика, накнадно је укључена и у програм Дечјег клуба. Намењена је ученицима нижих разреда основне школе. У Народном музеју реализована је поводом манифестације Дани Београда, у априлу 2007. године. У уводном предавању деци су представљене знаменитости Београда, а како би радионица била повезана и са културним благом Народног музеја, укључене су и слике наших познатих уметника које приказују Београд, а налазе се у Народном музеју. Знаменитости Београда представљене су на више планова: кратко је речено оно што је за сваку од њих најзначајније, на плану Београда показано је где се отприлике налазе, а затим су деци показане и репродукције слика из Народног музеја које приказују те знаменитости. Интерактивни део радионице осмишљен је као едукативна

¹⁶ Оснивач Дечјег клуба Народног музеја је Елиана Гавриловић, кустос едукатор и шеф Одељења за едукацију, а ауторка текста је идејни творац и реализатор већег броја радионица у оквиру овог програма. Прим. а.

друштвена игра, у којој деца добијају таблу на којој је део показаног плана града, са празним местима¹⁷ на којима се налазе поједине знаменитости, на пример Храм Светог Саве, Београђанка, Црква Светог Марка, Дом Народне скупштине итд. Деца добијају картице са фотографијама тих знаменитости, а њихов задатак је да празна места на плану града попуне одговарајућим картицама.

Циљ овог текста јесте истаћи велике могућности интерактивне радионице као модел рада у васпитно-образовној делатности музеја, као и њене несумњиве предности у односу на класично предавање, у смислу знатно веће заинтересованости и мотивисаности циљне групе за усвајање презентираних материјала.

Наравно, у сваку интерактивну радионицу, без обзира о којој се циљној, односно старосној групи ради, укључено је и кратко предавање, односно упознавање са материјалом који ће бити презентован и укључен у радионицу. Међутим, за разлику од класичног предавања, оно које претходи радионици, увек изазове велико интересовање, без обзира на узраст и врсту деце публице, дакле, и код оних код којих је то тешко и замислити (на пример, код предшколског узраста, или код специфичних тинејџерских група). Такође, пракса показује да ученици свих старосних група, мотивисани жељом да се касније равноправно укључе у радионицу, не само да прате предавање, већ, што је најважније, много тога из њега и запамте. Наравно, такво предавање није превише оптерећено чињеницама, датумима, именима и страним терминима, већ је кратко, концизно, и деци готово увек веома занимљиво. Код деце узраста од 7 до 12 година у уводном предавању праве се поређења са познатим појмовима из школског градива и свакодневног живота и скреће се пажња на чињенице и појмове који ће касније бити део неког едукативног задатка¹⁸. Фасцинантно је у коликој мери деца предшколског узраста усвајају и памте уводно «предавање»¹⁹ у оквиру интерактивне радионице, у којој су им одређени појмови представљени на њима близак и занимљив начин и укљопљени у игре и задатке примерене њиховом узрасту.

Повратне информације о успеху интерактивних радионица из програма који су овде представљени јесу следеће:

У оквиру програма *У додиру са антиком* одржан је велики број интерактивних радионица. Посебно је занимљиво велико интересовање професора, ако се има у виду да су професори, због природе изложеног материјала, доводили ученике са намером да им посета овој изложби замени класичан школски час, а да су, уместо тога, након прве одржане радионице, са великим одобравањем

¹⁷ Замагљена компјутерском обрадом. Прим. а.

¹⁸ У сва три описана едукативна програма Народног музеја ауторка текста је аутор и реализатор уводних предавања за децу предшколског и млађег школског узраста, а у највећем броју случајева и за тинејџере.

¹⁹ Овде је појам предавања стављен под наводнике, јер, наравно, не може бити речи о предавању намењеном деци узраста 4 или 5 година. То је обично занимљива прича кустоса едукатора, испричана једноставним речником и заснована на поређењима са познатим појмовима и искуствима из њиховог свакодневног живота.

тражили понављање радионица са различитим одељењима. Такође, као што је поменуто, велики успех постигнут је у раду са децом предшколског узраста.

У реализацији програма *Слике које говоре* повратне информације су следеће: многи ученици који због свог узраста још нису имали прилику да посете Народни музеј, већ после прве радионице испољавају велику жељу да то учине. После прве радионице, готово сви ученици показују жељу за наставком циклуса. Неколико група ученика средњих школа током читаве школске године долазило у Народни музеј без пратње професора, из удаљеног краја града, петком после наставе, што је такође значајан параметар успеха програма. Чест је био случај да успех прве радионице из програма и жеља ученика за наставком одржавања циклуса изненади и саме професоре.

У току интерактивне радионице *Упознај Београд*, деца, чак и она предшколског узраста, у повратку кући била су у стању да покажу неке од знаменитости о којима је било речи, а затим су код куће цртала оно што су у радионици видела²⁰.

Из свега наведеног може се закључити да, када је реч о најмлађој публици, у данашње време, у ери компјутера који нуде различите начине интерактивног сазнавања света око нас, интерактивна радионица представља веома успешан, а често и једини препоручљив модел презентације уметничке баштине. Циљеви и задаци савременог музеја јесу прилагођавање публици, посебно најмлађој, према којој музеји, и читаво друштво, имају највећу одговорност. Савремени музеј мора да изађе у сусрет потребама публике, презентујући блага која чува не једнострано, нудећи само информацију, већ пре свега комуницирајући са публиком. Једино на тај начин публика може заиста доживети и усвојити оно што је показано, а музеј заиста одговорити својој улози установе информалног образовања. У таквом, осавремењеном приступу васпитно-образовној делатности музеја, интерактивна радионица као модел рада има посебно место. Наравно, кустосима едукаторима, или педагозима, остаје тежак и комплексан задатак даљег усавршавања модела интерактивне радионице и трагања за новим идејама које ће овај модел рада учинити разноврсним, садржајним, обогатити га новим аспектима и новим приступима, како би музеј изашао из својих овешталих оквира и направио корак ка публици, значајан корак у својој хуманистичкој мисији оплемењавања читавог друштва.

Литература

- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001): *Активно учење*, Београд: Институт за психологију.
- Ковач-Церовић, Т., Росандић Р., Попадић, Д. (1996): *Учионица добре воље*: школски програм за конструктивно решавање сукоба, Београд: Група Мост.
- Милутиновић, Ј. (2003): *Хуманистички приступ васпитно-образовној улози музеја*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине: Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

²⁰ Повратне информације добијене од родитеља. Прим. а.

Ivana Janković, M. A., Belgrade

INTERACTIVE WORKSHOP AS WORKING MODEL IN EDUCATIONAL AND UPBRINGING ACTIVITY OF THE MUSEUM

Summary

The paper deals with an interactive workshop as a working model in educational and upbringing activity of the museum. It aims to emphasize the advantages of interactive workshop as a way of presenting museum's cultural heritage in comparison with the traditional approach of museum custodian. The paper presents three different programmes of The Department of Education in the National Museum in Belgrade where the interactive workshop has been set up as a working model. The programmes are aimed at the youngest population, e.g. from nursery school to teenagers. In the first programme, interactive workshop deals with exhibitions, in the second programme, an independent cycle has been designed particularly for teenagers, and in the third one, there is a part of an entertainment and education programme for the whole family. All three programmes of interactive workshop show high level of acquiring presented teaching material, and students' increasing interest for visiting museums. It all points to the conclusion that interactive workshop, in most cases, could and should replace traditional methods of presenting cultural heritage in modern museums.

Key words: educational and upbringing activity, museum, interactive workshop, presentation of cultural heritage

М-р Ивана Янкович, Белград

ВЗАИМОДЕЙСТВУЮЩАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК МОДЕЛЬ РАБОТЫ В РАМКАХ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ

Резюме

В настоящей тексте речь идёт о взаимодействующей мастерской как о модели работы в рамках воспитательно-образовательной деятельности музея. Целью настоящей работы является подчёркивание преимуществ взаимодействующей мастерской как формы представления культурного наследия музея над классическим изложением специалиста в музее. В работе представлены три разные программы Отделения для образования Народного музея в Белграде, в которых применяются взаимодействующие мастерские как виды, модели работы. Представленные модели и программы предназначены наимладшим посетителям

музея с дошкольного до подросткового возраста. В первой программе, взаимодействующая мастерская является частью манифестаций в связи с выставкой, во второй программе взаимодействующая мастерская представляет самостоятельный цикл, специально подготовленный для подросткового возраста, а в третьей является частью развлекательно-воспитательной программы предназначенной для всей семьи. Практика показала что во всех трёх программах взаимодействующая мастерская как результат имеет большую степень усвоения показанного материала и заинтересованности участников к новому посещению музея. Автор работы пришла к заключению, что в современном музее, в наибольшем числе случаев взаимодействующая мастерская может и должна заменить классические традиционные методы представления культурного наследия.

Опорные слова: воспитательно-образовательная работа, музей, взаимодействующая мастерская, представление культурного наследия

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Душан Ђорђевић, педагошки саветник
ОШ „Свети Сава“ Ниш

37.018.2:316.624(497.11)
UDK 37.018.2:316.647.5(497.11)
Стручни чланак
Примљен: 3. II 2009.
BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 3–4, p. 304–316.

ПРЕВЕНТИВА КАО ОДГОВОР КУРАТИВИ И НЕМОЋНОМ ОПИСИВАЊУ АГРЕСИЈЕ И ВРШЊАЧКЕ НЕТОЛЕРАНЦИЈЕ У ШКОЛАМА

Резиме

Овим радом аутор потенцира превентивне и намерно организоване радње којима се можемо на дужи стазе решити куративе која је болнија и скупља за починиоце невербалног, вербалног и физичког вршњачког злостављања у школама. Указао је који су то чиниоци (породица, друштвена средина као „трећи учитељ“ и школа као институција) који могу организовано и у садејству да помогну на дужи рок.

Но, од многих препрека да превентива заживи издвојио је намерно урушавање пожељних и вредних труда моралних норми путем – лоше дефинисаности стратешких циљева у развоју наше државе и школе и немара у контроли реализације васпитних задатака школе.

Кључне речи: вршњачко злостављање, породица, школа, трећи учитељ, циљеви васпитања, васпитни задаци школе, правилник, превентивно-васпитни рад.

Увод

Ових месеци траје практична објава рата вршњачком злостављању. Невиђена кампања, која је подигла из учмалости све школе, родитеље и наставнике, ученике и саветнике Министарства просвете Републике Србије. Куративни поступци, корисни али кампањски, скупи, где се промовишу програми (посебно Школе без насиља) којим ће се последице дугогодишњег **немара**, наводно, елиминисати. Навешћемо само неке узроке који су мултиплицирали вршњачко агресивно понашање младих у школама. Као спорадична појава, нетолеранција међу вршњацима и агресивно понашање појединаца у некој генерацији ученика траје од када је школовање младих институционализовано. У различитим епохама развоја школа и друштва те појаве различито су препознаване и третиране.

Узроци

У данашње време најпрепознатљивији узрок све чешћој нетолеранцији и агресији међу ученицима видимо у **обезбеђивању школа**. Где нема реда, где нема правила, нема ни васпитног рада. Почев од кровног Закона о основама система образовања. Можемо констатовати да се, осим у наслову закона, васпитање, као обавезна радна активност у школама, ни једним другим чланом закона не третира – **обрађује**.

Зато:

- у школама све мање постоје васпитне активности које пружају младима шансу да се забављају, раде и васпитавају се;
- у школама нема такмичења одељењских заједница у васпитним и превентивним активностима;
- у школама нема вредновања ученика и одељењских заједница за уређеност учионица, за штедњу (сви видови штедње), за учињено добро дело (хуманитарне берзе, помоћ другу и сл), за хигијену и културу школских дворишта, за друштвено-корисни рад ученика, за чланство у секцијама, друштвеним организацијама ученика, за решење проблема угрожавања животне и радне средине, за лепо понашање, рад и учење...

Држава је, тако, васпитање младих препустила стихији и доброј вољи школа и наставника.

Друштвено-корисни рад као васпитна активност у потпуности је запостављен, што због лоше регулативе у Закону, више због реакције родитеља („Моје дете је дошло у школу да учи, а не да ради и прља се!!!“).

Рад као васпитна активност, није само учење на часу, већ и хигијена учионице, травњака, уређење учионичког паноа, рад у техниким и саобраћајној секцији, рад у школском врту и огледној парцели (као амбијентални вид наставе), израда модела, макета, производа у Ученичкој задрузи, надгледање и рад на огледној башти, парцели, фарми, пчелињаку, пластенику, сакупљање секундарних сировина (еколошко васпитање!), дежурство у школи, хуманитарни рад, посете остарелим лицима, помоћ сиромашним итд.

Све те радне активности могу се реализовати преко часа одељењског старешине.

Школа би преко тако организованих радних и васпитних активности била пријатно место у коме се ради, награђује и васпитава.

Лоши примери понашања одраслих и младих на првим су страницама дневних новина, ударне су вести на радију и телевизији. Пре свега, мислим на лоше примере понашања политичара и бизнисмена.

Рекламе додатно промовишу шунд, неукус. То нису само комуникативна и сугестивна средства (да се о производу обавестите и купите га), већ су то углавном рекламе манипулативног типа, средство којим се манипулише психолошки профилисаним типовима потрошача („Преварите време – течни пудер који пркоси старењу“ – „метаморфоза током ноћи“) (види 6).

Текстовима реклама за производе пропагира се *неморал и порочност, снобизам, коцкарски дух, елитизам по сваку цену, потрошачки менталитет*.

„Да ли `гламуром по приступачној цени` прикривамо сиромаштво? Желимо да изгледамо отмено да се не види колико смо гладни? Да ли се стидимо сиромаштва па лакирамо стварност? Или је одавно било време да се запитамо које је сиромаштво горе – материјално или духовно?“ (6, исто)

Језичко-психолошке кованице у рекламама делују моћно на младе, па се тако преко њих код младих (потрошача, конзумента) „инсталира страх и паника од старости, ужас пролазности живота, да је младост једини императив живота, младима се поручује трошите, то је добро за вас, а још боље за нас“ (6, исто).

Ако не разумете рекламу (или не дај боже не користите најбоље рекламизирани производ), *нисте ин, нисте кул*, ви сте различити, нисте за наше друштво. Не дај боже да поред тога имате све петице из свих предмета, па из веронауке и владања, онда сте најбољи профил за окретање групе против вас, за кажњавање изолацијом и ћутањем, и бићете жртва разних оговарања и подсмевања (перфидни облици вршњачке нетолеранције).

Наравно, родитељи и наставници не желе да им деца буду на овај начин злостављана. Родитељи зато дају новац и тако подржавају све што је лоше у реклами, па и да њиховом детету купљене ствари нису потребне, само да им се дете не разликује од (богатих) вршњака, да не доживљавају злостављање и изолацију.

Наставници (и они су и родитељи и људи и потрошачи) све мање имају права да ученицима скрену пажњу, да су неукусно одевени, нашминкани, да су непримерену фризуру направили и сл. Ако се и понегде и некада то и каже, каже се опрезно, јер се не зна на какву ће се реакцију родитеља наићи.

Реформом је разбијен систем вредности и „конзервативизам“ старе школе „који се огледао у везаности система школства за традицију своје земље и културе“ (види 2). Нема, дакле садржаја за васпитање, нема традиционалних моралних вредности, нема обавезности, све је релативизовано. Зато ћемо „имплементирати“ нечији пројект „Школе без насиља“ – гасићемо пожаре, „акредитоваћемо“ програме, „едуковаћемо“ кадрове, па и вршњаке да покажу осталој „раји“ у школи шта је „кул“ понашање, како се не треба „нетолерисати“. Школском реду је „опозит – слобода без граница, планирању – импровизација, реду – неред, настави – радионичарски облик наставе“ (2, исто). Реформисана школа не сме да намеће вредности (па и оне најпозитивније) ученицима. А тек рад, у било ком облику, никако – то је стара школа?!

Мас-медији и друштвени стереотипи, такође, шаљу поруке о томе да се може бити успешан и остварен без рада, без поштовања закона, правила, реда. (види 1).

А неки педагози, када је о агесији и другим облицима девијантног понашања младих реч, препоручују „договор“ са младом особом, злостављачем, да уложи властиту енергију, како би изменио своје понашање у жељено и очекивано (1, исто).

Договор треба применити тек пошто применимо јасна правила и васпитно-дисциплинске мере за почињено непоштовање истих. И то – не само договор са

учеником који је извршилац, већ и са његовим родитељима (старатељима). Родитељи су по закону обавезни да негују, чувају и правилно васпитавају своју децу. Зато је договор са родитељима пресудан у даљем понашању ученика (детета).

Непримењивање васпитно-дисциплинских мера и неправовремене реакције на непоштовање правила понашања у школи умногоме доприносе повећању вршњачке нетолеранције.

То „разлабављено“ понашање огледа се, најпре, у непрограмирању васпитног рада и нестварању повољне климе за остваривање васпитног рада, лошу или никакву подршку локалне заједнице и државе, слабој или никаквој спољној евалуацији... Све су то чиниоци који одмаху да се васпитањем превенирају девијантна понашања.

Да ли су то чињенице које треба да забрину и кога?

Од тога супротно – пример превентивног деловања (пример добре праксе)

У Нишу, на Филозофском факултету, рођена је идеја о пројекту „*Култура здравог живота*“. Тај пројекат у почетку (1993. године), подржало је тридесетак професора свих факултета. Године 2004. основано је Удружење за културу здравог живота кога подржава више од 140 просветних радника, од учитеља до професора универзитета, родитеља, здравствених радника, а од институција, Универзитет у Нишу, Институт за заштиту здравља из Ниша и многе основне и средње школе Ниша и околине. Основни задатак Удружења је да ради на превенцији васпитне запуштености и изради и промовисању програма васпитног рада у породици, предшколској установи и школама (види 5).

У оквиру Удружења за културу здравог живота тимови стручњака, са проф. др Милутином Ђорђевићем на челу, урадили су и штампали три публикације – својеврсне методике васпитног рада. То су, као што стручна јавност већ зна, „*Како успешно васпитавати*“, методички приручник, намењен пре свега породици, „*Еколошко васпитање*“, штампано 2006. год. (издавач СКЦ Ниш) и „*Будућност без пушења и дроге*“, такође у издању СКЦ из Ниша, 2006. год.

У оквиру методичког приручника „*Еколошко васпитање*“ тим у саставу проф. др Милутин Ђорђевић, Будимир Величковић, педагошки саветник и Душан Ђорђевић, проф. педагогије урадио је

ПРАВИЛНИК О ВРЕДНОВАЊУ ВАСПИТНОГ И ПРЕВЕНТИВНОГ РАДА У ШКОЛИ

I Опште одредбе

Члан 1.

Васпитање и превенције су две изузетно значајне друштвене вредности и основа школског рада у целини. Део су вредновања и самовредновања школе на основу дугорочног пројекта Министарства просвете Србије (2005).

Унапређивање и подстицање таквог рада и путем вредновања треба да до-
бије пуну друштвену, педагошку и материјалну подршку.

Члан 2.

Овим се правилником, у виду идејног решења утврђују важни садржаји, методологија праћења и евидентирања рада и резултата рада, као и њихово вредновање.

Члан 3.

Вредновање се организује путем непосредних увида и процене васпитне и превентивне праксе: друштвене, радне, културне, еколошке, спортско-рекреативне и друге активности ученика ван наставе, као и сарадња са родитељима и друштвеном средином у циљу јединственог деловања.

За подизање степена објективности користе се одговарајући мерни инструменти и технике прикупљања и елаборације важнијих података: упитници, листе снимања, скале судова, неформални тестови и сл.

Члан 4.

Вредновање на основу овог правилника и других сличних аката (извора) школа организује путем самовредновања.

Стручне службе за образовање и васпитање као и примарну здравствену заштиту у општини (граду) и шире организују вредновање школа у сарадњи са одговарајућим друштвеним и струковним организацијама (једном годишње или у неколико школских година).

Члан 5.

Овај правилник има функцију модела, узора који се може користити као целина или уз одређена прилагођавања како у школи (самовредновање), тако и шире (вредновање). У том циљу се нуди, како избор важнијих програмских задатака по областима, тако и полазне основе јединствене методологије.

Прилагођавање односно диференцијација су могући у избору наведених васпитних области, вредновању рада и у појединим школама, разредима и одељењима.

Члан 6.

Самовредновање (и вредновање) се организује на основу посебног плана рада за текућу школску годину који, по правилу, садржи:

1. школски (општински или градски) тим који је носилац организације тога рада,
2. листу програмских задатака по областима чије ће се остваривање пратити, процењивати и евалуирати,
3. календар важнијих активности са носиоцима задужења,
4. основе методологије,

5. израда, припрема и додела награда, признања и похвала,
6. финансијска средства и други важнији услови.

II Важнији садржаји васпитног и превентивног рада

Члан 7.

Програмске целине васпитног и превентивног рада.

Прва програмска целина: Школа у формирању културе здравог живота (организација и уређење простора, етос и култура комуникације).

У овој и осталим областима тежиште је на вредновању рада и резултата рада са ученицима у што широј сарадњи са породицом, конкретније:

1. хигијена, оплемењеност и културни идентитет школског простора: едукативни постери, фото и друга презентација ученичког друштвеног живота и стваралаштва, слике, сентенце; колико је чисто светло и сачувано,
2. хигијена и култура школског дворишта: парковске и друге зелене површине, спортски терени, подигнути засади, зелене ограде...,
3. уређени и чисти простори за контејнере, корпе за отпатке, стазе здравља, клупе за одмор,
4. учешће ученика и подршка родитеља на уређивању и оплемењивању школског простора,
5. здравствена заштита ученика: редовни здравствени прегледи ученика и наставника, исказана брига за здраву храну и исхрану, сарадња са здравственом службом и друштвеним организацијама за промоцију здравља,
6. остварени кућни ред школе и лична дисциплина ученика и наставника у култури комуникације,
7. активности хуманитарног карактера: подршка и помоћ ученицима слабијег материјалног стања, помоћ старијима и појединцима у невољи и сл.

Друга програмска целина: Радне и еколошке активности ученика:

1. регистрована ученичка задруга и њене важније активности; број ученика задругара и њихово учешће у школи и друштвеној средини са оствареним резултатима,
2. друштвено-корисни рад ученика у школи и ван ње: подизање, уређење и одржавање зелених површина и засада, сакупљање и пласман секундарних сировина, ПЕТ и другог отпада, лековитог биља, шумских плодова, компост у школском дворишту, учешће у пошумљавању,
3. активности типа «Усвоји парче земље», «Засади и однегуј дрво», «Ниједан бачени папирић», «Један првак, једно дрво» и слично,
4. организација ученичких еко-патрола у школском дворишту, на излетима и слично,
5. приредбе, изложбе, сусрети и такмичења у функцији промоције радне и еколошке културе,

6. како школа решава проблеме угрожавања животне и природне средине: спаљивање смећа са пластичним отпадом, дивња депонија у окружењу, погажени травњаци итд.

Трећа програмска целина: Превенција болести зависности:

1. Да ли школа учествује у неким од програма превенције пушења и наркоманије у целини или парцијално (један или више разреда односно одељења)?
2. Постоји ли организовано решавање проблема превенције пушења? (Испитивање и регистровање ученика који су почели да пуше или су оставили пушење, васпитни и едукативни рад у овој области са ученицима, родитељима и наставницима),
3. Како се и на који начин примењују законске одредбе о забрани пушења у затвореном простору? (Има ли истакнутих забрана, едукативних постера, решен проблем простора за пушаче, донете потребне одлуке о забрани пушења),
4. подаци о васпитном и едукативном раду са ученицима, ђачким родитељима и наставницима: предавања, тематске расправе, наградни темати за ученике, семинари, приредбе и такмичења,
5. сарадња школе са здравственом службом и удружењима за превенцију болести зависности и резултати те сарадње,
6. сарадња школе и породице у случајевима када су регистроване појаве (почетак) пушења, коришћења дроге и алкохола.

Четврта програмска целина: Школа без насиља

1. Постоји ли и како се остварује Правилник о безбедности ученика?
2. Како и колико школа подстиче друштвене и људске вредности у целини и на нивоу одељенских и интересних колектива: другарство, пажња и пријатељство, хуманизација учења, рада и интерперсоналних односа?
3. Да ли постоји евиденција о начинима промовисања и подстицања позитивног понашања ученика?
4. Да ли постоји евиденција неприхватљивог понашања и насиља са мерама за њихово сузбијање?
5. Да ли су регистроване појаве вршњачког малтретирања у ширем опсегу, видови насилничког понашања и криминалитета?
6. Васпитни и едукативни рад у овој области.
7. Сарадња школе са стручним службама за социјални рад и органима полиције.

Пета програмска целина: Штедња

1. Васпитни и едукативни рад са ученицима ради сузбијања прекомерне потрошње и истицања вредности (квалитета) умерености и скромности: у

одевању, свеприсутном техносу (мобилна, филмска, музичка и друга продукција),

2. Колико се и на који начин штеди енергија и васпитни рад са ученицима у вези са тим: предавања, тематске расправе, постери, састави, сарадња са породицом и организацијама за дистрибуцију појединих енергената,
3. Штедња воде: у школи и породици (информисање, брошуре, темати) подаци и евидентирање акција и активности: очување водних ресурса, промоција коришћења индустријске воде, мере и подстицаји,
4. Новчана штедња ученика: број ученика са штедним касама и књижицама, сарадња са банкарским и другим организацијама,
5. Други видови штедње.

III Вредновање

Члан 8.

У оквиру припрема наставничко веће именује чланове школског тима за организацију самовредновања, по правилу, за све програмске целине.

По потреби се може организовати самовредновање у појединим областима васпитног и превентивног рада, за један или више разреда, односно одељења.

Члан 9.

На крају школске године школски тим процењује рад и резултате и утврђује рангове постигнућа на основу:

- непосредног увида у току школске године,
- извештаја разредних старешина и других носилаца васпитног и превентивног рада,
- извршених испитивања,
- тестовног проверавања знања и умења и
- других доказа и документација.

Члан 10.

Школски тим по основу овакве документације утврђује:

- рангирано прво, друго и треће место за одељенске колективе,
- имена три или више најуспешнијих наставника,
- имена три или више најуспешнијих ученика,
- имена родитеља који су пружили посебно вредну подршку школи,
- рангирано прво, друго и треће место интересних колектива, секција и организација.

Члан 11.

С обзиром на значај и ширину програмских подручја број бодова које може остварити одељенски или интересни колектив (секција), као и ученичка организација се утврђује и то:

- прва програмска целина.....400 бодова

- друга програмска целина.....300 бодова
- трећа програмска целина.....100 бодова
- четврта програмска целина.....100 бодова
- пета програмска целина.....100 бодова.

У случају да у некој од наведених програмских целина школски тим за вредновање утврди изузетно лоше стање, може одлучити да се примене негативни бодови са умањењем од 20% од укупно освојених бодова за ту целину.

Члан 12.

На предлог школског тима Наставничко веће утврђује новчане износе за најуспешније уз евентуалне сертификате, посебна признања и похвале, као и листу (имена) добитника.

Додела награда, признања и похвала се организује на посебној свечаности школе уз пригодан програм.

Члан 13.

Признања и похвале се, по правилу, дају књигама и касетама васпитног и превентивног карактера.

Члан 14.

Школски тим у сарадњи са стручном службом сарадника организује редовну промоцију васпитног и превентивног рада преко школског листа, фото изложби, локалних тв и других медија.

Члан 15.

Парцијално самовредновање (једна или неколико васпитних области, један или више разреда односно одељења) организује се по истој процедури.

Члан 16.

Вредновање школа на нивоу општине и шире, по правилу организује Школска управа Министарства просвете у сарадњи са одговарајућом здравственом службом и заводима за заштиту здравља.

У општини се, односно у граду, са тим задатком формира координационо тело од представника служби, образовних и здравствених установа, радних организација и удружења које по природи своје делатности треба да подржавају овакав рад.

Члан 17.

Координационо тело из својих редова и шире формира општински (регионални) тим који на основу годишњег или вишегодишњег програма организује вредновање васпитног и превентивног рада у свим (основним) школама са сличним задацима и методологијом (праћење, непосредни увид, неопходна испитивања и тестирања у току и на крају школске године).

Члан 18.

На основу извештаја школа по редоследу питања (подсетника) која су благовремено достављена и сумарних података за свако од њих општински (регионални) тим по истој методологији утврђује ранг листу школа или по својој процени предлаже три школска колектива, по три или више наставника и здравствених радника за одређене новчане награде, признања и похвале.

Додела признања најбољима обавља се на организованој свечаности са пригодним програмом.

IV Финансирање

Члан 19.

Стабилни облици финансирања васпитно-образовне активности основ су за успешну реализацију сваког, а посебно васпитног превентивног рада у оквиру предложених програмских целина.

Члан 20.

Средства за подстицај васпитног и превентивног рада у школама и шире планирају Министарство просвете и Министарство здравља, као и локалне самоуправе.

Члан 21.

Школе и здравствене установе које својим Годишњим програмом рада и извештајем документују планирање и реализацију програмских задатака добијају, у зависности од обима учешћа у реализацији превенције и васпитања (предвиђен овим правилником) до 10% увећана средства намењена за лична примања радника.

Члан 22.

Локалне самоуправе (општине, град) својим буџетима планирају за подстицај превентивног, здравственог и васпитног рада у школама и здравственим институцијама у обиму до 5% износа средстава за подстицај стручног усавршавања наставног и здравственог особља и средстава за подстицај такмичења ученика у оквиру стручних друштава.

Члан 23.

Сматра се да је школа конкурисала за средства ако је својим Годишњим програмом рада предвидела садржај, динамику и извршиоце појединих активности предвиђених овим Правилником.

Члан 24.

Школа или здравствена установа реализују наменска средства из буџета Министарстава и локалне самоуправе на крају наставне године, а најкасније до 20. јуна на основу извештаја о том раду и процене одговарајућег тима за евалуацију наведених програмских целина.

Члан 25.

Финансирање васпитног и превентивног рада у школама и здравственим установама могу вршити и друга правна и физичка лица у виду спонзорстава као што су институције које врше комуналну, јавну делатност, превентивну здравствену заштиту и заштиту околине (Градска чистоћа, Водовод, Дирекција за изградњу града и др), као и појединци.

Члан 26.

Средства из претходног члана евидентирају се у оквиру финансијског плана сваке школе или установе, а о наменском трошењу одлучују тимови за процену резултата.

НАПОМЕНА: Из правилника се могу препознати садржаји васпитног рада које би школе требало да програмирају и реализују. За те садржаје не треба да се одреде само просветни радници, већ, пре свега родитељи и просветне власти које здушно подржавају куративне поступке у сузбијању вршњачке нетолеранције.

Не будемо ли се пробудили на време у схватању да је превентивни рад јевтинији али тежи, да је у интересу нације да непролазне вредности негујемо и васпитавамо, кампање попут ове проћи ће без резултата, а генерације младих, једног дана, неће препознавати позитивне и моралне поступке, све више ће се удаљавати од нормалних људских вредности. А то свакако није и не би требало да буде генерални циљ нити државе нити просветних власти, понајмање родитеља и школе.

Литература

- Др Оливера Кнежевић-Флорић, *Насиље међу адолесцентима*, Педагошка стварност, 7–8/08.
- Др Емил Каменов, *Реформа школства – pro et contra*, Настава и васпитање 5/02.
- Др Милутин Ђорђевић, Душан Ђорђевић, *Еколошко васпитање*, СКЦ Ниш, 2006.
- Др Милутин Ђорђевић и сар., *Како успешно васпитавати*, Градина, Ниш, 1999.
- Просветни преглед 26.5.2005, *Тим породице и школе*, стр. 2.
- Радмила Гава, *Један модел лингвистичког истраживања*, Школски час бр. 5/2008.

Dušan Đorđević, Niš

PREVENTION AS A RESPONSE TO CURING AND HELPLESS DESCRIPTION OF AGGRESSION AND PEER INTOLERANCE IN SCHOOLS

Summary

The paper emphasizes prevention and deliberately organized actions which can avoid long term curing which is more painful and expensive for nonverbal, verbal and physical peer bullying in schools. The main elements are pointed out e.g. family, social

surrounding such as 'third teacher', school as an institution, and they could be fully and actively supported for a long period.

Thus, the author points out one of the obstacles for prevention strategy to recover deliberate deviation of moral norms through poor definition of strategic objective in the development of our country and school as well as negligence in the control of realisation of educational school tasks.

Key words: peer bullying, family, school, third teacher, upbringing aims, educational tasks of school, regulations, prevention and upbringing

Душан Ђорђевић, Ниш

ПРОФИЛАКТИКА КАК ОТВЕТ НА ЛЕЧЕНИЕ И БЕСПОМОЩНОЕ ОПИСАНИЕ АГРЕССИИ И НЕТЕРПЕЛИВОСТИ СРЕДИ РОВЕСНИКОВ В ШКОЛАХ

Резюме

В настоящей работе автор подчёркивает превентивные и специально организованные действия, активности, которые помогут в длительном периоде освободиться лечения, которое более несчастно и более дорого для виновника невербального, вербального или физического насилия ровесников в школе. Автор указал на факторы (семья, общественная среда как „третий учитель“ и школа как заведение), которые могут организованно и вместе помочь в более продолжительном сроке.

Из многих препятствий, которые мешают превентивным действиям, автор выделил нарочное нарушение желательных и ценных моральных норм, путём плохого определения стратегии и целей в развитии нашей страны и школы и небрежного отношения в контроле реализации воспитательных задач в школе.

Опорные слова: насилие среди ровесников, семья, школа, третий учитель, цели воспитания, воспитательные задачи школы, регламент, превентивно-воспитательная работа

ВЕШТИНА УЗАЈАМНОГ ДАВАЊА ОД СРЦА: НЕНАСИЛНА КОМУНИКАЦИЈА

Резиме

Концепт ненасилне комуникације настао је на традицији хуманистичке психологије К. Роџерса и прати линију позитивне психологије – потребу за проучавањем здравих људи и позитивног у човеку. М. Розенберг дубоко уважава човека као аутентичну личност, особу која је свесна својих осећања, потреба и жеља. Ненасилна комуникација (ННК) заснована је на односима особа, подразумева језичке и комуникационе вештине које унапређују нашу способност да останемо хумани, чак и у изазовним околностима... Она треба да нас подсети на оно што већ знамо – да смо ми људи предодређени да имамо везе једни са другима и да нам помогне да живимо на начин који конкретно манифестује ово знање. ННК се користи да бисмо унапредили комуникацију са другима, али она има и терапијски ефекат – прихватањем постојања избора у нашим поступцима, „доприноси нашем ослобађању из менталних затвора које смо сами створили“, ослобађа нас окова наше културе, доприноси решавању унутрашњих конфликта, уклањању неуротских симптома.

Розенберг не образлаже теоријске основе свог модела, нити наводи емпиријске доказе својих поставки, он се бави практичним консеквенцама, а то су хиљаде људи који уз помоћ ННК живе срећније и испуњеније, то су „мировне мисије ННК“ које Розенберг преузима у ратом захваћеним подручјима често по позиву влада сукобљених страна (посебно Блиски Исток). Предмет његовог модела ННК су здрави, а несрећни људи. Розенберг се залаже не за теорију, у академском смислу речи, не за терапију, у психијатријском смислу речи, већ за комуникацију која људе чини срећним.

Човек је чинилац укључен у свет, делатник који поседује моћ да утиче на свет и да га мења како би овај што више одговарао његовим потребама и интересима... Циљ психологије треба да буде „поимање онога што је људски могућно и што је људски пожељно“ (Ц. Шотер) и у том светлу гледамо на Розенбергову професионалну и животну мисију – ово је још један у низу напора да се сагледа човек и његово биће.

Кључне речи: ненасилна комуникација, Розенберг, психолошке теорије

Концепт ненасилне комуникације настао је на традицији хуманистичке психологије К. Роџерса и прати линију позитивне психологије – потребу за проучавањем здравих људи и позитивног у човеку. Осим утицаја К. Роџерса, развој концепта емпатијског примања осећања и потреба – модел ННК, Розенберг је засновао на теоријским схватањима о освешћивању осећања и потреба Фрица Перлса (Фритз Перлс) и моделу разрешавања конфликта Рудолфа Драјкурса и филозофији М. Гандија. Инспирацију за стварање ННК сам аутор признаје да је пронашао посматрајући „обичне људе“ чији је начин живота и комуникације ценио.

Розенберг дубоко уважава човека као аутентичну личност, особу која је свесна својих осећања, потреба и жеља. За њега је важно како се особа тренутно осећа – њено искуство (феноменолошко поље) и каква је његова (вербална и невербална) комуникација са другим. Комуникација је за њега аутентични сусрет две особе који обогаћује оба учесника у комуникацији.

“Ненасилна комуникација (ННК) заснована је на односима особа, подразумева језичке и комуникационе вештине које унапређују нашу способност да останемо хумани, чак и у изазовним околностима... Она треба да нас подсети на оно што већ знамо – да смо ми људи предодређени да имамо везе једни са другима и да нам помогне да живимо на начин који конкретно манифестује ово знање” (Розенберг 2002).

ННК значи уважавати себе и друге, борити се за себе и своје потребе али тако да не повређујемо ни друге ни себе. Основни циљ процеса ненасилне комуникације је да постигнемо да људи саосећајно слушају једни друге, тако да могу јасно да сагледају и сопствене и туђе потребе, као и да своје потребе саопштавају тако да други пожеље да им изађу у сусрет. Ненасилном комуникацијом сагледавамо међуљудске односе у новом светлу.

ННК се састоји из две вештине:

- искрено изражавање – давање и
- емпатијско примање.

Модел ННК подразумева и приликом искреног изражавања осећања и емпатијског примања, без оптужбе и критике четири компоненте:

- опажање конкретне ситуације,
- изражавање осећања са тим у вези,
- изражавање потреба,
- захтевање онога што би нам обогатило живот без наређивања.

Језик ненасилне комуникације је „језик срца“, долази из душе искрено откривајући шта се дешава у нама самима без критиковања, суђења, анализирања друге особе. Суђење, моралисање, придиковање ... долази „из главе“, ови појмови су резултат менталне анализе и квалификовања других и само замагљују и отежавају комуникацију.

Емпатија за Розенберга значи потпуну присутност сада и овде за другог без да га процењемо и оптужујемо.

Значење речи љубав за Розенберга подразумева акцију – то је искрено откривање онога што се дешава у срцу, без критиковања другог, без наредбе, саопштавање онога што осећамо и што нам је потребно. То је први акт љубави – даје могућност другој особи да допринесе нашем благостању. Потпуна отвореност и откривање је дар другој особи. Други акт љубави је примање са емпатијом онога што се дешава у другом, без процене. Љубав омогућава да сагледамо једни друге потпуно, уз крајњу отвореност, а искључује критиковање и прописивање.

Оно што одликује ННК је њена „мировна мисија“ – тренинзи из ННК имају за циљ да чујемо људска бића иза порука, без обзира како је порука сročена и да активно допринесемо мирном решењу сукоба – личних, сукоба у породици, школи, радном месту, међу народима.

ННК не захтева посебно образовање, „ако се држимо принципа ННК, мотивисани смо тиме да саосећајно дајемо и примамо и да чинимо све да другима дамо до знања да нам је то једини мотив, тада ће нам се и они придружити у процесу, и коначно, бићемо у стању да саосећајно комуницирамо једни са другима“ (Розенберг 2002).

Тачке додира – место ННК у корпусу психолошких теорија

Социјални конструкционизам – од науке се захтева „повећање толеранције према растућој неизвесности коју изазивају различите, често и неусагласиве перспективе које људи уобличавају у својим разменама...преузимање одговорности за све оне перспективе које су људи изградили да осмисле свет и ... одговорност за њихово конструисање“, социјални конструкционизам је темељ „свих новијих приступа чији је циљ да понуде радикалне и критичке перспективе“, особа има различита „Јаства“ која су производ различитих језичких размена са другим људима ... Сарбин и Герген: „људска бића су активни конструктивни делатници који смишљају приче о себи и свом свету... Језик је темељно друштвени феномен... различита јаства су резултат језичких размена са другим људима...“ (В. Бер 2001).

Л. С. Виготски – у својој културно-историјској теорији бави се човеком као социјалним бићем пре свега – „ми постајемо ми сами кроз друге“ како каже општи генетички закон културног развоја. Важан је однос са другим и „сваки сигнал постаје обележје за мене, само зато што је он обележје за друге“. Интериоризација је трансформација „спољашњег у унутрашње“ уз помоћ језика (Виготски 1986).

Антипсихијатрија – Д. Ленг „Ја се не може легитимно одвојити од његових интерперсоналних веза, моје доживљавање самога себе не може бити отргнуто

од мог доживљавања мене, оно што сам ја за себе део је онога што сам за друге“. Т. Сас сматра да се животни проблеми „пацијената“ морају сагледати у етичком и друштвеном контексту (Хидер 1983).

Хуманистичка психологија – „трећа сила у психологији“ – персоналистичке теорије – позитивна психологија – феноменолошка психологија – К. Роџерс, Г. Олпорт, А. Маслов, С. Џурар – одбацује и психоанализу и бихејвиоризам и жели да за разлику од њих заснује истинску хуманистичку психологију. Њен главни предмет изучавања је Ја (Self), а главни нагласци су на личном расту и развоју. Феноменолози приступају искуству као целини и не покушавају да га раставе у делове, значење има централно место; искуство јесте и може бити заједничко – могуће је имати приступ искуству других кроз заједничка значења ... можемо да продremo у свет другог и сазнамо како се он тамо осећа, можемо да реконструишемо искуства која он има о свету и поделимо његове мисли, осећања и жеље (Хидер, 1983). Хуманистички приступ представља комбиновање научног метода са „дистинктивним средствима хуманизма – искуством, интуицијом, емпатијом“.

„Језгро доприноса постфројдиста (Џекоби мисли на хуманистичку психологију) је субјективност, тамо где је психоанализа песимистична, они буде веру у живот; „они обећавају да пусте са ланца стварно ја и стварне емоције: аутентичну јединку“ (Џекоби 1986). Хуманистичка психологија „мари за оно за шта нема места у постојећим теоријама и системима: љубав, стваралаштво, самство, израстање, самоостварење (Поповић 1986), проучава човекова „суштинска обељжја прихватајући ризик да њихова уверења о људској природи не буду прихваћена од стране објективистички усмерених истраживача“ (Хрњица 1992).

Персоналистички покрет (мисли се на хуманистичке теорије) има за циљ да смањи ограничења која су повезана са улогама у терапеутском односу и тако убрза демократизацију психолошких терапија (Хидер 1983). Покрет за остварење људских потенцијала – енкаунтер-групе, групе сензитизације, гешталт-терапије, реевалуативно саветовање – циљ да се „створе такве социјалне ситуације у којима се људи једни према другим понашају искрено,... сламају баријере потискивања, у стању су да доживе и изразе чисте емоције и почињу са истражују истинске потенцијале у отворенијим и плоднијим односима“ (исто).

Психоаналитичка психологија селфа – Х. Кохут дефинише нормалност као „способност особе да буде радосна и поносна на своје капацитете“. Емпатија је средство опсервације – „формулације које су засноване на емпатичком зарођењу у идиосинкратичан значај анализантовог материјала“ имају значајан допринос у терапијском поступку. Психоаналитички процес има две фазе: разумевање и објашњење... главну терапијску улогу има анализантов доживљај да је схваћен... уважавају се и потреба и осећање, уз посебну пажњу признавању и уважавању

ваљаности пацијентовог тренутног доживљаја“ (Психоанализа након Фројда, 2007). Интересубјенкивна теорија – Р. Столоров сматра емпатију и интроспекцију водећим принципом; анализа је „афективна и когнитивна размена између двоје људи ... искуство *selfa* у екстерним и интерним односима“ (исто).

Непосредни извори ННК

К. Роцерс (1902–1987) у својим теоријским разматрањима полази од тезе да је човек биће сврхе, предодређено да буде слободно и да актуализује своје потенцијале; одлике његове теорије су: феноменализам, холизам, аисторичност; пут спознаје другог је емпатија; терапеут треба да уђе у „интезиван, лични и субјективан однос са клијентом – као особа према особи“; „најдубља срж човекове природе, најдубљи слој његове личности по својој природи је позитиван“ (Роцерс 1982). „Знајући ко је и шта је, човек може да допусти неком другом да уђе у његов интимни простор не због тога да би га тај други својим мерилима запосео, већ да би га својом личношћу обогатио“ (Кондић 1998). Суштина психотерапијског поступка (недирективна терапија) гласи: „слушам те, разумем те, поштујем те и ... прихватам те, то је сусрет и однос две особе“ (исто).

Ф. Перлс (1893–1970) је у ширем смислу представник гешталтизма, мада је на његов теоријски приступ утицала и психоанализа – Фројд, касније В. Рајх. Перлс од гешталтиста преузима схватање да је пацијент одговоран за себе и има могућност избора сада и овде. У основи његовог рада стоји концепција о јединству духа и тела, а терапија се одвија „очи у очи“ са пацијентом. Перлс се бави сновима пацијената у сврху интеграције личности; спроводи групну терапију усмерену на пацијента – једино стварни доживљај може да подстакне процес интеграције, циљ терапије је достизање „аутентичне егзистенције“, а искуства из снова постају део процеса личног развоја (www.balkanum.org/modules.php, www.perls.hrpsy.ru/biography.php).

Рудолф Драјкурс (1897 – 1972) – социјални психолог (следбеник А. Адлера) сматрао је да је основна потреба човека потреба за припаданошћу и прихватањем од стране других. Драјкурс је развио прагматичан начин за разумевање (преступничког) понашања деце полазећи од оптимистичког веровања у дететове способности: метода подстицања – неопходно је да дете, уз љубав и похвале, схвати да поседује сталну вредност, „уколико дете показује одређене тешкоће у раду, а које су у директној вези са његовим могућностима, не треба показивати сажаљење, већ се потрудити да се што реалније сагледају његове стварне могућности и свој приступ и однос према детету прилагодити томе“ истиче значај емпатије – могућности да се децентрирамо – „морамо ситуацију у којој се дете налази видети очима детета“ (www.mojashola.me/strucna, www.wik.ed.edu/index.php).

Мохандас Карамчад Ганди – Махатма Ганди (1869–1948) – поборник са-тјаграхе- ненасилног протеста на путу ка остварењу револуције у Индији. После успешне адвокатске каријере у Јужној Африци, враћа се у Индију, где започиње борбу за независност Индије мирним протестима и бојкотом енглеских власти, гине у атентату 1948. Суштину своје филозофије изражава речима: „Сила је оружје слабих, ненасиље оружје јаких“, „Љубав ништа не захтева, већ само даје, она се никада не каје и никада не свети“, „Три четвртине свих несветости и не-споразума нестаће са овог света, кад се поставимо у положај наших противника и схватимо њихово становиште. Онда ћемо се одмах сложити са њима или ћемо о њима мислити са више разумевања“ (www.sr.wikipedia.org/sr.el, www.dadalos.org/rbija/vorbilder/Gandi/zitate.htm)

Зашто ненасилна комуникација – ННК?

„Оно што желим у животу је саосећање,
ток између мене и других заснован
на узајамном давању од срца...“
М. Розенберг

Причу о ненасилној комуникацији Розенберг почиње два дилемама:

– „Шта нас то наводи да изгубимо контакт са својом саосећајном природом, да се понашамо насилно и изабљивачки?

– И насупротив томе, шта помаже неким људима да остану у контакту са својом саосећајном природом, чак и у најизазовнијим ситуацијама?“

Розенберг дубоко верује да свако од нас поседује природно саосећање, али да наша култура, наше васпитање, врло често то стање замагљују и прикривају изразима суђења, моралисања, процењивања, које други тумаче као напад на њих. Језик и начин на који користимо речи може нам помоћи да се повежемо са својом људскошћу и са хуманошћу у другим људима – „кад постанемо свесни својих потреба, бес устукне пред осећањима која подржавају живот“.

Комуникација која онемогућава емпатију садржи моралистичке судове (наше рационалне анализе „ко је какав“), кроз наметање кривице, вређање, ућуткивање, етикетирање, критиковање, поређење, дијагностификовање. То је комуникација „отуђена од живота“ која нас држи у замци света идеја о погрешности и исправности – у свету осуђивања. Неспособност да мислимо о себи или другима у смислу рањивости – шта неко осећа, чега се боји, шта му недостаје... подупире насиље. Розенберг каже: „опасни смо кад нисмо свесни сопствене одговорности за своје понашање, мишљење и осећања“. Ова врста (безличне) комуникације гуши свест о личној одговорности и могућност постојања избора.

Наш свакодневни језик је оптерећен статичким генерализацијама, „то је анимистички језик који нас позива да причамо о стабилности и константама, о

сличностима и особинама, магичним трансформацијама... и коначним решењима. Свет који покушавамо да представимо овим језиком је, међутим, свет процеса, промена, разлика... интеракција, развоја, учења..." (Розенберг 2002). То неслагање између нашег језика и нашег стварног света ствара проблеме у комуникацији. Да бисмо успоставили истински однос са другим неопходно је да јасно опажамо чињенице – факте нечијег понашања и да опажање одвојимо од нашег, често погрешног тумачења. Мешање чињеница понашања са тумачењем доводи до тога да други то чују као критику.

У нашем времену учимо децу „да буду у својој глави“, да осећања нису битна, да је рационално (оно што мислимо) много важније. Наш речник је сиромашан изразима који описују осећања и тешко нам је да вербализујемо оно што осећамо, зато бежимо у процене, интерпретације, исказе који описују наше мисли и тиме себе удаљавамо од своје суштине и од других. Важно је од најранијег узраста подстицати децу да уз рационалну, развијају и емоционалну сферу живота – јасно и конкретно описивање емоција олакшава нам да се повежемо са другим.

Важан корак ННК је препознавање корена осећања – „оно што други чине може бити подстицај за наша осећања, а не њихов узрок“, ми смо научили да друге људе процењујемо и осуђујемо кад наше потребе нису задовољене. Чињеница је, међутим, да ми сами бирамо како ћемо примити информацију или нечији поступак. Ако се ради о негативној поруци, можемо да одаберемо да је слушамо и разумемо кроз окривљавање себе или саговорника, а можемо да одаберемо да слушамо своја осећања и потребе или осећања и потребе другог. То што неког (или себе) кривимо је отуђени израз наше потребе. У основи осећања стоји нека незадовољена потреба, ако јасно изразимо наше потребе, имамо веће изгледе да их задовољимо. Слободно изражавање потреба пролази пут од „емоционалног робовања до емоционалног ослобађања“ – најчешће себе видимо као одговорне за нечија осећања, затим пут освешћења потреба пролази фазу дрскости, када одбијамо да будемо одговорни за осећања других и коначно – постајемо способни да преузмемо одговорност за своја осећања, али не и за осећања других, такође смо свесни да никада не можемо задовољити своје потребе на рачун других.

Последња компонента модела ННК односи се на то шта бисмо волели да захтевамо од других да бисмо обогатили наш живот и комуникацију са другим. Неопходно је користити „језик позитивне акције“ – изражавање онога што желимо, без негативних квалификација (шта не желимо) уз јасне, конкретне, недвосмислене формулације захтева у облику конкретних акција које други могу да предузму. Захтев није наредба – саговорник бира да ли жели да задовољи нашу потребу, при том показујемо емпатију за нашег саговорника и његове потребе. Циљ ННК је успостављање односа на темељима искрености и емпатије, који би довели до задовољења потреба свих учесника у комуникацији.

Постоји и друга страна новчића – како да целим бићем слушамо саговорника – његова осећања и потребе. Емпатија подразумева усмеравање пуне пажње на поруке другог; врло често наша емпатија бива блокирана интелектуализацијама, рационалним интерпретацијама („шта је њему на памети?“) типа давања савета, подучавањем, тешењем, исправљањем, правдањем и сл, кључни састојак емпатије је присутност за другог и његово доживљавање, то је пут који нас повезује са саговорниковим најдубљим осећањима.

„Када ме слушају и када ме чују, способан сам да поново доживим свој свет на нов начин и наставим даље. Запањујуће је како елементи који изгледају нерешиви постају решиви кад неко слуша. Како се збрке које изгледају нерешиве преобрате у потпуно јасне токове кад те неко чује“ (Розенберг 2002). Емпатија нам помаже да нечије понашање протумачимо на прави начин, да будемо у контакту са својим осећањима, да спречимо насиље, ослободимо саговорника туге, бола.

Розенберг се бави и питањем насиља – узрок беса је у нама самима, у нашим незадовољеним потребама – „сваки бес има језгро које служи животу“. Када постанемо свесни потреба које стоје у основи нашег беса, негативна осећања се гасе; када чујемо осећања и потребе других, препознајемо оно што нам је заједничко као људским бићима. У ванредним ситуацијама када нема могућности за комуникацију (ургентна опасност) користи се протективна употреба силе, али она нема сврху казне. Казна руши самопоштовање и даје предност спољним последицама, а не суштинским вредностима. Овај став Розенберга има импликације на начин подизања деце.

ННК се користи да бисмо унапредили комуникацију са другима, али она има и терапијски ефекат – прихватањем постојања избора у нашим поступцима, „доприноси нашем ослобађању из менталних затвора које смо сами створили“, ослобађа нас окова наше културе, доприноси решавању унутрашњих конфликта, уклањању неких неуротских симптома (депресије). Терапеути ННК користе да успоставе аутентичне и узајамне односе са својим клијентима, при том постоји узајамни раст – и клијент и трапеут имају користи од терапијског процеса.

Оно што одликује Розенбергов стил писања и образлагања модела ННК је конкретност и јасноћа изражавања, као и низ примера и вежби које он наводи. Циљ Розенберга је да сваки, иоле образовани читалац схвати и овлада моделом ННК како би обогатио свој и живот својих ближњих. Розенбергова идеја је да моделом ННК реши не само личне сукобе и драме, већ да популаризацијом ННК шири идеју мира и благостања међу људима и народима.

Осим књиге „Језик саосећања“ Розенберг је објавио више приручника који популаризују модел ННК – 14 (видети www.en.wikipedia.org/wiki/MR). У већини ових приручника, поготову у раду са децом користи игровне метафоре, нашој јавности познате као „говор жирафе“ и „говор змије“ (на неким говорним под-



ручјима уместо змије користи метафору „говор шакала или вука“). Розенберг је одабрао жирафу, копнену животињу са највећим срцем за симбол ННК који побуђује саосећање и одnose пуне радости у свим подручјима живота.



Попут ННК, жирафа због своје висине може да гледа далеко, што јој омогућава појачану свесност о будућим могућностима и последицама наших мисли, речи и дела. Реч „жирафа“ се некад користи уместо термина ННК, а може се односити и на практичара ННК. У неким земљама Розенберг користи лутку шакала или змије како би представио онај део нас који мисли, говори и дела на начине на који нас раздвајају од наше свести о властитим осећајима и потребама, као и од осећаја и потреба других људи. Змија пузи, не види добро и она симболизује говор мржње који потиче из нашег страха, осећања кривице или стида. У контексту „жирафе“ и „змије“, змија постаје жирафа која „има говорну ману“. Змија нам је пријатељ, који шаље поруку како наше потребе вероватно неће бити задовољене уколико наставимо истим путем. Као што нам је бол коју је проузроковала опеклина од вреле пећи пријатељ, јер нас подсећа да морамо да померимо руку са вреле пећи, тако нас и змија подсећа да дамо себи времена и пронађемо жирафин начин слушања и размишљања пре него што нешто кажемо. Вежбати ННК значи препознавати и склапати пријатељства са нашим „змијама“ да бисмо их постали свесни и да би им допустили да нас воде до наших осећаја и потреба. Уколико ово чинимо са што више саосећања и уколико се ослободимо моралних осуда, живот ће нам бити на све више начина испуњен. Коришћење лутака помаже многим људима (и деци) да разликују два дела себе или два начина мишљења и говорења (видети www.centar-za-mir.hr).

Један број аутора, као Т. Гордон (а пре њега М. Бубер), говори о „Ја“ – доборнамерној, позитивној комуникацији и „Ти“ – осуђујућој, морализаторској комуникацији.

ННК на нашим просторима

Н. Игњатовић – Савић је 1995. године са сарадницима под покровитељством UNICEF-а и Министарства просвете Републике Србије покренула пројекат „Узајамно васпитање: језик жирафе у вртићу и школи“. Циљ овог пројекта био је унапређење васпитне компетенције одраслих – просветних радника у домену социо-емоционалног развоја и развоја личности, а главни задатак је преводјење знања у умења, вештине позитивне комуникације. Наредна етапа пројекта односила се на едукацију родитеља која се одвијала при школама. Велики број едукованих просветних радника, масовно укључивање деце – преко 30.000 деце у 60 установа за три године (1995–1998) говоре о интересу за ову врсту едукације и значају који ННК има на нашим просторима. 1996. године основан је Центар за ненасилну комуникацију „Чувари осмеха“. Од 2001. године ННК је присутна у свим основним и средњим школама Србије кроз наставу Грађанског васпитања.

Критички осврт

М. Розенберг својим моделом ННК превазилази позитивистички дуализам тело – дух, рационално – осећајно и на традицији хуманистичке психологије емпатијски зарања у (феноменолошко) искуство човековог Ја у узајамној комуникацији са другим, овде и сада; залаже се за превазилажење медицинско – психијатријске терминологије и дијагностике и истиче значај језичких размена са другим људима. Његов модел садржи и одјек Виготсковог схватања – „сваки сигнал постаје обележје за мене, само зато што је он обележје за друге“.

Ипак, Розенберг нуди ННК као универзални лек за сваку болест, како за појединца, тако и за друштво, тако да се чини да онде где ННК добија на универзалности, губи на снази. Његови приручници личе на многобројне „селф-хелп“ приручнике који су посебно популарни у САД. Човек и његови интелектуални односи не могу се издвојити из друштвеног и културног контекста. Розенбергов модел ННК наговештава ослобађање сада – без зноја и прљавштине друштвене промене ... Чињенице су условљене одређеним чиниоцима – друштвеном целином. Хуманистичка психологија (па и Розенберг) фетишизује здравље и успех – „гурају у страну непријатности Фројдове теорије ... целокупни напор је умерен ка здравом и ка спасавању здравих од загађења болесних... свет патње и беде, свет осакаћених се истапа“ (Цекоби 1986) ... „позитивно се наглашава да би се отклонило негативно“, „субјект издвојен из друштвеног контекста постаје ствар – безобјектни субјект, субјект бачен наново себи стврдњава се у објект“ (Т. Адорно).

Розенбергов професионални напор намењен је здравим људима – он пориче концепт психичке болести и тврди да модел ННК има успеха код тзв. „пси-

хијатријских пацијената“. Розенберг не образлаже теоријске основе свог модела, нити наводи емпиријске доказе својих поставки, он се бави практичним кон-секвенцама, а то су хиљаде људи који, уз помоћ ННК, живе срећније и испуњеније, то су „мировне мисије ННК“ које Розенберг преузима у ратом захваћеним подручјима често по позиву влада сукобљених страна (посебно Блиски Исток). Предмет његовог модела ННК су здрави, а несрећни људи. Розенберг се залаже не за теорију, у академском смислу речи, не за терапију, у психијатријском смислу речи, већ за комуникацију која људе чини срећним.

Оваквим ставом Розенберг даје један хуман, позитиван поглед на човека и смисао његовог живота – он нас повезује са нашим осећањима, са нашом суштином.

За дискусију је Розенбергов став да је обука од свега неколико дана довољна да се овлада ННК и да човек нашег потрошачког и дехуманизованог друштва тако брзо може да промени тачку гледања (животну филозофију), али чини се да овде Розенберг и сам подлеже замци тог дехуманизованог друштва – „инстант – срећа је добра замена за праву, истинску срећу“.

Такође је питање да ли је ННК толико снажна да мења свет или је ипак неопходна радикална промена друштвених односа да би се човек напокон вратио свом бићу?

„Човек је чинилац укључен у свет, делатник који поседује моћ да утиче на свет и да га мења како би овај што више одговарао његовим потребама и интересима ... Циљ психологије треба да буде „поимање онога што је људски могућно и што је љуски пожељно“ (Ц. Шотер) и у том светлу гледамо на Розенбергову професионалну и животну мисију – ово је још један у низу напора да се сагледа човек и његово биће.

Прилог : Ненасилна комуникација на делу

Приручник „Сви заједно“ М. Станковић – Ђорђевић, ВШОВ Пирот, 2004.

Више од деценије радим са децом са развојним сметњама и њиховим породицама. Од самог почетка у комуникацији са њима често ме је блокирало осећање туге и безнадежности, некад и беса и апатије, које су ти људи и деца носили са собом. Модел ННК који сам открила 1998. године захваљујући Нади Игњатовић – Савић помогао ми је да чујем њихова права осећања и потребе и дефинитивно мој рад учинио ефикаснијим и моје напоре смисленијим.

Приручник „Сви заједно“ настао је из програма едукације просветних радника за рад са децом са лакшим развојним сметњама; садржи осим теоријског дела (о деци са развојним сметњама и моделу интеграције), три сета радионица које подстичу интеграцију деце са развојним сметњама – подстицање самопоштовања, асертивности и емпатије. Моје је мишљење да би дете – особа дошла

до нивоа емпатијског давања и примања најпре мора да развије позитивну слику о себи и асертивност у односима са другима, те су и радионице конципиране по овим нивоима развоја:

1. Самопоштовање – Деца предшколског узраста, као и деца са посебним потребама описују себе кроз физички изглед, разне текуће активности, личне предмете. Немају развијен појам о свом бићу (Селф), нису у стању да интегришу и заокруже унутрашња, прошла и садашња искуства, да себе доживе као особу која има различита осећања и мисли, у различитим ситуацијама. У исто време деца поседују особине које су релативно сталне и стабилне. Сliku о себи граде на основу вредносних судова и поступака њима драгих и блиских особа, зато:

- безрезервно прихватајте дете, без постављања услова,
- негујте став да се већина ствари и поступака може поправити,
- да се понашање мења својом вољом и стрпљењем,
- негујте код деце слободу изражавања и позитивних и негативних осећања,
- говорите што конкретније о осећањима, намерама,
- критикујте понашање, а не личност,
- делујте личним примером.

Подстицање развоја свести о себи и самопоштовања је предуслов за схватање другог, његових специфичности и различитости.

2. Асертивност – Подстицање асертивности као става отвореног и јасног изражавања и заступања сопствених права и потреба, без угрожавања других – насиљем или манипулацијом. Бити самопотврдан, одбити нечији захтев, борити се за себе, не бити агресиван, не бити дефанзиван, препознати, прихватити, манифестовати и вербализовати своја осећања, значи бити – асертиван.

3. Развијање емпатије као способности доживљавања осећања и стања друге особе као да су наши сопствени. У основи развоја емпатије је способност децентрације – наша спремност и способност да „уђемо“ у свет друге особе, а да при том сачувамо објективност и не изгубимо сопствени идентитет. Емпатија значи да „те неко стварно чује, а при том те не осуђује, не покушава да преузме одговорност на себе, не покушава да те обликује“ (Роџерс 1982). Емпатија нас оспособљава да сагледамо свет на нови начин и да идемо напред.

Емпатијски став карактерише:

- стварна присутност, овде и сада за партнера,
- отвореност за дијалог, без процењивања,
- стрпљивост,
- заинтересованост,
- поверење у процес комуникације са партнером.

Програм „Сви заједно – интеграција деце са развојним сметњама“ акредитован је од стране Завода за унапређивање васпитања и образовања у Београду као програм стручног усавршавања просветних радника од 2002. године и до сада је ову едукацију прошло преко 400 просветних радника. Рецензент прируч-

ника „*Сви заједно*“ је проф. др Сулејман Хрњица, редовни професор Филозофског факултета, Групе за психологију у Београду.

Розенбергови приручници

Nonviolent Communication: A Language of Life, 2nd ed. 2003

Life-Enriching Education 2003.

Nonviolent Communication: A Language of Compassion, 1999.

Mutual Education: Toward Autonomy and Interdependence, 1972.

Diagnostic Teaching, Special Child Pub., 1968.

Words Can be Windows or Walls, Concepts and Controversy in Organizational Behavior, Walter Nord, Ed., Goodyear Publishing Co., 1971.

New Directions in In-service Education for Teachers. Educational Therapy, vol IV, Special Child Pub., 1972.

Educational Therapy, vol. IV (Edited), Special Child Pub., 1972.

Литература

Бер, В. (2001). *Увод у социјални конструкционизам*, Zepter Book World, Београд.

Богнар, Л. (1998). *Говор ненасиља*, Центар за НК, Осигек.

Виготски, Л., С. (1986). *Мишљење и говор*, Нолит, Београд.

Вукосављевић-Гвозден, Т. (уредник) (2007). *Психоанализа након Фројда*, ИПП, Београд.

Џекоби, Р. (1986). *Друштвени заборав*, Нолит, Београд.

Игњатовић-Савић, Н., и сар. (1995). *Речи су прозори или зидови*.

Игњатовић-Савић, Н. (1994). *Чувари осмеа*.

Хидер, Н. (1983). *Радикалне перспективе у психологији*, Нолит, Београд.

Хрњица, С. (1992). *Опита психологија са психологијом личности*, Научна књига, Београд.

Кондић, К. и сар. (1998). *Слушам те, разумем те... прихватам те*, ИП „Ж. Албуљ“, Београд.

Хол, К., Линдзи, Г. (1986). *Теорије личности*, Нолит, Београд.

Роцерс, К. (1982). *Како постати личност*, Нолит, Београд.

Розенберг, М. (1998). *Један модел ненасилне комуникације*, Београд.

Розенберг, М. (2002). *Језик саосећања*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Поповић, Б. (1986). *Буквар теорија личности*, Савез друштава психолога, Београд.

Станковић-Ђорђевић, М. (2004). *Сви заједно*, ВШОВ Пирот.

Ц., Шотер (1982). *Радикалне перспективе у психологији*, Нолит, Београд.

Електронски извори:

www.wik.ed.edu/index.php.

www.balcanium.org/modules.php

www.mojashola.me/strucna

www.en.wikipedia.org/wiki

www.de.wilipedia.org/wiki

www.centar-za-mir.hr

www.paddle.dancer.press

www.CNVC.org

www.perls.hpsy.ru/biography.php

www.sr.wikipedia.org/sr.el.

www.dadalos.org/rbija/vorbilder/Gandi/zitate.htm

www.en.wikipedia.org/wiki/Carl_rogers

Mirjana Stanković-Đorđević, Pirot

THE SKILL OF SHARING LOVE WITH ALL YOUR HEART: NON-VIOLENT COMMUNICATION

Summary

The concept of non-violent communication originated in the tradition of human psychology of K. Rogers and follows positive psychology – the need for investigating healthy people and all positive sides of a human being. Rosenberg seriously considers a human as an authentic personality, somebody who is aware of his feelings, needs and desires. Non-violent communication is based on interpersonal relations, considers language and communication skills that develop our ability to be human even in challenging situations. It has to remind us on the fact we are already aware of – that people are predestined to communicate with each other and help us to live the way which proves this kind of knowledge. Non-violent communication serves to enhance communication with others, and it is a form of therapy as well – it recognizes a free choice in our activity, contributes our liberation from mental prisons we made ourselves, liberates from the burden of our culture, contributes solving inner conflicts and relieves neurotic symptoms.

Rosenberg lacks to explain theoretical basis of his model nor mentions empirical evidence of his assumptions. He deals with practical consequences, and they are thousands of people who improved the quality of their lives. These are peace missions of non-violent communication which Rosenberg takes over in the theater of the war, often on governments' invitation (specially Near East). The subject of his model of non-violent communication are healthy but unhappy people. Rosenberg supports com-

munication skills that make people happy and neglects theory in its academic context, e.g. psychotherapy.

A human is integrated into the world, an actor with an ability to influence the world and thus change it in order to suit his needs and interests. The aim of psychology should be understanding our surrounding which is possible and desirable for people, and thus, Rosenberg's professional and life mission has been recognized – this is one more attempt to understand human beings.

Key words: non-violent communication, Rosenberg, psychological theories

Спец. Мирьяна Станкович-Джорджевич, Пирот

УМЕНИЕ ВЗАИМНО ОТДАВАТЬ ОТ СЕРДЦА: НЕНАСИЛЬСТВЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Резюме

Концепт ненасильственной коммуникации формировался опираясь на традиции гуманистической психологии К. Роджерса и сопровождает линию положительной психологии – необходимости изучать здоровых людей и то что положительное в человеке. М. Розенберг глубоко уважает человека как аутентичную личность, как индивида осознающего свои чувства, потребности и желания. 7 Ненасильственная коммуникация (ННК) опирается на отношения между индивидами, она подразумевает языковые и коммуникативные умения, которые совершенствуют нашу способность оставаться гуманными даже в провоцирующих обстоятельствах... Она должна напомнить нам о том что мы уже знаем – это мы люди предназначены быть взаимосвязанными и должна помочь нам жить таким образом, который конкретно проявляет это знание. ННК пользуется с целью совершенствования коммуникации с другими и имеет терапевтический эффект – принимая существование выбора в наших поступках „помогает нашему освобождению из ментальной тюрьмы, которую мы сами создали“, освобождает нас кандал нашей культуры, помогает в решении внутренних конфликтов и устранить невротические симптомы.

Розенберг не объясняет теоретические основы своей модели и не даёт эмпирические доказательства своих предположений, он занимается практическим последствиями, а это тысячи людей которые с помощью ННК живут более счастливо, это „мирные миссии ННК“ которые Розенберг предпринимает в краях где вспыхнула война и по просьбе правительств многих стран (особенно на Ближнем Востоке). Предметом его модели ННК являются здоровые, но несчастные люди. Розенберг заступается за теорию, в академическом значении слова, не за

терапију в психиатричком значењу слова, а за комуникацију која људе чини сретљивим.

Човек је фактор укључен у свет, радником у којег је сила утицати на свет и мењати га, да би он што више одговарао његовим потребама и интересима... Циљ психологије треба да буде „разумевање онога што је људски могуће и људски жељено“ (Д.Ж. Шотер) и у том свету ми гледамо на професионалну и животну мисију Розенберга – то још једно од низа напора да се свеобухватно разумемо човек и његова суштина.

Опорне речи: Розенберг, психолошке теорије

Мр Снежана Товиловић

Др Зденка Нововић

Др Миклош Биро

Филозофски факултет,

Нови Сад

37.018.26

UDK 37.061(=214.58)

Оригинални научни рад

Примљен: 27. IV 2009.

BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 3–4, p. 332–354.

СТАВОВИ ПРЕМА ОБРАЗОВАЊУ, АСПИРАЦИЈЕ И ВРЕДНОСТИ РОМСКИХ НЕРОМСКИХ РОДИТЕЉА ЧИЈА ДЕЦА ПОЛАЗЕ У ШКОЛУ¹

Резиме

У раду је приказан део резултата обимније истраживачке студије спроведене у оквиру пројекта „Интеграција ромске деце у школски систем Србије“. Субјекте истраживања чини 149 родитеља с којима су школски психолози спровели стандардизовани интервју током редовног тестирања њихове деце за полазак у школу 2008. године. Истраживачки узорак је подељен у три групе: родитеље ромског порекла (N=47) и две групе родитеља неромског порекла – просечног социо-економског статуса (N=48) и ниског социо-економског статуса (N=48). Анализом одговора са примењеног интервјуа установљено је да међу испитиваним групама родитеља постоје значајне разлике у виђењу школе и њене функције, у аспирацијама и очекивањима у погледу образовања детета, начина поимања и процене дететових способности, као и спремности на пружање помоћи детету које се школује. Установљене разлике и специфичности у одговорима три групе родитеља дискутоване су у светлу социо-културалних разлика и различитог образовног нивоа. Наведене су импликације и конкретне смернице за подизање „родитељске спремности за школу“ у циљу боље интеграције ромске деце у школски систем, као и боље адаптације деце која долазе из социјално-депривираних породица.

Кључне речи: образовање, Роми, аспирације, социјална депривација, полазак у школу, ставови родитеља

УВОД

Полазак у школу представља значајан догађај и нови развојни изазов за свако дете, родитеља и породични систем. Но, суочавање са тим изазовима није

¹ Чланак представља резултат рада на пројекту „Интеграција ромске деце у школски систем Србије“, који је финансијски помогао Покрајински секретаријат на науку и технолошки развој АП Војводине.

једнако оптерећујуће за децу и родитеље који су економски депривирани или за оне који су, додатно, и припадници маргинализованих група као што су Роми у нашој средини. За дете које долази из сиромашне породице, стасава у условима социјалне и едукативне депривације, а притом долази из другачијег културног миљеа или има ограничено познавање језика већине, полазак у школу може наликовати судару два света. То је, неретко, случај са ромском децом у нашем школском систему. Крајњи и најдрастичнији исход њиховог неуспеха у адаптацији на школу и њене захтеве огледа се у раном напуштању школовања. Тиме су пропуштене прилике да се путем образовања прекине деструктивни ланац даљег сиромаштва. Стога испитивање различитих фактора који неповољно утичу на образовање Рома, укључујући и оне који проистичу из родитељских ставова и вредности, представља значајан корак ка откривању и отклањању препрека на путу њихове демаргинализације.

Образовање Рома код нас – стање и проблеми

Прегледом података који говоре о образовном статусу Рома у Србији, нарочито оних којих се удаљавају од крњих званичних показатеља, затичемо веома поражавајућу слику (Ћук, 2009). Око 80% Рома у Србији је потпуно или функционално неписмено. Готово две трећине њих нема завршену основну школу. Завршену основну школу има 29% Рома, 8% има средње образовање, док је свега 0,3% њих са вишим или високим образовањем. У образовни систем Србије укључено је мање од петине ромске деце школског узраста, а у предшколску установу иде тек свако десето дете ромског порекла!

Резултати квалитативних истраживања указују на бројне проблеме у процесу образовања Рома (Кресоја, 2007). Неки од тих проблема представљају директну последицу сиромаштва и екстремно неповољних социо-економских услова. Други се односе на немогућност необразованих, често и неписмених ромских родитеља да школској деци пруже подршку у учењу. Но, идентификовани су и проблеми који су последица ниске мотивације, непрепознавања важности образовања и незаинтересованости ромских родитеља за школовање своје деце. Препознате су и негативне консенквенце тих неповољних родитељских утицаја – ромска деца не исказују заинтересованост за школу и рано напуштају школовање дајући првенство привређивању у односу на образовање.

Укључивање и интегрисање деце која су припадници таквих маргинализованих група у школски систем представља изазов за наше образовање (Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2003). Актуелно је тај изазов с правом стекао и статус императива. Наша земља је једна од потписница текуће иницијативе познате као Декада укључења Рома (www.ромадекаде.org) чији је основни циљ промена неповољног статуса ромске популације. У активностима усмереним на кључне области које имају најчвршће везе са сиромаштвом и маргинализованим положајем Рома, *образовању* је дата кључна улога – оно се сматра почетном тачком у процесу прекидања круга сиромаштва.

Утицај културолошких фактора

Многи аспекти спремности за школу и почетни потенцијали за образовање могу бити снажно условљени припадношћу одређеној култури (Товиловић и Бауцал 2007). Дете које полази у школу носи обележја своје културолошке заједнице. Та заједница негује особене вредности и посредством породице обликује карактеристична искуства, обрасце понашања, чак и специфичне способности својих припадника. Предшколско дете из културолошки различите породице дели заједничка искуства са својим вршњацима уколико је породица тог детета примарно социјализована. Међутим, вредности, понашања, искуства и ставови културално различитих породица значајно варирају у односу на „типичну“ породицу већинске популације (Саттлер 1992). Етничка припадност утиче на развој детета, специфичне начине на које се дете изражава, а тиме и како га припадници већинске културе, школски вршњаци и учитељи прихватају (Принце 1992; према: Барона и Барона 2004).

Од културолошких идеала и начина васпитања деце зависи које способности детета се развијају. Установљено је да припадници различитих културолошких група неједнако тумаче интелигенцију, вреднују и уче различите интелектуалне вештине. За западњачку културу је карактеристично истицање когнитивних димензија интелигенције, као што су вербалне и математичке способности, логичко резонување, док незападњачке културе у концепт интелигентног укључују више социјалне димензије – кооперативност, помагање другима, способност да се саслуша и уважи друга особа (Дасен 1984; Серпел 1984). Резултати једне етнопсихолошке студије рађене на подручју Америке (Окагаки и Стергнберг 1993) указују на значајне културолошке разлике у начину на који родитељи препознају да је њихово дете паметно. Англоамерички родитељи фаворизују вербалну компетентност и решавање проблема, док су родитељи из имигрантских породица из Камбоџе, Мексика, Филипина и Вијетнама, као и Мексиканци рођени у Америци важнијим сматрали некогнитивне способности – мотивацију, социјалне вештине и практичне школске вештине.

Проблем условљен раскорак у вредностима настаје када способности припадника мањинске културе бивају процењиване по стандардима атипичним за његову социокултурну заједницу, услед чега он испољава „синдром културног хендикепа“ (Бергер и сар. 1995) и постиже нижи учинак. Узмемо за пример нижа постигнућа ромске деце на тесту социјалне интелигенције (Ћигић 2008) или, пак, пример подбачаја ромских предшколаца на субтестовима зрелости за школу када ти субтестови укључују манипулацију материјалом са којом се ова деца, за разлику од својих неромских вршњака, не сусрећу током одрастања (коцкице, делови фигуре), или када задатак подразумева именовања појмова који нису део природног окружења и искуства ромског детета (хеликоптер, домине) (Биро, Нововић и Товиловић 2006).

Утицај социо-економских фактора

Данас смо свеснији чињенице да моћну димензију културолошких разлика у образовним постигнућима заправо представља социјална класа којој неко припада. Тако сиромаштво, нарочито у свом екстремном и пролонгираном облику, представља снажан генератор бројних негативних чинилаца за интелектуални развој деце, њихову спремност за школу, а тиме и њихове образовне потенцијале и постигнућа. Деца која одрастају у сиромаштву су ретко изложена когнитивно-подстицајним условима попут читања или учења слова (Evans 2004; Smith et al. 1997). Она су знатно ређе у контакту са средствима која стимулишу интелектуални развој (нпр. играчке, књиге) и мање су им доступне активности које подстичу учење (Bradley et al. 2001). Сматра се да сиромаштво свој негативни утицај на когнитивни развој деце остварује преко карактеристика породичног окружења – неповољних физичких услова живота, слабих могућности за учење и неадекватне интеракције родитељ-дете (Duncan & Brooks-Gunn 2000), као и неквалитетне стимулације и ниских аспирација родитеља (Јовановић и сар. 2009). И у ранијим истраживањима уочено је да значајност везе између социо-економског статуса (СЕС) и постигнућа у школи расте уколико је СЕС мерен на основу варијабли *породичне атмосфере* као што су: став родитеља према образовању деце, квалитет њихових међусобних интеракција и интелектуалне активности породице (Laosa 1984; Peng i Lee 1992; White 1982; све према: Perkins 1992). У неким ранијим истраживањима чак је запажено да је квалитет интеракције родитељ-дете бољи предиктор успеха деце у школи него материјални статус породице (White 1983; према: Perkins 1992). Занимљив налаз једног новијег истраживања (Brooks-Gunn & Markman 2005) је да се родитељским понашањима може приписати чак 25-50% варијансе расних и етничких разлика у спремности деце на школу. Поједини истраживачи нуде и алтернативна тумачења срединских фактора „одговорних“ за напуштање школовања и ниска образовна постигнућа деце. Они сматрају да деца која одрастају у неповољним социо-економских условима лако постају део културе која пружа отпор према успеху (Bennett 1990; Ogbu 1987; према: Perkins 1992). Неуклапањем у школску средину сиромашно и маргинализовано дете чува свој „идентитет неуспешног“, не ризикујући да постизањем успеха иступи из групе којој припада.

Утицај социо-економског статуса на напредовање у образовању у нашим школама није занемарљив. Према резултатима националног тестирања ученика трећег разреда основне школе из 2004. године и анализа њихових образовних постигнућа (Baucal i сар. 2006) установљено је да 30% деце која спадају у нај-сиромашније ученике у Србији након три прва разреда не успева да овлада ни најтемељнијим знањима и вештинама из математике и српског језика. Постигнућа ромских ученика анализирана на основу истих података била су још поразнија (Baucal 2006). Практично, свако друго ромско дете ни након прве три године школовања не стекне ни најосновнија знања и вештине.

Утицај образовања

Низак степен образовања родитеља, који често иде руку под руку са сиромаштвом, представља додатни извор негативних утицаја на образовна постигнућа детета. Степен образовања родитеља значајано делује на низ родитељских понашања које можемо довести у везу са школовањем и школским постигнућима детета (Englund et al. 2004). Ниво образовања родитеља је значајан предиктор родитељске укључености у школовање деце (Keith et al. 1998; Shumow i Miller 2001), као и родитељских очекивања (Gill и Reynolds 1999; Singh et al. 1995). Родитељи који су достигли више нивое образовања имају већа очекивања од своје деце у погледу њиховог образовног постигнућа. Они су и у значајно већем степену укључени у едукацију своје деце и помажу им у савладавању школског градива. При томе, истраживања сугеришу да су активна и подржавајућа родитељска понашања нарочито значајна за школско постигнуће деце у првим годинама њиховог формалног образовања (Singh et al. 1995; Rogala 2001, према: Englund 2004).

Но, да ли социо-економска депримираност сама по себи представља јединствени извор разлика у вредновању и виђењу школе, поимању образовања, аспирацијама, ставовима и општим животним вредностима родитеља чија деца полазе у школу? Постоје ли разлике које се могу приписати културолошким факторима или ставовима које негују припадници одређене етничке тј. ромске заједнице? У настојању да понудимо одговоре на ова питања, спровели смо истраживање са циљем да идентификујемо ставове према образовању, аспирације и вредности родитеља-Рома и неромских родитеља различитог социо-економског статуса чија деца полазе у школу. Практични значај овог истраживања односио би се на препознавање специфичних родитељских ставова који могу имати реметећи утицај на адаптирање деце на школу и њихова потенцијална образовна постигнућа.

МЕТОД

Приказани резултати су део истраживачких налаза обимније студије спроведене током 2008. и 2009. године у сарадњи са стручним сарадницима школа у општинама Шабач и Сремска Митровица. Студијом је, између осталог, предвиђено да школски психолог спроведе и интервју са родитељима чија су деца позивана на процену зрелости за школу. Нацртом истраживања планирано је испитивање три групе родитеља: родитеља ромског порекла, родитеља неромског порекла просечног социо-економског статуса и групе социо-економски депривираних родитеља неромског порекла. У овом раду износимо резултате који се односе на установљене разлике у одговорима међу унапред дефинисаним групама интервјуисаних родитеља.

Узорак

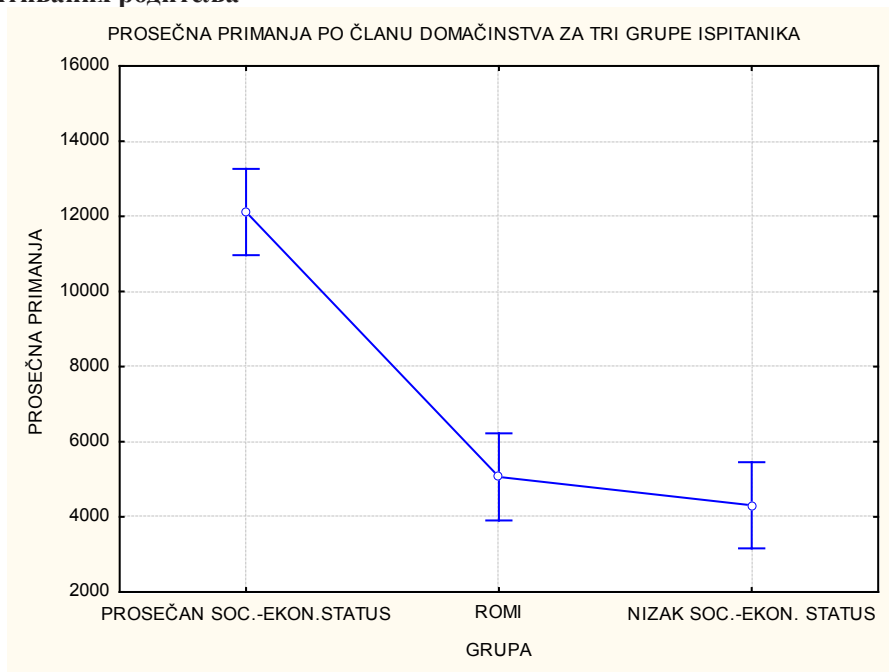
Укупан узорак истраживања је чинило 149 родитеља чија су деца полазила у јесен 2008. године у школу у Шапцу и Сремској Митровици (град и околна села) и позивана на редовно тестирање у априлу, мају и јуну 2008. године. Родитељи су интервјуисани при довођењу деце ради процене зрелости за школу.

Децу су претежно доводиле мајке ($N=106$), чија је просечна старост била 31,73 године, док је остатак узорка чинило 43 очева, просечне старости 35,14 година.

Из анализе је изузето 6 интервјуа у којима испитивани родитељи нису дали све или валидне одговоре, тако да укупан узорак за анализу чине одговори 143 интервјуисана родитеља.

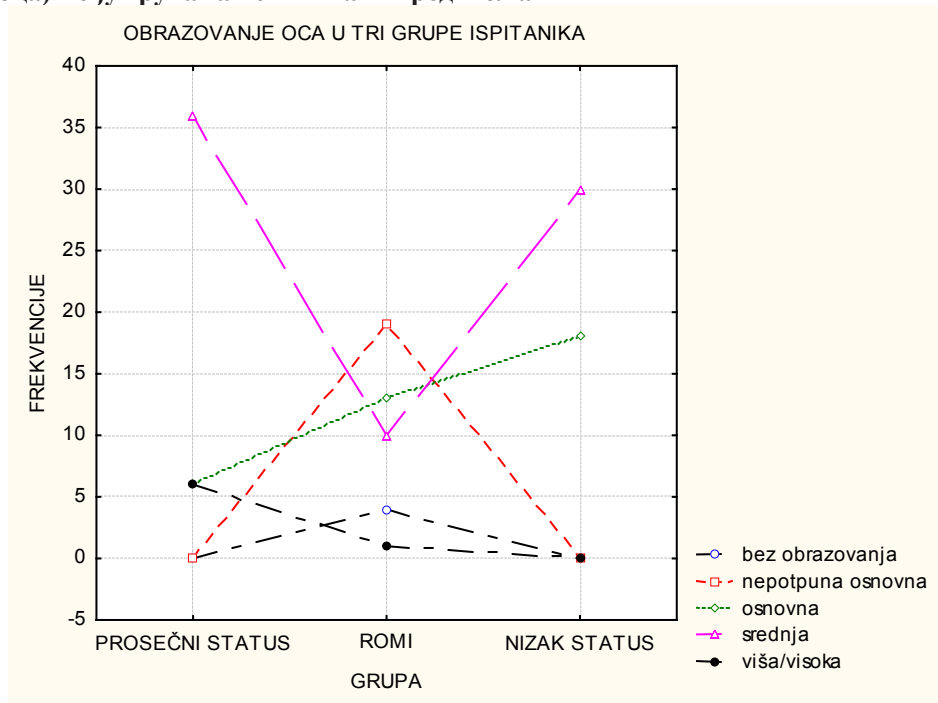
Истраживачки узорак је подељен у три групе: родитеље ромског порекла ($N=47$) и две групе родитеља неромског порекла - просечног социо-економског статуса ($N=48$) и ниског социо-економског статуса ($N=48$). Припадност групи са ниским социо-економским статусом одређивана је на основу унапред дефинисаних критеријума: (1) изложеност екстремно неусловним животним условима, (2) породица прима социјалну помоћ, (3) приходи нижи од 5000 динара по члану домаћинства (присутност бар два од три дефинисана критеријума).

У односу на неромске родитеље просечног материјалног статуса, родитељи-Роми и родитељи ниског социо-економског статуса имају значајно нижа примања, док се по истом критеријуму материјалне угрожености последње две групе међусобно не разликују (ANOVA: $F(2,145)=28,24$; $p<0,0001$; Scheffeov тест за Роми и социо-економски депривирани Нероми $p=0,53$). Приказ разлика у материјалном статусу међу испитиваним групама родитеља дат је у графикону 1.

Графикон 1. Приказ разлика у материјалном статусу међу групама испитиваних родитеља

Упркос уједначености групе ромских и неромских родитеља ниског социоекономског статуса према приходима, све три групе испитиваних родитеља разликују се значајно по степену образовања када за критеријум узмемо образовање оца. Родитељи просечног економског статуса имају највиши ниво образовања, потом следе родитељи ниског социоекономског статуса, док ромски родитељи имају значајно ниже образовање у односу на обе групе неромских родитеља (ANOVA: $F(2,145)=50,24$; $p<0,0001$; Scheffeov тест за депривираних и недепривираних Нероме $p=0,04$, а за остале разлике $p<0,00001$). Приказ разлика у образовном нивоу испитиваних родитеља дат је у графикону 2.

Графикон 2. Приказ разлика у образовном нивоу (степен образовања оца) међу групама испитиваних родитеља



Инструмент

За потребе истраживања начињен је *стандардизовани интервју* који садржи 12 питања којима се директно или посредно испитује однос родитеља према школи, њеној функцији, образовању, као и аспирације у погледу постигнућа детета које почиње школовање. Такође се испитују и домени које смо сматрали релевантним за понашање родитеља у односу на дете које се школује: локус контроле, препознавање одговорности за дететова постигнућа, начин процене дететових способности, планирани облици помоћи детету око школе. Поједина питања тичу се и општег вредносног система испитиваних родитеља (нпр. „Шта је по Вама најважније у животу? или „Ко је срећан човек?“).

Део упитничке батерије коришћен за потребе овог истраживања чине и релевантни социо-економски и демографски подаци о родитељима преузети из *Упитника за прикупљање података о детету и породици* примењеног у истраживачкој студији.

Поступак обраде података

Одговори које су интервјуери дословно уписивали након што су разврстани у категорије на основу сличности садржаја. У циљу оптимизације броја категорија из анализе су изузимани нејасни, неодређени и ретки одговори на поједина питања из спроведеног интервјуа. Методом ХИ-квадрата утврђивано је постојање статистички значајних разлика у одговорима на питања међу групама испитиваних родитеља.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Табела 1. Учесталост категорија одговора на питања из интервјуа за све три групе испитиваних родитеља

Питања	Категорије одговора	просечан соц.-екон. статус не-Роми	Роми	низак соц.- екон. статус не-Роми	χ^2
1. Како се осећате поводом поласка Вашег детета у школу?	Позитивно	31	40	31	$\chi^2=7,31$ $df=2$ $p=.025$
	Забринуто	64,58%	86,96%	65,96%	
		17	6	16	
2. Зашто је важно да ваше дете иде у школу?	Образовање	35,42%	13,04%	34,04%	$\chi^2=22,64$ $df=6$ $p=.000$
		19	8	20	
		40,43%	17,02%	42,55%	
	Припрема за живот	11	23	15	
		23,40%	48,94%	31,91%	
	Васпитање	15	7	11	
		31,91%	14,89%	23,40%	
	Описмењавање	2	9	1	
		4,26%	19,15%	2,13%	

3. Колико дуго бисте волели да се Ваше дете школује?	Основна школа	0	8	0	$\chi^2=49,01$ df=4 p=.000
		0,00%	18,18%	0,00%	
		3	25	12	
		7,14%	56,82%	28,57%	
4. Шта бисте волели да Ваше дете постане у животу?	Виша или висока	39	11	30	$\chi^2=9,10$ df=4 p=.05
		92,86%	25,00%	71,43%	
		15	8	13	
		31,25%	17,02%	27,08%	
5. Шта мислите да ће Ваше дете постићи у животу, шта ће од њега бити?	Флексибилан став	17	10	17	$\chi^2=8,52$ df=4 p=.074
		35,42%	21,28%	35,42%	
		16	29	18	
		33,33%	61,70%	37,50%	
6. Од чега или од кога зависи шта ће ваше дете постићи у животу?	Карактерне особине	32	26	35	$\chi^2=13,86$ df=6 p=.031
		66,67%	55,32%	72,92%	
		6	15	6	
		12,50%	31,91%	12,50%	
7. Који став о васпитању је најважнији за вас?	Конкретна занимања	10	6	7	$\chi^2=8,52$ df=4 p=.074
		20,83%	12,77%	14,58%	
		9	12	19	
		18,75%	25,53%	39,58%	
8. Који став о васпитању је најважнији за вас?	Позитиван, недиференцијаран став	8	18	7	$\chi^2=13,86$ df=6 p=.031
		16,67%	38,30%	14,58%	
		29	15	17	
		60,42%	31,91%	35,42%	
9. Који став о васпитању је најважнији за вас?	Занимање које захтева ВСС	2	2	5	$\chi^2=13,86$ df=6 p=.031
		4,17%	4,26%	10,42%	
		10	6	7	
		20,83%	12,77%	14,58%	
10. Који став о васпитању је најважнији за вас?	Занимање које захтева ВСС	9	12	19	$\chi^2=13,86$ df=6 p=.031
		18,75%	25,53%	39,58%	
		8	18	7	
		16,67%	38,30%	14,58%	
11. Који став о васпитању је најважнији за вас?	Искључиво од детета	29	15	17	$\chi^2=13,86$ df=6 p=.031
		60,42%	31,91%	35,42%	
		2	2	5	
		4,17%	4,26%	10,42%	
12. Који став о васпитању је најважнији за вас?	Само од родитеља	8	18	7	$\chi^2=13,86$ df=6 p=.031
		16,67%	38,30%	14,58%	
		29	15	17	
		60,42%	31,91%	35,42%	
13. Који став о васпитању је најважнији за вас?	Од родитеља и детета	2	2	5	$\chi^2=13,86$ df=6 p=.031
		4,17%	4,26%	10,42%	
		10	6	7	
		20,83%	12,77%	14,58%	
14. Који став о васпитању је најважнији за вас?	Од околности	9	12	19	$\chi^2=13,86$ df=6 p=.031
		18,75%	25,53%	39,58%	
		8	18	7	
		16,67%	38,30%	14,58%	

7. По чему препознајете да је Ваше дете паметно?	Адаптираност, послушност	4	18	8	$\chi^2=14.29$ df=4 p=.006
		8,89%	38,30%	17,02%	
		4	7	16	
		8,89%	14,89%	34,04%	
	Когнитивне способности	37	22	23	48,94%
8. Како намераваате да помогнете Вашем детету око школе?	Родитељ не наводи конкретан вид помоћи	5	19	18	$\chi^2=12.73$ df=4 p=.01
		10,42%	40,43%	37,50%	
		5	4	4	
		10,42%	8,51%	8,33%	
	Ангажовање некога ван породице	38	24	26	54,17%
9. Како мислите да је најбоље усмерити своје дете на прави пут?	Разговор и мирне методе	25	22	20	$\chi^2=1.11$ df=4 p=.894
		52,08%	46,80%	43,48%	
		12	15	16	
		25,00%	32,92%	34,78%	
	Строга контрола	11	10	10	21,74%
10. Од кога или чега зависи како ће ко „проћи“ у животу?	Осамостаљивање детета	12	13	17	$\chi^2=4.50$ df=4 p=.341
		25,00%	28,26%	36,96%	
		20	16	10	
		41,67%	34,78%	21,74%	
	Искључиво од саме особе	16	17	19	41,30%
	Од особе и околности	33,33%	36,96%	41,30%	
	Претежно од спољашњих околности				

11. Шта је по Вама најважније у животу?	Здравље	27	21	22	$\chi^2=13.743$ df=8 p=.09
	Карактерне врлине (поштење, доброта)	56,25%	44,68%	45,83%	
		10	3	10	
	Деца	20,83%	6,38%	20,83%	
		2	12	6	
	Добра (ван)породични односи	4,17%	25,53%	12,50%	
		7	7	7	
12. Ко је по Вама срећан човек (шта чини срећу)?	Знање, образовање	14,58%	14,89%	14,58%	$\chi^2=6.7$ df=8 p=.56
		2	4	3	
	Деца и породица	4,17%	8,51%	6,25%	
		26	24	22	
	Безбрижност, уживање	54,17%	51,06%	45,83%	
		2	6	5	
	Успешност и постигнуће у животу	4,17%	12,77%	10,42%	
		7	2	7	
	Здравље	14,58%	4,26%	14,58%	
		6	9	6	
	Више фактора	12,50%	19,15%	12,50%	
		7	6	7	
		14,58%	12,77%	16,66%	

У табели 1. приказане су категорије одговора на свако од питање из спроведеног интервјуа и њихова учесталост у зависности од групе којој испитаници припадају. У пет случајева (питања 5, 9, 10, 11 и 12) Х квадрат тест не указује на значајно одступање дистрибуције одговора у групама од случајности, сугеришући да не постоји повезаност између културно-социо-економских карактеристика узорка и начина одговарања на ова питања.

Установили смо да међу испитиваним групама родитеља не постоје статистичке значајне разлике у погледу очекивања животних постигнућа њихове деце (питање 5), но такав резултат је махом последица уздржаности већине родитеља од „прогнозирања“ и њихове склоности да дају глобалан позитиван одговор (нпр. „Верујем да ће добро проћи у животу“ и слично). Приметно је, ипак, да такав став негује већина неромских родитеља различитог социо-економског статуса, док су ромски родитељи склонији томе да наводе конкретна очекивања у погледу дететових постигнућа. Илустративно је, на пример, да готово сваки трећи ромски родитељ (31,91%) сматра да ће се његово дете бавити неким занимањем које не захтева високу стручну спрему (претежно занатлијска или државно-службеничка – фризер, аутомеханичар, полицајац), док се у свега 12,77% случајева „прогнозира“ постигнуће које захтева високу стручну спрему.

Међу испитиваним групама родитеља не постоје значајне разлике ни у погледу виђења најбољег васпитног стила тј. начина на који своје дете треба усмеравати на прави пут (питање 9). Већина родитеља, независно од свог етничког порекла и социјално-економског статуса, изјашњава се за мирне васпитне методе, потом за различите облике контроле који не укључују физичко кажњавање, а сразмерно су у мањини родитељи који предност дају осамостаљивању детета (нпр. „Пустити га да се сналази и помоћи му кад је неопходно“). Јасно је, међутим, да се овде ради о изношењу става (можда и склоности да се понуди социјално пожељан одговор интервјуеру) и да нам то не указује на васпитне поступке које родитељи заиста практикују у односу на своју децу.

Примењеним начином истраживања нису установљене разлике међу испитиваним групама родитеља ни када је реч о глобалном локусу контроле и општим животним вредностима (питања 10, 11 и 12). Код све три групе су релативно сразмерно заступљени одговори који указују на склоност да се животна постигнућа претежно ставе у домен одговорности саме особе, спољашњих околности или интеракције личних залагања и ситуационих прилика. Можемо само приметити да код неромских родитеља просечног социо-економског статуса доминира интеракционистички приступ (41,67% у овој категорији одговора), док је за нероме слабог материјалног стања специфично да претежно преузимају или отписују одговорност за постигнућа у животу (имају најнижи проценат у категорији одговора који подразумева комбинацију фактора особе и околности – 21,47%).

За готово сваког другог родитеља, независно од групе, здравље представља највећу животну вредност. Извесне специфичности у рангирању највеће животне вредности приметне су у смислу да је код обе групе неромских родитеља на другом месту по учесталости (након здравља) одговор који указује на важност карактерних врлина (нпр. „Да је човек поштен, добар, вредан, исправан“ и слично), док то место код ромских родитеља заузимају деца. Но, судећи по одговору на питање број 12. („Шта чини срећу?“) за већину испитиваних родитеља деца и породица представљају најважнији извор среће. У преосталим одговорима распршеним у четири категорије (безбрижност, успешност, здравље или испуњавање више услова тј. фактора за срећу) занимљиво је да само два ромска

родитеља наводе одговоре који се односе на успешност и постигнуће као изворе среће, а само два неромска родитеља просечног економског статуса наводе безбрижност и уживање.

Код преосталих седам питања из интервјуа (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8) установљено је постојање статистички значајних разлика у дистрибуцијама одговора међу групама испитиваних родитеља.

Добијени одговори на прво питање из интервјуа („Како се осећате поводом поласка Вашег детета у школу“?) могли су се категорисати као безусловно позитивни са једне стране, и као они који указују на бригу родитеља око различитих ствари везаних за предстојеће школовање детета: да ли ће се дете добро прилагодити, како ће испуњавати школске обавезе, да ли ће они успети да финансирају њихово школовање, како ће учитељи детета поступати и друго. Премда је у све три групе више родитеља који су изражавали позитиван став према поласку у школу (да ли зато што је стварно позитиван или зато што га сматрају друштвено пожељним одговором, нисмо сигурни) установљене су значајне разлике по културолошком критеријуму ($p=0,025$). У односу на обе групе неромских родитеља, ромски родитељи значајно ређе изражавају забринутост у вези са поласком детета у школу (13,04% насупрот 35,42% и 34,04%). Ако претпоставимо да нема културолошких разлика у погледу давања друштвено пожељних одговора, већа „безбрижност“ Рома у односу на остале испитанике може указивати на мање бављење недоумицама у вези са својим, дечијим и туђим компетенцијама за излажење на крај са новим ситуацијама. Овакав став према поласку у школу, такође, може бити последица тога што су ромски родитељи више окупирани за њих битнијим и актуелним егзистенцијалним проблемима у односу на проблеме везане за школовање деце које тек предстоји или, пак, резултат изостанка планирања или бављења проблемима унапред. Добра страна оваквог става је, свакако, смањена шанса да се родитељска брига пренесе на дете, тако да дете са мање сумње, страха и тегобе започиње школовање. Међутим, ако забринутост третирамо као неку врсту „менталне припреме“ на ситуације и промене које подразумева полазак детета у школу, можемо претпоставити да у случају ромских родитеља изостаје ангажман и/или свесност о важности припреме детета на захтеве који их чекају.

Највеће разлике међу групама установљене су у одговорима на питање колико дуго би родитељи волели да им се дете школује (питање 3). Поново су разлике значајне између ромских и неромских родитеља без обзира на социоекономски статус и запајају се у погледу сваке од установљених категорија одговора. Одговори су, наиме, накнадно категорисани према нивоу који су родитељи сматрали довољним за образовање њиховог детета: основна школа, средња или занат, те више или високо образовање. Чак 18,18% родитеља Рома би било задовољно да им деца заврше само основну школу, док у остале две групе нико од родитеља нема такав став. Такође, родитељи Роми воде по броју оних који желе да им деца заврше занат или средњу школу. Њих је у овој категорији чак 56,28% у односу на 28,57% социоекономски депривираних родитеља неромског порек-

ла који имају овакве аспирације за своју децу и само 7,14% родитеља просечног материјалног статуса (обе разлике су високо значајне $p < 0,01$). Насупрот Ромима, обе групе неромских родитеља у највећој мери желе да им деца заврше факултет или вишу школу (92,86% и 71,43%), док само 25% ромских родитеља желе да им деца заврши вишу школу или факултет. Разлике процената између све три групе у том погледу су значајне ($p < 0,01$), мада је она која сугерише културолошке (али и образовне) разлике најупадљивија. Ниже аспирације у погледу школовања очигледно нису последица само нижег социо-економског статуса обзиром да смо установили да и група неромских родитеља ниског социо-економског статуса има знатно више аспирације од Рома. Овај резултат је изузетно битан јер кроз њега вероватно провејава и нека врста омаловажавања високог «непрактичног» образовања, као мање корисног, које захтева много улагања, како новца тако и времена, насупрот практичним занимањима чији се ефекти брже и лакше стичу. Истини за вољу, овакав став према високом образовању може бити последица реалног сагледавања наше друштвене стварности, где високо образовање није гаранција лакшег запошљавања и боље егзистенције. Питање је, међутим, зашто овакву стварност једнако не запажају (односно не занемарују) и неромски родитељи из друге две групе.

Потпору претходно изнетим тумачењима можемо наћи и у разликама добијеним међу групама родитеља у одговорима који се тичу препознавања доминантне функције школе (питање 2 - „Зашто је важно да Ваше дете иде у школу?“). Наиме, установили смо постојање високо значајних интергрупних разлика у погледу виђења важности школовања. За ромске родитеље школа је првенствено битна јер припрема и оспособљава дете за живот (примери типичних одговора су: „Да би се дете боље снашло у животу“, „Да може да се оспособи за посао“). Када на 48,94% одговора ромских родитеља из ове категорије додамо 19,15% одговора у којима се наглашава да је основна сврха школовања ромског детета искључиво његово базично описмењавање, увиђамо да тек сваки трећи ромски родитељ фаворизује образовну или васпитну функцију школе! За разлику од њих, неромски родитељи из обе групе наглашавају образовну функцију школе, с тим што унутар ове културолошке групе уочавамо да родитељи који се налазе у материјално бољем положају на другом месту по учесталости важном сматрају васпитну функцију школе, а родитељи слабог материјалног стања (слично ромским родитељима) битном сматрају практичну функцију школовања (школа је важна јер припрема дете за живот). Узевши скупа у обзир до сада наведене међугрупне разлике, можемо развијати претпоставке да родитељи Роми можда не теже вишем образовању и наглашавају прагматичне аспекте школовања јер желе да «реално» сагледају своју ситуацију, узимајући у обзир своје економско стање и свој образовни ниво. Средња школа је домет који многи Роми не успевају да досегну, отуда није чудно што је за неке ромске родитеље и основна школа довољно постигнуће. Осим тога, сетимо се да су испитивани ромски родитељи значајно мање образовани од обе неромске групе родитеља, те да и тај фактор додатно може деловати и на процену личних способности да школској деци пружу-

же потребну помоћ и на њихове аспирације у погледу постигнућа детета. Оно што може бити разлог највиших аспирација у групи ситуираних је што високо образовање не носи само материјалну сигурност, већ што оно повлачи и виши друштвени статус, утицај и моћ. Поред тога што им њихова материјална ситуација омогућава дуже школовање деце, њихов образовни ниво их такође подстиче да желе и захтевају више, било зато што је то ниво образовања који и сами имају, било зато што га они нису досегли те га прижељкују за своје дете или, пак, јер се осећају компетентнијим да својој деци помогну у школовању.

У прилог овом објашњењу говоре и резултати у одговорима међу групама у вези са помоћи коју родитељи намеравају пружити детету које полази у школу (питање 8). У овом случају у први план избија разлика по социо-економском критеријуму. Обе групе родитеља ниског социо-економског статуса (и ромског и неромског порекла) дају највише неодређених одговора (типичан одговор је „Гледаћу да помогнем шта могу“ и слично). У односу на родитеље просечног материјалног стања ови родитељи у значајно мањем степену наводе конкретне облике помоћи (нпр. помоћ око савладавања градива, домаћих задатака и слично).

На питању којим смо желели да проценимо локус контроле у вези са животом њихове деце (питање 6) поново смо добили значајно различиту заступљеност одговора међу групама родитеља у установљеним категоријама. Судећи по учесталости одговора у утврђеним категоријама међу групама, можемо приметити да су неромски родитељи просечног социо-економског статуса најсклонији ставу да они и њихова деца деле одговорност за дететова животна постигнућа (60,42% одговора категорији „од родитеља и детета“). Занимљив је налаз да ромски родитељи предњаче у тенденцији да одговорност за дететова постигнућа припишу себи (38,30% одговора у категорији „само од родитеља“), док су социо-економски угрожени родитељи неромског порекла склони да ову одговорност претежно припишу самој деци (њих 39,58%) или да је деле са дететом (35,42%). Питање је зашто у односу на њих ромски родитељи у знатно већем степену виде и сопствени утицај као битан за постигнућа детета, мада се не разликују по материјалном статусу? Могуће је да ромски родитељи оваквим ставом исказују неку врсту склоности да својом неповољном животном ситуацијом унапред оправдају нижа постигнућа своје деце (можда и сопствена ниска постигнућа узрокована сиромаштвом својих родитеља), док неромски родитељи слабог имовинског стања својим ставом, који на први поглед изгледа као отписивање личне одговорности за постигнућа детета, желе да нагласе колико је битно да само дете истраје у борби за бољи статус, подразумевајући да они већ чине оно што могу за добробит детета.

Интригантан налаз истраживања односи се на установљене разлике међу групама у погледу начина на који родитељи препознају способности своје деце (питање 7: „По чему препознајете да је Ваше дете паметно?“), сугеришући разлике у ставовима (чак и вредностима) који могу бити последица културолошких разлика, као и особеног положаја родитеља који диктира њихов материјални статус и с њим повезан степен образовања. Наиме, установили смо да се ромски родитељи значајно разликују од обе групе неромских родитеља по склоности да памет свог

детета изједначавају са његовом добром адаптираношћу и манифестацијом облика понашања која ромски родитељ сматра пожељним (38,30% у категорији „адаптираност, послушност“ код Рома, са типичним одговорима: „Послуша ме кад му нешто кажем“, „Може се с њим на леп начин“, „Лепо се дружи са другом децом“ и слично). Насупрот њима, неромски родитељи просечног материјалног статуса памет доминантно повезују са когнитивним способностима (добро резонување, развијене логичке операције, вербална флуентност и сл) и то значајно учесталије и у односу на родитеље исте етничке групе лошијег материјалног стања. Група неромских родитеља ниског социо-економског статуса је специфична по бројности одговора из категорије „познавање школских саржаја“ (34,04% одговора). Чини се да депривирани родитељи неромског порекла процењују способности (памет) свог детета на основу његове спремности да прати садржаје које нуде предшколске установе (типични одговори су: „научи песмицу“, „доноси лепе цртеже“, „васпитачица каже да доста зна“ и сл) и битном сматрају повратну информацију квалификованог особља (вероватно из потребе да неко потврди њихову наду да дете има потенцијале за виша постигнућа). Но, зашто Роми чешће изједначавају памет са адаптираношћу од осталих испитаника? Могуће објашњење је да је код њихове деце предуслов за усвајање било каквих знања адаптираност. Један од битних проблема које ромска деца испољавају у усвајању школског градива је хипервигилна пажња (Биро, Нововић и Товиловић 2006; Нововић и сар. 2008), која често иде са хиперактивношћу. Стога је могуће да родитељи ромске деце чија су деца мирнија и послушнија препознају да она имају боље предуслове за савладавање школског градива. Могућа су и друга објашњења. Вредновање адаптабилности ромских родитеља може се довести у везу са специфичним положајем ромске популације у којој се, можемо рећи чак и генерацијски, способност прилагођавања користи у функцији преживљавања. Можда је послушно дете мањи терет, од њега се може очекивати већа помоћ и укљученост у породицу у кругу које ромско дете рано почиње да помаже и привређује. Укажимо и на потенцијалне опасности овог специфичног става ромских родитеља по дете које полази у школу. Прва је немогућност да родитељ препозна, уважи и подстакне способности које се вреднују у постојећем образовном систему и чине предуслове за праћење школе и остваривање школског постигнућа. Друга опасност се крије у инструисању детета да сопствене способности процењује искључиво на основу тога да ли се прилагодило или не. Тако отежано прилагођавање ромског детета на школу и средину са комплекснијим (или бар значајно другачијим) захтевима може лако постати окидач за фрустрираност, демотивисаност и ниску самопроцену ромског детета.

ЗАКЉУЧЦИ И ИМПЛИКАЦИЈЕ

Истраживањем смо настојали да одговоримо на питање да ли у ситуацији поласка деце у школу постоје разлике у ставовима према школи, образовању, аспирацијама у погледу дететових постигнућа и међу животним вредностима уопште између родитеља ромске популације и родитеља опште популације у на-

шој средини различитог материјалног положаја. Питали смо се да ли се установљене разлике могу објаснити неким срединским - културолошким или социоекономским разлозима. Родитељи деце која полазе у школу су интервјуисани стандардизованим интервјуом, а одговори су посматрани и упоређени код три групе родитеља: Рома и неромских родитеља просечног и ниског материјалног стања.

Интергрупне разлике у родитељским одговорима сугеришу постојање културолошких специфичности када су у питању Роми. Родитељи-Роми су мање забринуте због поласка деце у школу, функцију школе виде у оспособљавању за живот и описмењавању, имају ниже и конкретније аспирације у погледу постигнућа своје деце. У односу на неромске родитеље различитог социоекономског статуса ромски родитељи желе да образовање њихове деце краће траје и буде у функцији привређивања. Они су склонији томе да своју одговорност (положај) доводе у везу са дететовим будућим постигнућима. За ромске родитеље је, такође, специфично да памет свог детета поистовећују са његовом адаптираношћу и послушношћу. За разлику од свог вршњака неромског порекла, независно од социоекономског статуса породице из које потиче, ромско дете ће пре бити препознато као паметно од стране свог родитеља уколико је послушно, преузима одговорност за кућне послове и добро се прилагођава захтевима своје средине. С друге стране, ромско дете је свом родитељу најважнија животна вредност након здравља, док неромски родитељи на друго место стављају карактерне врлине и моралне вредности.

Припадност групи економски-депривираних родитеља, независно од етничког порекла, у највећој мери се одразила на врсту (квалитет) помоћи коју родитељ планира да пружи детету при школовању. И ромски и неромски материјално угрожени родитељи исказују већу уздржаност, несигурност и мању спремност на пружање конкретних облика помоћи детету које започиње школовање. Утицај ове варијабле се највероватније остварује преко нижег образовног статуса у обе економски депривирание групе.

За неромске родитеље који припадају социоекономски угроженој групи је особено да не заостају у аспирацијама у погледу постигнућа своје деце у односу на родитеље који имају боље економске прилике. Они препознају важност образовања, но склонији су томе нагласе удео детета у будућим постигнућима, несигурнији су у погледу могућности да им помогну у савладавању школских обавеза и при процени способности своје деце чешће се руководе знањима и постигнућима које дете стиче у предшколским установама.

Опрез у тумачењу добијених резултата условљен је самом природом истраживања, као и значајно различитим образовним нивоима испитиваних родитеља, где упадљиво најлошији статус имају ромски родитељи. Примењени начин истраживања путем структурираног интервјуа има своја оправдања, обзиром на тежњу да идентификујемо што шири, особен и почетно нелимитиран распон одговора испитиваних родитеља из све три групе. Пратећи недостатак таквог начина испитивања огледа се у могућности, чак и склоности испитиваних роди-

теља да нуде социо-пожељне одговоре, особито када питања задиру осетљивије теме (нпр. васпитни стил). Друго, мада би неке интергрупне разлике могле бити објашњаване различитим животним филозофијама, вероватније је да се у основи особених одговора (као и у основи различитих животних филозофија) пре крије различит образовни ниво. Ово сугерише да укључивање Рома у школски систем Србије мора ићи не само кроз инклузију ромске деце у школе без обзира на интелектуални ниво који показују, већ и преко едукације њихових родитеља како би се образовање у њиховим системима вредности нашло на вишем нивоу. Вероватно је да изложеност вишегенерацијском сиромаштву, маргинализацији, као и борба за егзистенцију у којој за дугорочно планирање нема места, утичу на склоност ка олаком лимитирању могућих постигнућа, чинећи да пут ка бољитку Ромима изгледа дужи и мукотрпнији, док важност образовања остаје непрепозната и занемарена. На жалост, у оквирима ромске заједнице остати необразован још увек није ништа ново, неубичајено и стигматизујуће.

По нашем виђењу, веома је важно да се припрема за полазак у школу ромске (и социјално-депривирани деце уопште) спроводи правовремено и систематски кроз предшколске установе, у средини која ће обезбедити стимулативно деловање на когнитивне способности, развијати њихову мотивацију за учењем и надокнадити изостале подстицајне родитељске утицаје. Но, припремне активности се морају односити и на родитеље те деце. У случају ромских родитеља, по нашем виђењу, то подразумева увремењено и јасно информисање о томе шта све школа и образовање укључују, детаљно инструисање родитеља на понашања која су у функцији укључивања и истрајавања у школовању, валидну процену свих облика и видова помоћи школском детету које родитељ реално може спровести као своју одговорност и обавезу или подржати кроз помоћ других особа. Подршка у погледу пружања конкретних облика помоћи школском детету и повратна информација о дететовом напретку потребна је и родитељима ниског социо-економског статуса, који имају високе аспирације у погледу постигнућа своје деце, препознају важност образовања, али исказују несигурност у погледу компетенција да деци помажу приликом школовања.

Без намере да умањимо важност (или боље рећи *неоходност*) побољшања социо-економских услова у којима се рађају и одрастају ромска и депривирана деца уопште, настојали смо да препознамо родитељске ставове који могу бити релевантни за њихов однос према детету које започиње своје формално образовање, особито оне који би могли имати реметећи утицај на истрајавање у школовању. Од ставова и понашања родитеља у великој мери зависи да ли ће дете бити уписано у школу, редовно похађати наставу и испуњавати школске захтеве. Ако родитељ опажа школу као институцију која *узима и захтева*, која представља скупу и неисплативу инвестицију или обавезу која омета рано учешће у привређивању и преживљавању породице, не можемо очекивати ни понашања која ће помоћи детету да истраје у школовању. Ако је у систему вредности школа она која *даје и пружа* шансу за образовање и бољи живот потомства - напори улагани у школовање деце могу бити перманентнији.

Удаљавање од става да школа представља „обавезу која служи основном описмењавању“ или представља место које треба што пре напустити да би се привређивало, сматрамо предусловом за напуштање пасивне позиције и ниских аспирација ромских родитеља у односу на постигнућа детета. Основни циљ предложених интервенција би био подизање „родитељске спремности за школу“ путем које би деца са неједнаким шансама била припремљенија да препознају и задрже своје место у школском систему.

Литература

- Barona, A., Barona, M. S. (2004). Assessing multicultural preschool children. In B. A. Bracken (Ed.) *The psychoeducational assessment of preschool children*. Lawrence Erlbaum Associates, New York.
- Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students. *Psihologija*, vol. 39, 2, 207–227.
- Baucal, A., Павловић-Бабић, Д., Гвозден, У., Плут, Д. (2006). *Образовна постигнућа ученика трећег разреда основне школе: Национално тестирање 2004*. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд.
- Бергер, Ј., Марковић, М., Митић, М. (1995). *Приручник за Векслеров Индивидуални тест интелигенције*. Београд, Друштво психолога Србије.
- Биро, М., Нововић, З., Товиловић, С. (2006) Когнитивно функционисање едукативно запуштене деце предшколског узраста. *Психологија*, вол. 39, бр. 2, стр. 183–206.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P., & Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States. Part 1: variations by age, ethnicity, and poverty-status. *Child Development*, 72, 1844–1867.
- Brooks-Gunn, J., Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, vol. 15, 1, 139–152.
- Ћук, М. (2009). *Образовањем против сиромаштва: иницијатива заговарања за укључивање Рома у образовни систем*. Новосадски хуманитарни центар, Нови Сад.
- Dasen, P. R. (1984). The cross-cultural study of intelligence: Piaget and the Baoule. *International Journal of Psychology*, 19, 407–434.
- Duncan, G. J. & J. Brooks-Gunn (2000): Family poverty, welfare reform and child development, *Child Development*, 71, 188–196.
- Ћигић, Г. (2008). Извори разлика у постигнућу српске и ромске деце на тесту социјалне интелигенције. *Психологија*, вол. 41 (3), стр. 327–342.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. L., Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality assistance. *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, 4, 723–730.
- Evans, G. W. (2004): The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77–92.

- Gill, S. & Reynolds, A. J. (1999). Educational expectations and school achievement of urban African American children. *Journal of School Psychology*, 37, 403–424.
- Јовановић, В., Смедеревац, С., Товиловић, С. (2009). Средински чиниоци неуспеха ромске деце на Тесту зрелости за школу. *Зборник Института за педагошка истраживања*. (у штамп)
- Keit, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduot, J., Santillo, S., Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335–363.
- Кресоја, Б. (2007). *Образовање Рома у Војводини: извештај са партиципативног истраживања*. Новосадски хуманитарни центар, Нови Сад.
- Министарство просвете и спорта Републике Србије (2003). *Предлог стратегије унапређења образовања Рома у Републици Србији*. Преузето (03.03.2009.) са www.see-educoop.net/education_in
- Нововић, З., Смедеревац, С., Биро, М., Јовановић, В. (2008). Предлог програма тренинга пажње за децу из едукативно депривираних средина. *Педагошка стварност*, 54 (1-2), 114–129.
- Okagaki, L., Sternberg, R. J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64, 36–56.
- Perkins, D. (1992). *Smart Schools*. New York, The Free Press.
- Sattler, J. M. (1992). *Assessment of Children* (3rd ed.). San Diego, CA, Author.
- Serpel, R. (1984). Research on cognitive development in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Behavioral Development*, 7, 117–127.
- Shumow, L. & Miller, J. D. (2001). Parents at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21, 68–91.
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., Keith, T. Z., Keith, P. B. & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 Data. *School Psychology Review*, 24, 299–317.
- Smith, J., J. Brooks-Gunn & P. Klebanov (1997): Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement; In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.): *Consequences of Growing Up Poor* (132–189). New York: Russell Sage.
- Товиловић, С., Бауцал, А. (2007). *Процена зрелости за школу. Како приступити проблемима процене зрелости и адаптације маргинализоване деце на школу?* Центар за примењену психологију, Београд.

Snežana Tovilović, M. A., Zdenka Novović, Ph. D., Mikloš Biro, Ph. D., Novi Sad

ATTITUDES TOWARDS EDUCATION, ASPIRATIONS AND VALUES OF ROMANY AND NON ROMANY PARENTS WHOSE CHILDREN ENTER PRIMARY SCHOOL

Summary

The paper presents a part of a research study carried out along with the project 'Integration of Romany Children into the School System of Serbia'. 149 parents were surveyed by school psychologists while interviewing their children for entering primary school in 2008. The research sample was divided into three groups: Romany parents (N=47) and two groups of non Romany parents – average social and economical status (N=48) and low social and economical status (N=48). While analyzing answers it is stated that parents responded differently which means that they have divergent opinions about school and its function, their aspirations and expectations are dissimilar, they differently understand and evaluate children's abilities and assist them when necessary. The stated differences and particularities in answers were discussed in the light of social and cultural differences and different educational level. Implications and general directions for advancing 'parents' awareness about school' for better integration of Romany children into the school system as well as better adaptation of children from socially deprived families.

Key words: education, Romany, aspirations, socially deprived families, entering primary school, parents' attitudes

М-р Снежана Товилович, д-р Зденка Новович, д-р Миклош Биро, Новый Сад

ОТНОШЕНИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ, ЖЕЛАНИЯ И ЦЕННОСТИ У ЦЫГАНСКИХ И НЕЦЫГАНСКИХ РОДИТЕЛЕЙ ЧЬИ ДЕТИ ПОСТУПАЮТ В ШКОЛУ

Резюме

В настоящей работе представлена часть результатов более широкого научного исследования проведённого в рамках проекта „Интеграция цыганских детей в школьную систему Сербии“. В исследовании, в опросе, участвовало 149 родителей с которыми школьные психологи провели стандартные интервью в течение регулярного тестирования их детей перед поступлением в школу 2008 года. Родители участвующие в исследование разделены в три группы: родители

цыганского происхождения (N=47) и две группы родителей не цыганского происхождения – посредственного социально-экономического положения (N=48) и низкого социально-экономического положения, социально-имущественного положения (N=48). Анализ ответов на вопросы из интервью показал что среди этих трёх групп родителей существуют значительные различия, касающиеся их взгляда на школу и её функции, различия в их желаниях и ожиданиях, относящихся к образованию их детей, формы понимания и оценки способностей ребёнка и готовности помочь ребёнку, то есть ученику. Обнаруженные различия и специфики в ответах трёх групп родителей мы анализировали в свете социально культурных различий и разного образовательного уровня. В работе представлены конкретные советы для повышения „родительской подготовки к школе“ с целью лучшего интегрирования цыганских детей в школьную систему и лучшей приспособленности, адаптации детей, происходящих из социально и имущественно обедневших семей.

Опорные слова: образование, цыгане, желания, социально-имущественное обеднение, поступление в школу, положения родителей

Др Зоран Аврамовић

Миља Вујачић

Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK 159.92:37-051

Прегледни чланак

Примљен: 27. II 2009.

BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 3–4, p. 355–367.

НАСТАВНИЦИ И ПРОМЕНЕ У КВАЛИТЕТУ ЧАСА¹

Резиме

У раду се разматра питање промене квалитета часа у току радног дана или недеље. У првом делу се анализирају појмови квалитета и промене. У другом делу рада карактеристике личности наставника се доводе у везу са квалитетом наставног часа. Дат је табеларни приказ и анализа података добијених испитивањем учитеља и наставника у основним и средњим стручним школама и гимназијама. Подаци указују на то да наставници квалитет наставног часа првенствено доводе у везу са ученицима, распоредом часова, наставним јединицима и средствима уместо са наставницима и избором метода њиховог рада. Стога се, у закључку истиче потреба даљег стручног усавршавања наставника.

Кључне речи: промена, наставник, квалитет, час

Наставник је имао квалитетан други час у V-2. Следећи час у одељењу V-1, био је лош. Док су у одељењу V-2 сви елементи часа функционисали одлично, у другом одељењу ништа није функционисало. Ученици су били непажљиви, неки су правили испаде, највећи број ученика није урадио домаћи задатак, наставникова концентрација је опала. Шта се десило?

Најпре, наставник се суочио са једном променом у свом дневном раду. Друго, неочекивано се појавио проблем. Како разумети овакве скоро свакодневне ситуације у деловању наставника?

Зашто се појављује проблем у току наставе? Постоје бар четири узрока појаве проблема на часу: (1) одступање од претходног искуства – претходни

¹ Чланак представља резултат рада на Пројекту „Образовање за друштво знања“, број 149001 (2006–2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

приступ часу је нестао; (2) мора се одступити од планираног – очекивања нису испуњена; (3) други ученици – састав одељења је другачији, (4) други наставници су имали проблем у том одељењу. Та чињеница захтева реакцију, захтева адаптирање или промену у организацији часа.

Да најпре размотримо значења два основна појма – промена и квалитет наставног часа.

Значење појма промена и школа

Школа као институција и наставници, као њен најважнији ресурс, рачунају на стабилност и предвидљивост у своме раду. Међутим, и школа и наставници се суочавају са различитим променама – у окружењу, у законима и прописима, у понашању ученика, у учењу. Оне се могу прихватати и тако им се прилагођавати побољшавањем сопственог рада или се могу одбијати и даље наставити са рутинским радом.

Модерно друштво, које се брзо мења, тражи изграђивање културне атмосфере погодне за промену у школи: доживљај промене као нужности, слободно исказивање ставова и осећања о променама, мирно и рационално решавање нове ситуације, предузимање креативних акција како би се савладала измењена ситуација, уместо да се препустимо немоћи или осећању беса и кривице.

Сматра се да је промена усађена у генетску структуру. Човек има потребу да трага за новим, да избегава штету, да зависи од награде (Нешић, Л. 2005). Друго је питање какве могу бити и какав је наш одговор на промене. Другачије емоционално стање, перцепција, очекивање и вредности захтевају од нас одлуку да ли да прихватимо или одбацимо промену. А сама одлука може да се заснива на реалним чиниоцима и на субјективним осећањима.

Промена је увек изазов рутине, навикнутости. Постоји стална напетост између старог и новог, замишљеног и оствареног. Промена захтева брзу одлуку наставника. Школа је радна организација у којој се дешавају сталне промене у понашањима ученика и оне за амбициозне наставнике могу бити подстицајне, а за наставике рутинере депримирајуће. Први тип наставника прихвата да се мења, а то значи да делује на нов начин или да старе методе користи на бољи начин. Превише промена не одговара ни амбициозним наставницима. Мора се наћи мера. Она је увек шанса за боље, али и опасност да буде горе.

Промене у школи долазе од стране директора, наставника, ученика, али и из ширег друштвеног окружења (држава, локална заједница, ученици, родитељи). Једнако су важне и оне које долазе »споља«, из сфере образовне политике (Аврамовић 2003). Демократизација, децентрализација, деполитизација, квалитет, ефикасност, праведност као концептуални оквир промене српског образовања конкретизује се новом дефиницијом курикулума, уважавањем различитости, увођењем самоевалуације наставника итд. (*Квалитетно образовање за све*, 2002). Дакле, промене у школи вребају са свих страна: државни поредак и

управа, »културни образац«, наставник, ученици, родитељи и на њих се мора реаговати. Какав став ће наставник да заузме у надолazeћој или насталој промени, велико је питање за истраживаче образовања.

Постоје ситуације у учионици или дневном распореду када би наставник требало одмах да реагује. Изненадни прекид наставног часа или прелазак из доброг у лоше одељење су такве ситуације. Наставник мора брзо да донесе одлуку шта да уради, да зна ко му може помоћи ако затреба (стручне службе, директор), да зна да час мора да се настави, да примени одговарајућу комуникацију. Када је у питању негативан догађај у учионици, наставник би требало да се позабави поступком ученика и својим осећањима. „Ко је бацио креду на ученика?“ „Зашто си опсовао другарицу?“ Такве ситуације се не занемарују нити се скривају осећања незадовољства. Али, те ситуације не смеју да поремете даљи рад наставника.

Када се догоди позитивна промена у учионици или између два часа, наставник реагује са осећањем среће и задовољства. У супротном, када се догоди негативна промена наставник реагује љутито, бесно, критиком, а неки наставници и са страхом и стрепњом.

Неочекивана ситуација на коју наставник наилази у учионици после другог одељења у коме је имао квалитетан час, не би требало да га паралише. Када ученици исказују тренутне јаке емоције, наставник би требало да им помогне да их превазиђу и пређу у нову фазу часа.

Школа је установа са честим непредвиђеним променама у понашању ученика. Из тог разлога, наставници би требало да се позабаве предвиђањем промена и њиховим решавањима.

Промене о којима је реч могу се у одређеној мери предвидети. Најпре, мора се анализирати друштвени и културни контекст у коме се налази школа. Други корак је анализа сопствене улоге у настајућим променама. За неке наставнике оне ће бити прихватљиве и примиће их као изазов за сопствену професију, а за друге забрињавајуће, као промене које изазивају несигурност и страх.

Наставницима би требало отворити све канале комуникације, дати довољно времена да размотре све последице насталих промена.

Неке промене се лакше предвиђају, а неке теже. Промена као што је побољшавање успеха добрих ученика неопажено се појављује за разлику од ситуације када се поправи понашања ученика који се истиче негативностима. Запослени (а и наставници) који су иновативно расположени показују следеће карактеристике: упорност у остваривању циљева без обзира на препреке, не плаше се неуспеха, верују да се околности могу променити (Големан, 2007).

Без обзира на тежину тренутно настале промене у одељењу (позитивне или негативне) наставник би требало да је разумно и сталожено оцени, без уношења јаких осећања у догађај. Помоћ ученицима да изађу из настале промене огледа се у следећем: (1) допустити ученицима да изразе осећања јавно или приватно, после часа, (2) пустити их да говоре о ситуацији, али контролисано без великих размера, (3) тражити од њих да предложе решење изласка из ситуације,

али да буду уверени да ћете их озбиљно разматрити, (4) задобити поверење о заштити приватности, (5) образложити одлуке, али претходно разматрити њихове импликације, (6) подстаћи уверење код свих да се у свакој ситуацији промене мора нешто учинити.

Значење појма квалитет наставног часа

Који су критеријуми квалитета часа? Какав је сазнајни (когнитивни) резултат? Како је шире образовање (морално, емоционално, социјално, естетско, практично)? Да ли су остварени циљеви часа? Какве су образовне компетенције ученика? Каквим средствима се постиже образовни успех? Колико је уложено у одржавање квалитетног часа, а колико је добијено?

Квалитет је појам који означава својство (карактеристика, вредност) наставног часа које се огледа, како у току рада, тако и у резултатима (успех ученика). Структурни елементи квалитета часа, као окоснице наставног процеса, су планирање, организовање и евалуација.

О квалитету часа може се расправљати и са становишта циљева и зада- така, резултата/исхода, наставних планова и програма, остваривања наставних садржаја, компетенције наставника (остварује задатке и задовољава потребе ученика), „когнитивног резултата“ (стицање знања, али и развој когнитивних способности, мисаоних операција, способности решавања проблема), социјалних, моралних, физичких и естетских знања.

Конститутивни чиниоци квалитета наставе су наставник, средства са којима ради, услови у којима ради, резултати које постиже и успех ученика. Квалитет наставе се огледа у резултатима који су стално бољи од претходних. Квалитет наставе подразумева да ученици и родитељи буду задовољни. А квалитет часа непрекидно се мења.

За квалитетан час неопходно је рационално коришћење *времена* наставног часа и простора учионице или места где се одвија настава. Време је изузетно важан ресурс не само за наставника. Као што планирамо дан, недељу, годину и цео живот, тако планирамо и време у настави (дневно, недељно) и наставном часу (минути и сати).

Време је ограничен ресурс, оно се не враћа и отуда потреба рационалног коришћења времена на часу. Сваки наставник разликује објективно (школски распоред) и субјективно време. Са аспекта субјективног времена разликујемо различите ставове наставника према времену: журба и лежерност, рационалан, нерационалан, конзервативан, динамичан.

Квалитетно коришћење времена наставног часа обухвата следеће карактеристике: задовољити своју и туђу потребу за временом; усмерити енергију на праве циљеве; добро се припремити за часове, разговоре, радне обавезе; придржавати се плана и бити осетљив за неочекиване ситуације; избегавање прекидања у разговору; правити паузе; завршити започето.

Од тога како наставник схвата квалитет часа директно зависи и његов однос према променама које су се догодиле у учионици. Уколико он сматра да је квалитет наставе у ваљаној процедури предавања курикулумског знања, у строгом придржавању наставног плана и програма, може се очекивати висок степен неосетљивости на промене које се догађају у учионици. Супротно, наставник који квалитет наставног часа разумева као задовољавање сазнајних и вредносних потреба ученика, спремно ће прихватити промене које су инициране од стране ученика. Његова флексибилност у настави је гаранција да ће се на промену одговорити са вероватноћом да ће бити успешна.

„Културни образац“ и наставник

Да размотримо улогу наставника у промени квалитета часа. Да ли до пада или успона часа долази услед његове „заслуге“? Да ли осцилације квалитета часа кореспондирају са особинама личности наставника или зависе од других чинилаца као што су састав одељења, занимљивост наставне јединице итд? Оно што је од суштинског значаја за квалитет часа је одговор на процес, променљивост, изненадљивост. Наша питања ће бити сазнајно подстицајна уколико размотримо проблем личности наставника који делује у процесу, у сталним променама, и прилагођава се новим наставним ситуацијама.

Међутим, сваки наставник припада одређеној култури, „културном образцу“, а то значи да је и његов однос према раду, успеху, времену условљен културном традицијом и схватањима. Овде би требало подсетити на културолошки контекст наставе и образовног система.

Појам личности у структурном или развојном схватању конституише се око јединственог сплета физичких, психичких, социјалних и културних својстава индивидуе, његових потреба и способности. Овај скуп особина увек је на клацкалицы друштвеног карактера или културе и непоновљиве природе (генетског наслеђа) појединца. У сваком друштвеном времену постоје аутономне личности (индивидуалности) и оне које су склоне конформизму.

Међутим, у културној историји сваке нације обликује се одређена слика човека, тако да све социјално-психолошке особине личности упијају ту, културном историјом, обликовану антрополошку реалност. Поред културолошких оквира наставничке делатности мора се подсетити и на снажну улогу политичког поретка власти (Аврамовић 2007).

У овом раду проблем се формулише као питање обликотворних моћи наставника да доприноси квалитету часа, с обзиром на промене које се дешавају у његовом току, дневног или недељног распореда. У којој мери је стабилност и перспектива квалитета часа условљена особинама личности наставника? Разуме се, овде је пре свега реч о професионалним знањима, когнитивним способностима, емоционалним карактеристикама, ставовима и вредносним оријентацијама личности наставника које су релевантне за наставу.

Задатак теоријске анализе је у следећем: да ли би личност наставника, која је производ одређене културе и друштва, требало да се саобрази новонасталим наставним приликама и ситуацијама или би требало да се усмери на стварање замишљеног квалитета? Уколико културни образац негује лежерност, институционалну инерцију и одбојност према ризику, сигурно је ће се нешто од тога наћи, персонално и професионално, у делатности наставника.

Наставник би требало да поштује форму професионалног деловања. Међутим, сви актери у настави заступају неке вредности које се међусобно више или мање разликују.

Проблем промене квалитета часа у току дана или недеље, за наставника је тешко решив на кохерентан начин. Као личност он претендује на индивидуалност и интегритет наставе, али смисао њеног деловања није у саморекламирању, већ у остваривању општих интереса у образовању и интереса сваког појединачног ученика. Наставник је конформиста јер мора да »слуша нормативне захтеве«, мора да мења своја схватања у образовању.

Савремени проучавачи образовања сматрају да би наставник требало сам да преузме одговорност за континуитет васпитно-образовног квалитета. Овај позив на ускраћивање других ауторитета у образовању суочава се са једним проблемом.

Парадокс личности наставника у школском поретку огледа се у томе што је она нужно конституисана из два дела или две различите особине. С једне стране, личност наставника би требало да има развијене способности за методичко одлучивање, за припрему и реализацију часа, за трајне и променљиве васпитне вредности. С друге стране, наставник организује своје особине и око ваншколских вредности.

Наставник укршта професионалне компетенције и друштвени живот. Док би прво својство требало да га учини одговорним за професију и начин њеног функционисања, друго је оријентисано на избор приватног начина живота, однос према породичним, забавним, спортским, културним вредностима. Тачка додира две »интелектуалне« особине личности налази се у институцији и свести о избору између постојећих могућности. Избор о коме је реч није строго у надлежности индивидуалне одлуке. У сваком професионалном и друштвеном избору укрштају се дубински слојеви друштвене структуре, припадност друштвеном слоју или групи, врста професије која се обавља, породично искуство, национална традиција и њени архетипови, психичка стања, тренутни интереси итд. Други чинилац избора генерира вредност наставног програма и квалитет осталих чинилаца образовања. У суочењу са овим »обавезама« наставник би требало да поседује знање о неким основним елементима наступања ученика, родитеља и других чинилаца образовања.

Наставник се препоручује ученицима својим односом према друштвеној стварности (традиционализам, свакодневница, будућност), својим идејама о институцијама (конзервативизам или реформизам), као и особинама своје лич-

ности (физички изглед, стручност, педагошка култура, приватни живот, морална својства, мудрост).

Начин на који усклађује идеалне мотиве са практичним циљевима једна је од најзначајних особина наставникове личности. Она осветљава његову професионалну мудрост, а у њој се преламају смисао за образовање и васпитање, реалност живота, стил убеђивања и оцењивања, однос према ученицима, спремност на признање грешке. У том погледу, наставници се разликују према демократском или недемократском приступу ученицима. Разуме се да демократски тип наставника успешније решава промене квалитета часа.

По ком мерилу можемо да разликујемо успешну и неуспешну личност наставника са становишта (дис)континуираног квалитета наставе?

Успешан наставник је онај, да се послужимо Веберовим аргументом, који служи ствари и који има веру у ту ствар. А под изразом ствар подразумева се укупан развој ученика и његови резултати.

Успешан наставник је „вртлар у одељењу“, он користи, али и ствара педагошку културу, увек је у току збивања. Са становишта промена и осцилација у квалитету часа, успешнији ће бити наставник који се прилагођава новој ситуацији.

Наставници би требало да су спремни за промене које се догађају у току часа или између часова – брза адаптација, разумевање понашања ученика, разлику у емотивним реакцијама ученика, степену знања и мотивације.

Наставник не сме да одустане од идеје – водиље свог сазнајног и педагошког деловања. Другим речима, он располаже способностима разума, комуникације, знања, храбрости, па и физичког изгледа да би одржао континуитет или прихватио промену. Али, уколико није посвећен интересима и потребама ученика неће остварити успех у професији. Овај тип наставника није у власти своје сујете (потребе да истакне властиту личност) или догматског схватања часа. Основна грашка почиње тамо где необјективност и нарцизам постају предмет сопственог заноса, уместо да се посвети интересима развоја ученика.

У оцени одговорности за осцилације у васпитно-образовном деловању наставника, проблем његове личности је значајнији од наставних тема и методичких техника, од састава одељења и временских фактора.

Поред диспозиционих карактеристика, сигурно је да и природа посла одређује особине личности наставника. У настави влада свакодневна напетост између програма и процедуре и специфичног стила његовог рада.

Личне карактеристике могу бити опште и специфичне. Од општих особина на првом месту се издаваја одговарајуће стручно и дидактичко-методичко *знање* којим располаже наставник. Наставник располаже вештином употребе *језика*, као и основним наставним средствима, методама деловања. Наставничка личност има развијену *социјалну интелигенцију*. То значи да би, поред смисла за реалност и способности за прилагођавање мишљења реалности у учионици, требало да ваљано комуницира. *Идеје* о ваљаној настави или педагошка идеја – водиља карактерише личност наставника.

С обзиром на то да се у настави свакодневно заузимају ставови и доносе одлуке о различитим променама и догађајима, наставник би требало да има знање и храброст за доношење одлука када се појави нова ситуацију.

Опис истраживања

Циљ овог истраживања је стицање увида у мишљења наставника о узроцима промене квалитета часа које настају током дневног или недељног распореда. Желели смо да добијемо одговор на следеће питање: Који чиниоци доприносе да један час буде квалитетнији од другог?

Узорак испитаника. Узорак обухвата наставнике основних, средњих стручних школа и гимназија на територији Републике Србије, који су током 2006/07. године похађали семинар Института за педагошка истраживања – „Наставник као креатор климе у одељењу“. Истраживање је обављено током реализације 60 семинара у основним школама и 23 семинара у средњим стручним школама и гимназијама. На сваком од семинара је у просеку било 30 наставника. Методом случајног узорка на сваком семинару је одабрано пет наставника који су као јединствена група заједнички одговарали на постављено питање. На тај начин, истраживањем је обухваћено 60 група наставника из основних школа, у свакој по пет наставника – укупно 300 наставника основних школа и 23 група наставника из средњих стручних школа и гимназија, у свакој по пет наставника – укупно 115 наставника средњих стручних школа и гимназија. Јединица анализе при обради података је био број група наставника, 60 из основних школа и 23 из средњих стручних школа и гимназија.

Метод и инструменти истраживања. У истраживању је коришћена анкета са питањем отвореног типа. Од групе наставника очекивало се да наведе чиниоце промене квалитета часа.

У даљем тексту биће приказани прво резултати и тумачења истраживања обављеног у основним школама, а затим резултати и тумачења података прикупљених у средњим стручним школама и гимназијама.

Приказ резултата из основних школа

Табела 1: Чиниоци који доприносе квалитету часа

Одговори учитеља и наставника N=59	фреквенције	проценти
Ученици	53	89.8%
Наставници и учитељи	50	84.7%
Наставна јединица	46	77.96%
Наставна средства	43	72.8%
Метод рада	35	59.3%
Припрема учитеља и наставника	30	50.8%

Одговори учитеља и наставника N=59	фреквенције	проценти
Временске прилике	26	44.1%
Распоред часова	16	27.1%
Састав одељења	12	20.3%
Атмосфера у одељењу	10	16.9%
Претходна знања ученика	9	15.25%
Иновације у раду	4	6.77%
Услови рада	4	6.77%
Дисциплина ученика	4	6.77%
Непредвиђене ситуације	3	5.1%
Оптерећеност деце	3	5.1%
Претходни и накнадни час	2	3.3%

Приказ резултата из средњих стручних школа и гимназија

Табела 2: Чиниоци који доприносе квалитету часа

Одговори наставника N=23	фреквенције	проценти
Ученици	23	100%
Наставник	23	100%
Распоред часова	16	69.5%
Наставна јединица –интересантна	15	65.2%
Наставна средства	12	52.1%
Састав одељења	10	43.4%
Метод рада	7	30.4%
Припрема за час	5	21.7%
Атмосфера у одељењу	5	21.7%
Временске прилике	4	17.3%
Претходни и накнадни час	4	17.3%
Дисциплина ученика	4	17.3%
Комуникација	4	17.3%
Услови рада	3	13.1%
Оцењивање	2	8.6%

Тумачење резултата

Подаци приказани у табели 1. и табели 2. показују да наставници основних школа и средњих стручних школа и гимназија сматрају да су промене у квалитету часа, како у дневном распореду, тако и у недељном, највише условљене

факторима ученика и наставника (учитеља). Учитељи и наставници основних и средњих школа сагласни су у оцени да до промене квалитета часа у току дана или недеље долази због фактора ученика и наставника. Ближа одређења ових чинилаца говоре да када је реч о ученицима онда се мисли на њихову мотивацију, активност, расположење, замор, број ученика на часу, одуство недисциплинованих ученика, припремљеност ученика за час, интелигенцију ученика. Уколико је до промене у квалитету часова дошло због наставника онда, и у основној и у средњој школи, добијамо одговоре да је разлог за то пад концентрације, расположење наставника, здравствено стање, одсуство креативности.

Према мишљењу наставника средњих стручних школа и гимназија распоред часова битно утиче на промене у квалитету часа и по фреквенцији се појављује одмах иза ученика и наставника, а затим следе наставна јединица, наставна средства и састав одељења. Метод рада као узрок промене квалитета часа истиче 30,4% наставника, док атмосферу у одељењу и припрему за час истиче 21,7% наставника.

Када се ближе погледају одговори наставника средњих стручних школа и гимназија запажамо да је »расположење« ученика и наставника водећи узрок промена у квалитету часа, а то упућује на психолошке факторе рада. У другом плану се појављује мотивација, интелигенција ученика и креативност наставника. Када се овоме дода податак да је распоред часова високо вреднован као фактор промене квалитета часа, а одмах затим и интересантност наставне јединице, можемо да закључимо да наставници нису припремљени за идеју и праксу промене у школи и настави. Ако осцилација квалитета долази због расположења или зато што је реч о првом или шестом часу, односно понедељку и петку, онда је реч о психолошким чиниоцима, а не социјално-методичким. То потврђује и податак да се методе рада налазе на доњој лествици учесталости.

У основној школи је нешто другачији однос учитеља и наставника према чиниоцима промена. Осцилације у квалитету часа долазе услед (не)занимљивости наставне јединице (77,9%), неодговарајућих наставних средстава (72,8%), употребљених метода рада (59,3%), одсуства припреме наставника (50,8%) али и временских прилика (44,1%) и распореда часова (27,1%).

Као разлоге за осциловање квалитета часа и наставници основних школа наводе расположење, мотивацију, концентрацију, здравствено стање ученика и наставника. Дакле, реч је о здравствено-психолошким разлозима.

Међутим, учитељи и наставници из основних школа сматрају да садржај наставне јединице, употребљена наставна средства и изабрани метод рада веома значајно утичу на промене квалитета часа. Истицање утицаја временских прилика и распореда часова на квалитет наставног часа може се разумети с обзиром на узраст ученика (закашњавања, замор, пад концентрације).

Састав и атмосферу у одељењу као и претходна знања учитељи и наставници основних школа нису високо оценили као узроке промене квалитета часа. Необично је да су иновације, као чинилац квалитета наставе, издвојиле само 4 групе наставника.

Закључак

Добијени налази показују да наставници не сваљују сву одговорност за пад или промену квалитета часа на ученике, већ указују и на сопствени удео у том процесу. Међутим, висока учесталост других чинилаца, као што су интересантност наставне јединице или употребљена наставна средства казују да се одговорност наставника разблажује или дели са другим факторима наставног процеса. Код наставника средњих стручних школа и гимназија распоред часова је високо вреднован, што је изненађујући налаз. Очекивало би се да распоред часова више делује на квалитет часа у основној школи него у средњој. Ако временске прилике имају висок степен значајности у основној школи, онда је логично да и распоред часова снажно утиче на промене у квалитету часа.

Неочекиван налаз је и ниско вредновање метода рада у средњим стручним школама и гимназијама као фактора промене квалитета часа. Релативно високо место метода рада у одговорима учитеља и наставника основних школа показује да је њихова методичка спремност развијенија и да су више свесни чињенице да од метода рада зависи и квалитет часа. Овакав закључак потврђује и налаз да се иновације у раду не појављују у одговорима средњошколских наставника као фактор успона и пада квалитета часа.

Занимљиво је да ни наставници основних, а ни средњих стручних школа и гимназија нису уопште у својим одговорима навели сарадњу са родитељима и локалном заједницом као могуће факторе који утичу на квалитет наставног часа. Овај податак указује на недостатак њихове свести о томе да ови, битни, аспекти наставног процеса могу утицати на квалитет наставног часа.

Лепеза одговора учитеља и наставника на питање о факторима промене квалитета часа у току дана или радне недеље, показује да они не истичу пресудну улогу сопственог деловања у настави. Пребацивање одговорности на ученике, наставна средства, распоред часова, временске прилике итд. може се разумети, али не и оправдати. Уколико је ученицима наставна јединица неинтересантна, постоје методе рада које наставник може да искористи да би пробудио њихово интересовање. Као да квалитет часа долази са стране, а не из нашег поимања наставе и разумевања ученика. Личност наставника, његово професионално знање и умеће су кључни чинилац квалитета часа и наставе. Од њихове стручне, педагошко-психолошке и социјалне спремности да прихвате насталу промену и да је савладају на квалитетан начин, зависи континуитет квалитетног деловања.

Подаци указују на то да наставници не препознају значај евалуације свог рада (самоевалуације). У својим одговорима наставници не наводе самоевалуацију као могући фактор који утиче на квалитет наставног часа. Ови подаци се поклапају са налазима истраживања (Вујачић и Аврамовић, 2008) које је за циљ имало испитивање мишљење учитеља и наставника о значајним питањима наставе.

Сазнање да на дисконтинуитет квалитета часа више утичу ученици, наставне јединице, наставна средства и распоред часова него наставници и методе њиховог рада, оправдава постојање програма за усавршавање наставника.

Литература

- Аврамовић, З. (2003): *Држава и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Аврамовић, З. (2007): „Какав је однос између политичких промена и промена у образовању“, *Зборник Српске академије образовања*, Београд, стр. 113–125.
- Вујачић, М. (2008): Како наставници виде сами себе, *Настава и васпитање*, бр. 2, 230–241.
- Вујачић, М. и З. Аврамовић (2008): Ставови наставника о значајним питањима наставе, *Педагогија*, бр. 2, 234–243.
- Големан, Д. (2007): *Социјална интелигенција*. Београд: Геопоетика.
- Група аутора (1996): *Школа и квалитет*. Београд: Завод за уџбенике.
- Група аутора (2002): *Квалитетно образовање за све*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Котер, Џ. (1998): *Вођење промене*, Београд: Желнид.
- Нешић, Л. (2005): *Развој људских ресурса*. Нови Сад: АБ принт.

Zoran Avramović, Ph. D., Milja Vujačić, Belgrade

TEACHERS AND CHANGES IN CLASS QUALITY

Summary

The paper deals with the changes in class quality during a working day or a week. In the first part of the paper notions of quality and changes are analyzed. In the second part, teachers' personality traits are investigated along with the class quality. Data obtained during the investigation of teachers working in primary and secondary school was analyzed and the results are presented in the tables along with the statistics. The results show that teachers relate the class quality to pupils, timetable, teaching units and teaching equipment instead of the educator and teaching methodology. Therefore, the conclusion points out the need for teachers' further professional advancement.

Key words: change, teacher, quality, class

Д-р Зоран Аврамович, Миля Вуячич, Белград

УЧИТЕЛЯ И ИЗМЕНЕНИЯ КАЧЕСТВА УРОКА

Резюме

В настоящей работе рассматривается вопрос изменения качества урока в течение рабочего дня или недели. В первой части работы авторы анализируют понятия качества урока и изменения, трансформации. Во второй части работы характеристики личности учителя связываются с качеством урока в школе. В работе представлен табельный обзор и анализ данных полученных исследованием учителей и преподавателей в начальных, в средних школах и гимназиях. Данные указывают на то что писанием уроков, учебными темами и средствами, а не с учителями и методами их работы. Поэтому в заключении работы говорится о необходимости дальнейшего повышения квалификации учителей.

Опорные слова: изменение, учитель, качество, урок

ПЕДАГОШКА КОМУНИКАЦИЈА КАО ФАКТОР ЕФИКАСНОСТИ НАСТАВЕ

Резиме

Наставни процес као најсистематичнији и најорганизованији облик васпитања и образовања пружа могућности за организовањем квалитетне педагошке комуникације, која у великој мери утиче на саму ефикасност васпитно-образовних активности што се организују у њему. Од квалитета остварене наставне комуникације у великој мери зависи и квалитет остваривања циљева и задатака наставе, као и квалитет остварених међуљудских односа између њених актера. Уколико желимо квалитетну и ефикасну наставу морамо је темељити на квалитетној и ефикасној комуникацији. Квалитетно, примерено и ефикасно комуницирање засновано на знањима из области педагошке комуникације, и базирање васпитно-образовних активности на њима, претпоставка су успеха.

У раду је представљен утицај квалитета и одлика педагошке комуникације на ефикасност наставног процеса. Резултати спроведеног истраживања сведоче о међусобној повезаности ефикасности наше наставне праксе и одлика комуникације која се у њој остварује.

Кључне речи: настава, педагошка комуникација, фактор ефикасности, ефикасност наставе, наставна пракса

УВОД

Проучавање комуникације која се одвија у настави од великог је теоријског и практичног значаја за сам процес њеног организовања и реализовања, као и за процес њеног усавршавања. Квалитетна педагошка комуникација, као веома значајна димензија наставног процеса, представља плодно тле за квалитетно извођење и ефикасно остваривање васпитно-образовних циљева у настави. Мудрик истиче да „комуникација игра веома важну улогу у развоју човека: у усвајању норми социјалних облика (типова) понашања, емоционалном развоју, у стицању индивидуалног социјалног искуства, у реализацији и потврђивању себе као личности.“ (Мудрик 1997, 288). Комуникација у настави тако ствара могућ-

ности за адекватним јединством васпитног и образовног, за остваривањем циља и задатака у настави као најсистематичнијем васпитно-образовном процесу.

Ефикасност наставног процеса пре свега је условљена факторима наставног рада. Тумачење основних фактора наставног рада разликовало се у историји развоја педагошке науке, те су се најпре као основни фактори наводили: ученик, наставник и наставни садржај (дидактички тругао), односно: ученик, наставник, наставни садржај и наставна технологија (дидактички четвороугао). Касније, овакав приступ тумачењу фактора наставе бива замењен такозваном полифакторском теоријом по којој наставу чине бројни субјективни и објективни, директни и индиректни фактори (дидактички многоугао). Овакав приступ факторима наставе управо истиче да, поред основних фактора наставе, на њу у већој или мањој мери утиче и низ других значајних фактора.

Ако се окренемо оваквом одређењу, никако не смемо заобићи утицај породице, уже и шире социјалне средине, степена развоја педагошке науке и науке уопште, материјалне основе наставног процеса, нивоа развијености школског система и система за образовање и усавршавање наставника, степена развоја технологије и образовне технологије на ефикасност наставног процеса. Један од фактора ефикасности наставе јесте и педагошка комуникација која се у њој остварује.

Настава, као најсистематичнији и најорганизованији облик васпитања и образовања, у својој целокупности, утемељена је на веома разноврсном и често сложенем комуникационом процесу, те се с правом може тврдити да је управо комуникација њена значајна карактеристика. Од њене природе, и начина организовања комуникације и њеног реализовања у великој мери зависи и успех наставе, односно њена ефикасност. Уколико желимо квалитетну и успешну наставу морамо је темељити на квалитетној и ефикасној комуникацији. Квалитетно, примерено и ефикасно комуницирање у настави представља више од пола успеха, те су знања из области комуникације и темељење васпитно-образовних активности на њима претпоставка успеха.

С обзиром на значај педагошке комуникације и њену улогу у васпитању и образовању, континуирани процес развоја теоријских знања из ове области и њихова примена у пракси, захтева од свих актера наставног процеса да иду у корак са променама, прихватају и примењују промене у непосредној стварности.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП

У самом процесу проучавања педагошке комуникације веома се често и оправдано намеће питање да ли је свака комуникација ефикасна, односно када можемо говорити о ефикасној педагошкој комуникацији? Да бисмо говорили о ефикасној педагошкој комуникацији, неопходно је да пре свега утврдимо постојање одређених квалитета односно карактеристика на основу којих процењујемо њену успешност, односно ефикасност. Tubbs и Moss наводе да је ефикасна она комуникација коју одликују „разумевање, задовољство, утицај на ставове, опле-

мењивање односа и изазивање акције.“ (Tubbs, Moss 1977, 31) Други пак аутори истичу да одређење ефикасне комуникације захтева комплекснији приступ којим ће се обухватити сви сегменти међуљудских односа на којима се она заснива, као и сегменти садржајног аспекта. Тако налазимо одређење да кључне сегменте ефикасне педагошке комуникације чине:

1. „способност или компетенција пошиљаоца да пренесе поруку или ефикасно реализује садржај комуникације;
2. способност или компетенција примаоца да разуме или преузме поруку или садржај комуникације;
3. ефикасна повратна информација;
4. уклањање шума или дистрактора, или њихово свођење на минимум.“ (Сузић, 2005 175)

С аспекта међуљудских односа веома значајно место заузима питање шта чини квалитетан међуљудски однос у педагошкој комуникацији. „Добар међуљудски однос није онај који је лишен конфликтних ситуација, него онај који конфликтне ситуације рјешава на адекватан начин и заправо оспособљава ученика за решавање конфликтних ситуација у животу.“ (Братанић 1990, 100) Иако се под међуљудским односима у наставној комуникацији најчешће подразумева однос између наставника и ученика треба нагласити да једнако значајно место има и однос између самих ученика. Од овог односа у великој мери зависи и интензитет и екстензитет односа који ће сваки појединачни ученик успоставити са наставником.

Емпатичност је један од веома важних услова за остваривање квалитетних међуљудских односа у наставној комуникацији. Она подразумева, пре свега, искрено разумевање и прихватање личности онакве каква она јесте. Она се још одређује и као уживљавање, акт пројцирања самога себе у нечији положај, облик идентификовања с неким. Основни услови за остваривање емпатијског комуницирања и дијалога јесу: комуникација са малим бројем особа, добро познавање особа са којима се комуницира, осетљивост за људско понашање, развијена емпатија и мотивисаност за узајамну повезаност. Уколико се комуникација у настави заснива на емпатичности, она ће представљати подстицајни, односно мотивациони стимулус свим учесницима у остваривању васпитно-образовних циљева и задатака.

Узајамно поверење међу учесницима наставне комуникације још један је важан сегмент међуљудских односа и ефикасне педагошке комуникације. Уколико у наставној комуникацији не влада клима поверења између самих учесника, може се створити психолошка, невидљива баријера која у знатној мери може отежати или пак онемогућити успешно комуницирање.

Са садржајног аспекта основни услов за остваривање ефикасне педагошке комуникације јесте правилно придавање одређеног значења речима који су носиоци садржаја. „Комуникација је утолико успешнија, уколико се служимо терминима и изразима тачног значења“ (Шешић 1974, 44). Овде свакако треба истаћи значај денотативног и конотативног значења која често могу отежати

наставну комуникацију и учинити је мање ефикасном. „Денотативна су значења дескриптивна значења, заједничка већини људи неке културне средине [...]. Конотативна су значења лична значења која није тако лако открити и која не могу бити заједничка већем броју људи.“ (Reardon 1998, 16). Тако, нпр, денотативно значење речи знање је оно које можемо наћи у речнику и које прихвата већина људи. Међутим, лично значење успеха је различито код различитих појединаца. Управо разлика у денотативном и конотативном значењу речи често је препрека за ефикасно остваривање садржајног аспекта комуникације.

Као што смо већ видели успешну комуникацију карактеришу разумевање, задовољство, оплемењивање односа, изазивање акције и утицај на ставове.

Комуникација је дакле ефикасна уколико су знаковима у комуникацији сви учесници комуникације придали исто значење, односно уколико су се учесници комуникационог процеса разумели. „Један комуникативни процес сматрамо ефикасним у оној мери у којој интерпретатор придаје знацима исто значење као и онај који их употребљава, или уколико бар успева да схвати које значење им је придао онај који их употребљава.“ (Марковић, 1971, 489)

Емоционални доживљај при комуникацији такође је један од значајних услова за ефикасно остваривање комуникације. Задовољство се управо односи на оно што личност осећа при комуникацији. Осећај незадовољства неповољно делује на учинак комуникације, те се као пожељна осећања која изазивају задовољство у комуникацији наводе: симпатије, љубав, пријатност, наклоност, уважавање, поштовање и сл. Уколико у наставној комуникацији изостане задовољство, ефикасност комуникације се доводи у питање.

Постојећа комуникација у настави углавном је усмерена на разумевање и утицање на ставове, док се осећају задовољства, оплемењивању односа и изазивању акције придаје мања пажња. Основни разлог јесте у томе што је њихово остваривање теже и захтева стручност, односно оспособљеност, веће и квалитетније педагошко-дидактичко ангажовање, као и улагање већих напора. Сем тога разлоге треба тражити и у чињеници да је наставни процес више усмерен остваривању образовних задатака, док васпитни задаци остају у великој мери занемарени. Ове одлике постојеће комуникације заиста доводе у питање њену ефикасност, јер настава јесте најсистематичнији процес васпитања и образовања и као таква мора подједнако бити усмерена на оба процеса.

Превазилажење постојећег стања, односно повећање ефикасности педагошке комуникације у настави могуће је кроз другачији приступ улогама наставника и ученика у наставном процесу и комуникацији у њој. Промене улога наставника и ученика у наставном процесу морају бити, пре свега, оријентисане ка превазилажењу постојећих недостатака наставне комуникације и унапређивању васпитно-образовног рада кроз осавремењивање и повећање ефикасности комуникације.

Улога наставника је до сада углавном била предавачка. У процесу осавремењивања наставе и унапређивању ефикасности наставне комуникације улога наставника се мора мењати и проширивати. „Да би био ефикасан одашиљалац

садржаја педагошке комуникације, наставник треба да освоји низ других или нових улога: наставник као дидактичар, наставник као васпитач, научно-наставна улога наставика, наставник као дијагностичар, наставник као инструктор активне наставе, наставник као координатор, наставник као креатор нових интерперсоналних односа, наставник као градитељ емоционалне климе у одељењу, наставник у активном циљном учењу.“ (Сузић 2003, 255)

Овакво тумачење нове улоге наставника у потпуности је окренуто како садржајном, тако и међуљудском аспекту педагошке комуникације чиме су у значајној мери створени услови за њено унапређивање и ефикасније организовање. Нове улоге наставника постављају пред њега мноштво захтева на пољу едуковања и оспособљавања за њихово реализовање. Сам процес школовања наставника никако не може да покрије све наведене улоге наставника, те се као неопходност истиче стално, перманентно стручно усавршавање и напредовање кроз праксу. Укључивање у процес стручног усавршавања, наравно, мора представљати индивидуалну иницијативу самих наставника, али само организовање едукација мора бити планирано, организовано и реализовано на друштвеном нивоу.

Промене улога наставника у педагошкој комуникацији нису саме себи довољне. Оне нужно за собом повлаче и промене улога ученика у наставној комуникацији. Да би ученик био ефикасан у педагошкој комуникацији, неопходно је да, поред слушања и примања порука, развије и способности ефикасног слања порука. Као најзначајније нове улоге ученика у педагошкој комуникацији истичу се: „активан слушалац, излагач и презентатор, елаборатор, истраживач, фацилиатор, стимулатор, надзорник, тихи монитор, сумаризатор, верификатор и евалуатор, тестатор, сниматељ, менаџер.“ (Сузић 2005, 176) Оспособљавање ученика за преузимање наведених улога није могуће у традиционалној настави у којој је он само и једино активан слушалац. Зато је за оспособљавање ученика за преузимање и остваривање нових улога неопходно његово укључивање у активне педагошке комуникације, које ће код њих развијати разноврсне комуникативне компетенције које су предуслов за остваривање ових улога.

На основу свега реченог могу се извести следећи закључци:

– Остваривање ефикасне педагошке комуникације у настави отежава велики број објективних и субјективних фактора. То су најчешће: непажња и недостатак концентрације; нејасноће у захтевима; стрес, умор и анксиозност; унапред формиране предрасуде и претпоставке о теми разговора или о особама са којима се комуницира; етикетирање, суђење и анализирање других и себе; омаловажавање личности; порицање личне одговорности; наређивање и критиковање; нападање; наметање свог мишљења или воље; нејасно изражавање; претерани критицизам; различитост искуства и културног порекла; непознавање језика саговорника; бука и други ометајући фактори средине.

– Следећи фактори значајни у креирању атмосфере ефикасне комуникације у настави јесу: узајамно поштовање, равноправност саговорника, безусловно прихватање без критике и суђења, искреност и поштовање, уважавање сопствених и туђих потреба.

– У ефикасној педагошкој комуникацији у настави треба тежити: подстицању мишљења, развијању говора, стварању могућности избора, пружању нових знања, размењивању идеја и осећања, подстицању процеса решавања проблема и сл.

– Ефикасна педагошка комуникација у настави остварује се применом: активног слушања; успостављањем и одржавањем квалитетног односа са саговорником; искреношћу; коришћењем јасних и кратких реченица и познатих речи; уважавањем повратне информације о разумевању поруке комуникације; усклађивањем вербалних и невербалних порука; уважавањем потреба и осећања свих учесника комуникације; изражавањем осећања, ставова и потреба; јасним изражавањем захтева; коментарисањем понашања, а не особа; давањем подстицајних инструкција; подстицање постављања питања и сл.

– Као услови за ефикасно организовање комуникације наводе се усклађеност комуникације са јединственим хуманистичким принципима, уважавање специфичних својстава и могућности васпитаника, искрен, хумани и демократичан однос, подстицање развоја и јачање личности васпитаника...

Ефикасна педагошка комуникација у настави је неопходност савременог васпитања и образовања те се проучавању овог питања поклања све већа пажња у савременој педагошкој науци. По својим карактеристикама она није ништа недостижно, нити неостварљиво, а представља основу хуманизације васпитно-образовног процеса, стваралачког учења и интерактивне наставе. Одлике ефикасне комуникације које се наводе, као и указивање на неопходност промена у области наставне комуникације чине основно полазиште свим напорима окренутим ка унапређивању и подстицању овог процеса.

У међусобној зависности са осталим сегментима утемељености наставног рада, комуникација у настави у значајној мери може утицати на њену ефикасност. Својим позитивним карактеристикама, односно својим квалитетом, педагошка комуникација ствара услове да се на њеним темељима гради сложена творевина – *ефикасан и квалитетан наставни процес*.

Позитивна обележја, односно квалитети комуникације у настави попут: усмерености на развој личности, подстицање стваралаштва и креативности, развој способности и самосталности ученика, у великој мери доприносе повећању њене ефикасности. Обезбеђивањем интеракције, демократских односа, равноправности, хуманости и поверења, мотивације, педагошка комуникација развија позитиван однос према наставном процесу и спремност за улагање већег напора у реализовању васпитно-образовних задатака и циљева. Уколико учесници наставну комуникацију процењују и доживљавају као позитивну, подстицајну, квалитетну, уколико су њоме задовољни, много лакше, са више воље и љубави приступају свим наставним активностима и остварују боље резултате у њима.

Насупрот овоме, уколико ученици наставну комуникацију процењују и доживљавају као непријатну, неквалитетну, неповољну, уколико су њоме незадовољни, ефикасност наставног процеса ће бити мања. Својим негативним одликама попут једносмерности, пасивности, неравноправности, ауторитарности,

непоштовања и сл, комуникација у настави утиче на целокупни наставни процес и самим тим и на њену ефикасност.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања јесте проучавање одлика комуникације у настави и њеног утицаја на ефикасност наставе.

Циљ истраживања: је утврђивање утицаја квалитета односно одлика педагошке комуникације на ефикасност наставе.

Задатак истраживања: Испитати и анализирати утицај педагошке комуникације на ефикасност наставе.

Хипотетички оквир истраживања – Претпоставља се да је комуникација у настави један од значајних фактора ефикасности наставног процеса. При томе треба нагласити да се не говори о комуникацији као фактору наставе, већ као о фактору њене ефикасности.

Узорак истраживања: На основу постављеног предмета, циља и задатака истраживања извршен је избор узорка истраживања. Узорком истраживања обухваћено је осам основних школа на територији града Ниша и то четири школе које се налазе у ужем центру града и четири школе које се налазе на периферији. Узорком истраживања обухваћено је укупно 550 ученика ових школа. Због природе и специфичности проблема који се истражује, узорак истраживања чине ученици VII и VIII разреда, јер се сматра да имају најразвијеније комуникативне способности, и да на основу постојећег искуства (седам и осам година школовања) могу најпрецизније процењивати комуникацију у основној школи. На овај начин смо узорак довели до највећег нивоа репрезентативности. Ради боље прегледности карактеристике узорка представљене су у табелама и графиконима.

Карактеристике одабраног узорка

Табела 1. Структура испитаника према локацији школе

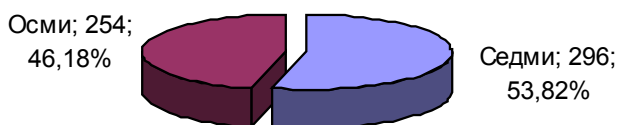
Школа	градска		приградска		Укупно
	N	%	N	%	
Ученици	261	47,45	289	52,55	550

Узорак је обухватио испитанике који су по локацији школе равномерно изабрани, тако је истраживањем обухваћено по готово половину испитаника из градских и приградских школа ($\chi^2=0,322$, $p=0,590$, $df=1$, $C = 0,021$). Као што се види из табеле узорком ученика обухваћен је 261 ученик (47,45%) из градских школа и 289 ученика (52,55%) из приградских школа.

Табела 2. Структура испитаника према полу

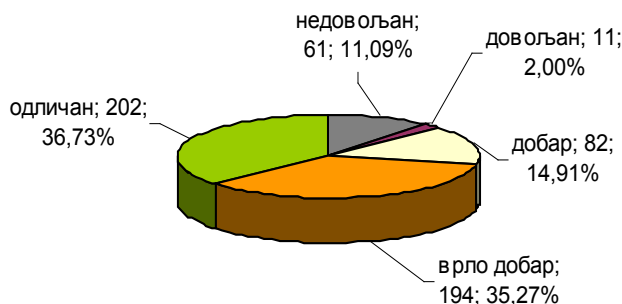
Пол	женски		мушки		Укупно
	N	%	N	%	
Ученици	289	52,55	261	47,45	550

Узорак ученика обухватио је 261 (47,45%) дечака и 289 (52,55%) девојчица, на основу чега се може закључити да су у укупном узорку оба пола готово равномерно заступљена.



Графикон 1. Разредна структура испитаника ученика

На основу вредности са графикона 1. може се видети да је у структури испитаника обухваћено 296 ученика седмог разреда (53,82%) и 254 ученика осмог разреда (46,18%). Дакле, заступљеност оба разреда близу је подједнакој.



Графикон 2. Структура ученика према успеху на претходном полугодишту

С обзиром на успех који су ученици постигли на претходном полугодишту узорком су обухваћена 202 (36,73%) одлична, 194 (35,27%) врло добра, 82 (14,91%) добра, 11 (2%) довољна и 61 (11,09%) недовољан ученик. Како је број ученика са довољним успехом јако мали, у циљу добијања валидних резултата извршено је сједињавање ове групе са групом ученика са недовољним успехом. Ако се изврши груписање одличних и врло добрих с једне, и осталих са друге стране, долази се до чињенице да је статистички значајно више испитаника са врло добрим и одличним успехом у односу на остале ($p < 0,001$).

Методе, технике и инструменти истраживања

Будући да истраживањем желимо да допринесемо усавршавању педагошке комуникације у настави и тако допринесемо повећању ефикасности наставног процеса, истраживање смо замислили као оперативно (примењено). Како се у истраживању користе појаве које су затечене (успех ученика – оцене), примењен је *ex-posto-fakto* поступак.

У складу са предметом, постављеним циљем и задацима, у истраживању је коришћена дескриптивна метода, у делу описивања педагошких појава (успех ученика – оцене, трагање за узроцима и повезаношћу). Ради утврђивања узрочно-последичних веза и односа, у истраживању је коришћена каузална метода.

У току истраживања коришћена је техника скалирања.

У оквиру технике скалирања примењена је, за ту прилику конструисана скала процене нумеричког типа. Скала садржи 12 одлика наставне комуникације о којима су се ученици изјашњавали одговарајућом оценом (1-5) из предмета за које су карактеристичне наведене одлике комуникације у настави. Ученицима је пружена могућност да означе и ситуације у којима одређена карактеристика не постоји (0).

С обзиром на специфичност и сложеност проблема истраживања, анкетирању је претходио разговор са испитаницима (ученицима), који је спроведен ради упознавања са проблематиком, коришћеном терминологијом и ради отклањања неспоразума и дилема које се често јављају у овој области.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА – АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Актуелност предмета проучавања повлачи са собом потпуну оправданост за његовим проучавањем и истраживањем. Недовољна теоријска и практична проученост проблема на нашем подручју, евидентне потребе праксе и жеља за свеопштим унапређењем наставног процеса основни су и значајни разлози за организовање и спровођење истраживања.

Табела 1. Просечне оцене ученика из предмета којима одговарају наведене карактеристике комуникације

Одлике педагошке комуникације	М	SD	N	Cv
Педагошка комуникација је низ интеракција у настави у којима равноправно учествују и ученици и наставници	4,38	0,76	497	17,3
Комуникација у настави има двосмерни карактер, односно пружа могућност размене информација међу учесницима	4,31	0,79	534	18,3

<i>Комуникација у настави је једносмерна, у њој доминира наставник, док ученици имају пасивну улогу</i>	3,21	1,14	499	35,5
Одлике комуникације у настави су демократичност, слобода, хуманост, поверење, задовољство, висока мотивација и сл.	4,52	0,69	539	15,1
<i>Комуникацију у настави одликују ауторитарност наставника, неравноправност, незадовољство, неразумевање, ниска мотивација</i>	2,84	1,18	489	41,8
Комуникација у настави усмерена је на развој личности ученика, развој њихових способности, вештина, навика, као и развој самосталности, креативности и стваралаштва	4,45	0,74	538	16,5
<i>Комуникација у настави усмерена је на пуко меморисање што већег броја чињеница и података и њихово репродуковање</i>	3,44	1,20	546	34,9
Комуникација у настави остварује се директним облицима комуницирања као што су инструкције, савети, захтеви али и индиректним облицима као што су презентовање својих и туђих мишљења, опредељења и сл.	4,32	0,76	546	17,5
У комуникацији која се остварује у настави наставник има руководећу улогу и настоји да ученике доведе у активну позицију и мотивише их да слободно и самостално креирају своје активности	4,31	0,76	545	17,6
<i>У комуникацији која се остварује у настави наставник има руководећу улогу и не дозвољава да се начин и садржај комуникације удаље од унапред испланираних оквира</i>	3,65	1,09	541	29,9
Комуникација у настави је позитивна, подстицајна, квалитетна (задовољни сте)	4,63	1,78	549	38,4
<i>Комуникација у настави је неквалитетна, неповољна, непријатна (незадовољни сте)</i>	2,86	1,15	529	40,0

М – аритметичка средина
 SD- стандардна девијација
 N- број испитаника
 Cv- коефицијент варијабилности

Истраживањем утврђене оцене из предмета, које су по ученицима одговарале припадајућим оценама комуникације статистички су обрађене. При обради података нису у обзир узимане нуле којима су ученици означавали оне ситуације

када наведена карактеристика комуникације не постоји у настави, јер је оваквих одговора било свега неколико, те не би статистички значајно утицали на резултате.

У табели су, ради боље прегледности, *италиком* дате карактеристике које комуникацију у настави представљају у *негативном контексту*, док су **позитивни** комуникациони модели означени **болдом**.

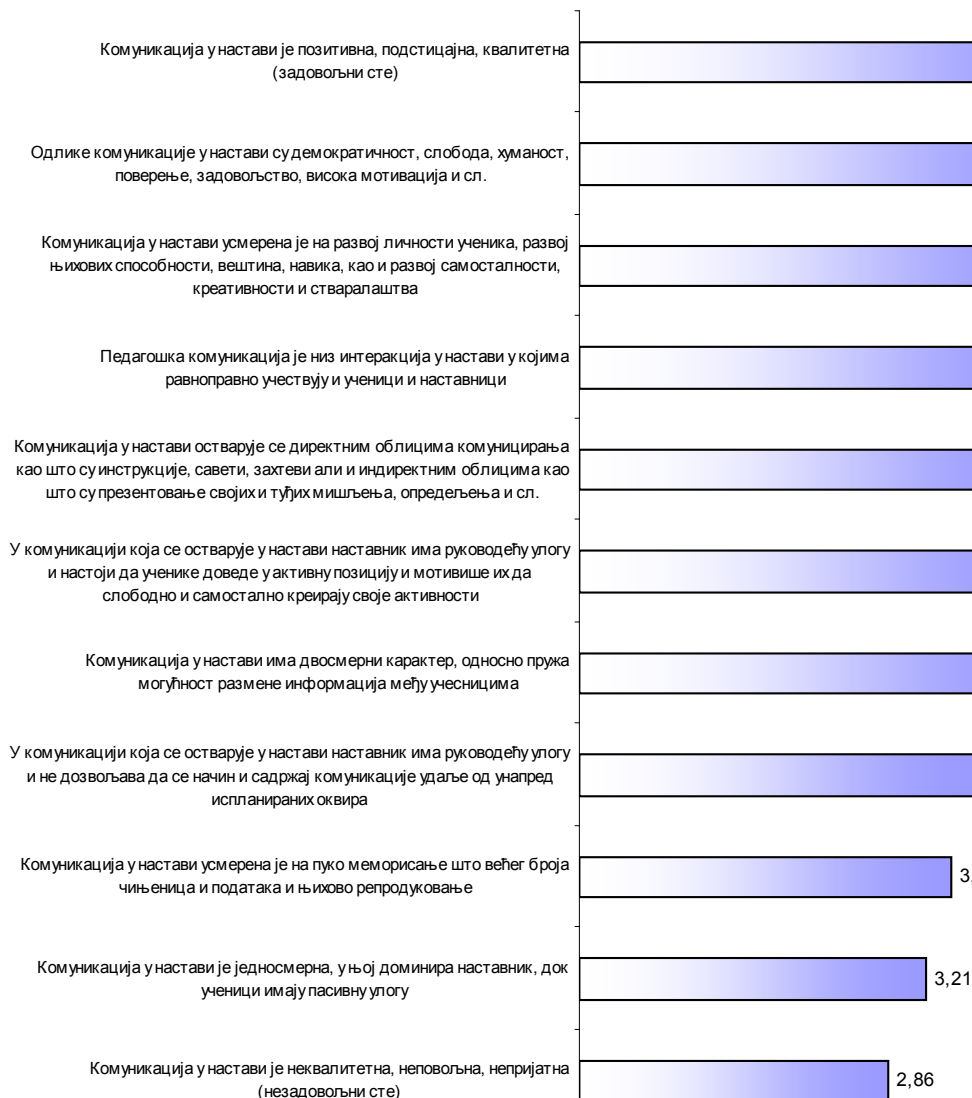
Одлика педагошке комуникације која је дефинише као **позитивна, подстицајна и квалитетна (ученици су њоме задовољни)** (ОПК11) везује се за највишу просечну оцену из предмета коме је та одлика одговарајућа (**4,63**). Ова оцена је статистички виша у односу на неке остале просечне оцене које се везују за позитивне одлике комуникације ОПК6 ($p < 0,05$), ОПК1 ($p < 0,01$), ОПК8 ($p < 0,01$), ОПК9 ($p < 0,01$), ОПК2 ($p < 0,1$) и изразито статистички виша у односу на просечне оцене, које се везују за наведене негативне одлике комуникације: ОПК3, ОПК5, ОПК7, ОПК10 и ОПК12 (**$p < 0,001$**).

По просечним оценама следи одлика комуникације у настави: демократичност, слобода, хуманост, поверење, задовољство, висока мотивација и сл. (**4,52**), комуникација у настави усмерена на развој личности ученика, развој њихових способности, вештина, навика, као и развој самосталности, креативности и стваралаштва (**4,45**)...

Најслабија просечна оцена везује се за комуникацију у настави коју одликују *ауторитарност наставника, неравноправност, незадовољство, неразумеваше, ниска мотивација (2,84)*, а одмах за њим одлика по којој је комуникација у настави која *неквалитетна, неповољна, непријатна (ученик је незадовољан) (2,86)*. За њих се везују најниже просечне оцене које су статистички значајно ниже у односу на све остале одлике ($p < 0,001$).

Укупно гледано, добијени резултати показују да су одлике које су у старту негативно дефинисале комуникацију у настави карактеришу најниже просечне оцене ученика и обратно, најпозитивније карактеристике комуникације у настави везују за себе највише просечне оцене ученика.

Ради боље прегледности и систематичности резултате истраживања приказаћемо графиконом. На овај начин ће, најочигледније, доћи до изражаја постојеће стање наставне комуникације у нашим основним школама, односно веза између одлика наставне комуникације и успеха који ученици остварују (оцена) из предмета које карактеришу наведене одлике комуникације.



Графикон 1. Просечне оцене из предмета којима одговарају наведене карактеристике комуникације

Представљени графикон 1. показује ранг одлика педагошке комуникације према добијеним просечним оценама. Представљени графикон показује да просечна оцена опада упоредо са падом квалитета педагошке комуникације, односно, да се за позитивне и најпожељније одлике комуникације везују високе

просечне оцене ученика, док се за негативне и непожељне одлике комуникације везују најниже просечне оцене ученика. На основу добијених резултата могу се изнети следећи закључци:

- Комуникација у настави је позитивна, подстицајна, квалитетна (задовољни сте) – просечна оцена – **4,63**
- Одлике комуникације у настави су демократичност, слобода, хуманост, поверење, задовољство, висока мотивација и сл. – просечна оцена – **4,52**
- Комуникација у настави усмерена је на развој личности ученика, развој њихових способности, вештина, навика, као и развој самосталности, креативности и стваралаштва – просечна оцена – **4,45**
- Педагошка комуникација је низ интеракција у настави у којима равноправно учествују и ученици и наставници – просечна оцена – **4,38**
- Комуникација у настави остварује се директним облицима комуницирања као што су инструкције, савети, захтеви али и индиректним облицима као што су презентовање својих и туђих мишљења, опредељења и сл. – просечна оцена – **4,32**
- У комуникацији која се остварује у настави наставник има руководећу улогу и настоји да ученике доведе у активну позицију и мотивише их да слободно и самостално креирају своје активности – просечна оцена – **4,31**
- Комуникација у настави има двосмерни карактер, односно пружа могућност размене информација међу учесницима – просечна оцена – **4,31**
- У комуникацији која се остварује у настави наставник има руководећу улогу и не дозвољава да се начин и садржај комуникације удаље од унапред испланираних оквира – просечна оцена – **3,65**
- Комуникација у настави усмерена је на пуко меморисање што већег броја чињеница и података и њихово репродуковање – просечна оцена – **3,44**
- Комуникација у настави је једносмерна, у њој доминира наставник, док ученици имају пасивну улогу – просечна оцена – **3,21**
- Комуникација у настави је неквалитетна, неповољна, непријатна (незадовољни сте) – просечна оцена – **2,86**
- Комуникацију у настави одликују ауторитарност наставника, неравноправност, незадовољство, неразумевање, ниска мотивација – просечна оцена – **2,84**.

Добијени резултати, као што видимо потврђују да одлике педагошке комуникације у великој мери утичу на ефикасност наставног процеса, чиме је реализован истраживачки задатак и потврђена хипотеза истраживања. За позитивне одлике наставне комуникације везују се највеће просечне оцене ученика, и обрнуто, ученици најниже оцене имају из оних предмета за које везују негативне и непожељне облике комуникације.

Потврђена хипотеза да је комуникација у настави један од значајних фактора ефикасности наставног процеса и резултати истраживања потврђују високу оправданост проучавања предмета истраживања.

Литература

- Братанић, М. (1990): *Микропедагогија*, Школска књига, Загреб.
- Day, P. R. (1976): *Kommunikation in der Sozialarbeit*, Lambertus, Freiburg.
- Ingwersen, P. (1992): *Information retrieval interaktion*, Taylor Graham, London.
- Марковић, М. (1971): *Дијалектичка теорија значења*, Нолит, Београд.
- Мудрик, В. (1997): *Введение в социальную педагогику*, Институт практической психологии, Москва.
- Reardon, K. (1998): *Интерперсонална комуникација*, Алинеа, Загреб.
- Reter, H. (2000): *Studienbuch pedagogische kommunikation*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Российска педагогическая энциклопедия (1993), Научное издательство „Большая Российская энциклопедия“, Москва.
- Сузић, Н. (2003): „Ефикасна педагошка комуникација“, *Настава и васпитање*, бр. 2–3, Београд.
- Сузић, Н. (2005): *Педагогија за XXI вијек*, ТТ Центар, Бања Лука.
- Сузић, Н. (2006): *Ефикасност интерактивног учења у настави: експериментална провјера*, http://64.233.179.104/search?q=cache:vAFeBjfgYQYJ:www.seeeducoop.net/education_in, 2/20/2006.
- Tubbs, S. L., Moss, S. (1977): *Human Communication*, Random House, New York.
- Fisher, B. A. in Adams, K. L. (1994): *Interpersonal Communication*, McGraw-Hill Inc, S. Francisco.
- Шевкушић, С. (1995): „Принципи ефикасне комуникације у настави“, *Настава и васпитање*, 1–2, Београд.
- Шешић, Б. (1974): *Основи логики*, Научна књига, Београд.

Marija Jovanović, M.A., Niš

PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A FACTOR OF SUCCESSFUL TEACHING ACTIVITY

Summary

Teaching activity as the most systematic and the most successfully organised form of education and upbringing enables qualitative pedagogical communication, which considerably influence the efficiency of its educational activities. The quality of accomplished objectives and teaching tasks is highly dependent on the quality of maintained teaching communication as well as the quality of interpersonal relations. If we are seeking for qualitative and efficient teaching activity it should be based on qualitative and efficient communication. Qualitative, appropriate and efficient com-

munication is founded on the knowledge of pedagogical communication, and the presumption of success is based on educational activities.

The paper deals with the influence of the quality and characteristics of pedagogical communication towards teaching procedure efficiency. The gained results show interdependence of our teaching practice efficiency and its communication characteristics.

Key words: teaching activity, pedagogical communication, efficiency factor, teaching practice

М-р Мария Йованович, Ниш

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Резюме

Процесс обучения как наиболее систематичный и организованный вид воспитания и образования даёт возможность организации качественной педагогической коммуникации, которая в большой мере оказывает влияние на эффективность воспитательно-образовательных активностей, организующихся в рамках этого процесса. От качества и реализации учебной коммуникации в большой мере зависит и качество реализации целей и задач процесса обучения и качество межличностных отношений. Если мы желаем качественный и эффективный процесс обучения, он должен опираться на качественную и эффективную коммуникацию. Качественная, соответствующая и эффективная коммуникация опирается на знания из области педагогической коммуникации и базирование воспитательно-образовательных активностей на них, гарантируют успех.

В настоящей работе представлено влияние качества и характеристик педагогической коммуникации на эффективность процесса обучения. Результаты проведённого исследования подтверждают взаимосвязь эффективности нашей учебной практики и характеристик и качества коммуникации осуществляемой в ней.

Опорные слова: процесс обучения, педагогическая коммуникация, фактор эффективности, эффективность процесса обучения, учебная практика

ОДЛИКЕ МИШЉЕЊА УЧЕНИКА НА УЗРАСТУ ОД 11. ДО 15. ГОДИНЕ¹

Резиме

У фокусу разматрања у овом раду биће промене које се дешавају на плану мишљења у периоду од 11. до 15. године живота. У развојној психологији овај период се везује за појаву формалних операција у мишљењу. Анализи датог стадијума у развоју мишљења приступићемо из угла теорије когнитивног развоја Ж. Пијажеа и културно-историјске теорије Л. С. Виготског. Покушаћемо да изведемо основне одлике формално-оперативног стадијума и одговоримо на питање под којим условима развој мишљења води конституисању формалних операција. Указаћемо на место формалних операција у свакодневном животу, као и на могућности које размишљању, и посредно, деловању појединца пружају формалне операције. На основу претходно датих анализа, биће изведене импликације од значаја за педагошки рад.

Кључне речи: формалне операције, апстрактно мишљење, преадолесценција, когнитивни развој, настава

Период преласка са разредне на предметну наставу праћен је крупним променама у односу детета према школи и школским обавезама. Захтеви и обавезе у настави, количина и сложеност домаћих задатака само су непосредни показатељи повећаних очекивања од детета у погледу његовог односа према учењу и раду. Основа за таква очекивања лежи у развојним променама које носи период преадолесценције или ране адолесценције. Реч је о периоду који почиње 11-ом годином живота, оквирно се завршава око 16. године, и који се одликује крупним променама у психо-физичком развоју детета. На плану когнитивног развоја, ово је период великих могућности које са собом носи развој формалних операција у мишљењу. Формално-оперативно мишљење подразумева овладавање појмовима

¹Рад представља резултат рада на пројекту „Образовање за друштво знања“, број 149001 (2006–2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

и спознавање апстрактних односа. Преадолесцент усмерава своју мисао од реалног ка могућем, поставља и тестира хипотезе, развија теорије и креира слику идеалног друштва. У овом раду, трагаћемо за одговором на питање какво место формалне операције заузимају у свакодневном животу одраслог човека. Такође, покушаћемо да достигнућа која на плану когнитивног развоја одликују овај развојни период доведемо у везу са процесом наставе у основној школи.

Стадијум формалних операција

Према Пијажеовој периодизацији интелектуалног развоја код човека, 11–12. годином живота почиње развојни стадијум означен као стадијум формалних операција. Иако се јављају неколико година раније, формалне операције се, заправо, стабилизују тек око 14–15. године, да би се њихово формирање окончало око 16. године. У том периоду оне достижу висок степен равнотеже и са успехом се адаптирају на различите проблемске ситуације. Заправо, когнитивни развој не престаје у 16. години живота, али се когнитивне структуре веома мало мењају после адолесценције, тако да се о когнитивном развоју у наредним годинама више говори као о стицању нових знања него као о развоју нових структура (Милановић-Наход, 1988).

Пијаже тумачи когнитивни, интелектуални развој и развој мишљења истоветно. Такав развој се своди на процес организације и реорганизације структура. Развојни прогрес обележава појава нове организације која у себе интегрише претходно формиране. Ступњеви које Пијаже разликује (стадијум сензо-моторних операција, преоперационо мишљење, стадијум конкретних операција и стадијум формалних операција) указују на степен разумевања конкретне идеје, али и објашњавају употребу когнитивних операција при решавању задатака. Редослед стадијума је инваријантан, док је темпо преласка стадијума у суштини индивидуалан, мада се унутар истог културног контекста и међу особама уједначених интелектуалних способности не очекују знатнија одступања. Сваки стадијум у Пијажеовој теорији добија назив према процесима који на том нивоу развоја *започињу*, док се остали процеси могу одвијати упоредо са њима. Једноставније структуре се инкорпорирају у сложеније, што значи да ће мање сложени облици понашања стајати на располагању особи која је већ овладала облицима понашања који су у односу на њих сложенији, али у измењеној форми и ређе него на претходним стадијумима развоја (Милановић-Наход 1988). У складу са тим, Пијаже закључује да формалне операције представљају искључиво структуру коначне равнотеже ка којој теже конкретне операције када се „рефлектују у општије системе, међусобно комбинујући пропозиције које их изражавају“ (Пијаже 1968; 183).

Слично, и Виготски истиче да је неосновано у периоду ране адолесценције (или преадолесценције) одвајати апстрактно од конкретног (Vigotski 1996). У датом периоду појављују се нови видови односа између апстрактних и конкретних елемената у мишљењу, односно нови вид њихове синтезе. Иако су се формирале знатно раније, функције као што су опажајно мишљење, опажање или практична

интелигенција на овом узрасту добијају свој нови израз. Појављују се нове форме мишљења, на чијој основи се стари облици реорганизују.

Развој формалних структура повезан је са развојем можданих структура, али та веза није једноставна, јер на њихово образовање утичу и социјални фактори. Сматра се да су се формалне операције у прошлости јављале значајно касније него данас. Објашњење се тражи у прогресивном убрзању индивидуалног развоја под утицајем образовања и васпитања. У складу са тим се и полемише о могућности да у будућности деца још раније него данас достигну ниво формалних операција. Формалне структуре нису урођене: њима се приступа као облицима равнотеже који се успостављају у току размена појединца и физичке средине и појединаца међусобно (Пијаже и Инхелдер 1978).

Како настаје формално-операционо мишљење?

Пијаже издваја четири фактора који утичу на развој структура интелигенције. То су: зрење, искуство (утицај физичке средине), социјална трансмисија (обухвата језичку трансмисију, образовање и друго) и уравнотежавање или еквилибрација (Пијаже 1975). Иако не умањује важност прва три наведена фактора, Пијаже уравнотежавање оцењује као главни фактор у развоју.

У својим раним радовима, Пијаже наглашава да су формалне операције крајњи домет конструкције когнитивног развоја. Такву конструкцију омогућава *прогресивно уравнотежавање*. Како се, заправо, догађа таква развојна промена? У току интелектуалне активности појединац асимилиује предмете и ситуације из сопственог окружења. Међутим, асимилациона способност појединца није неограничена, већ је одређена постојећим репертоаром понашања јединке. Спољашњи предмети које појединац покушава да асимилиује показују извесну „отпорност“ унутар когнитивног система, која резултира стањем неуравнотежености. Такво стање се превазилази акомодативном активношћу. Акомодацијом се мењају асимилационе шеме, што значи да долази до промене когнитивне организације (Пешић 1972).

Деценију касније, Пијаже ревидира свој полазни став. Овог пута истиче да способност уравнотежавања, односно ауторегулације, као фактор развоја когнитивних функција произилази из инхерентног својства живе организације да на себи својствен начин функционисања обезбеђује сопствено одржање (конзервацију) и развој. Стање неуравнотежености које је изазвано спољашњим факторима, односно наметањем нових садржаја сазнању, последица је немогућности успостављања равнотеже помоћу постојеће форме процеса уравнотежавања, тачније, постојећих регулаторних механизма. До превазилажења стања неравнотеже долази услед неопходности да се функционисање когнитивних структура одржи или продужи (Пешић 1972).

Јасно је да, према Пијажеу, учење прати развој. Самим тим, не очекује се да настава „вуче“ развој, у смислу да изазива настанак нових структура. Код Виготског, тај однос је обрнут.

Виготски истиче да у преадолесцентном периоду појединац први пут овладава процесом формирања појмова, прелазећи на нови и виши облик интелектуалне делатности означен као мишљење у појмовима. У току наставе, шире посматрано, кроз процес образовања, пажња ученика се под утицајем говора све више усмерава ка апстрактним односима. Такав нови садржај од преадолесцента захтева нове форме мишљења. Заправо, ученику се постављају задаци за чије решавање је потребно формирати појмове (Виготски 1996).

Преадолесцент успева да успостави везе између појмова, а дефиниције му помажу да открије нове појмове. Према Виготском, формирање појмова је основа свих интелектуалних промена на овом узрасту. Њиховим формирањем долази до промене целокупног апарата мишљења, до промене садржаја мишљења, али и до изграђивања личности и погледа на свет (Виготски 1996). Задржимо пажњу на утицају говора и наставе на промене у мишљењу преадолесцената.

Виготски сматра да језик није средство изражавања готове мисли, већ средство за њено стварање. У том смислу човек, да би разумео своје психичке поступке, мора да их објективизира у речи. Реч за дете представља име ствари. За преадолесцента, реч означава појам ствари, суштину, законе њеног настанка, њену везу са осталим стварима и њено место у систему сазнате и организоване стварности (Vigotski 1996).

Претходно изнета запажања могу да нам помогну да схватимо како ученици усвајају граматику у периоду од петог разреда основне школе. У неким конкретним ситуацијама и пре 11-12. год. дете се правилно служи везницама као што су „зато што“, „ако би“, односно „иако“. Међутим, тек од 11-12. год. дете почиње да увиђа узрочне везе, условност и супростављања. Објашњење лежи у томе што овладавање спољашњим облицима логичког мишљења иде испред унутрашњег овладавања логиком. Аналогно томе, развој граматике претходи развоју логичких категорија које одговарају тим говорним структурама. Дете до 11-12 год. не схвата условност вербалног означавања. То значи да оно не разликује имена од ствари које се тим именом означавају. На питање „Зашто се Сунце зове Сунце“, дете ће до поменутог узраста покушавати да наведе разлоге таквог имена тражећи их у својствима ствари (овог пута планете). Тек кроз говорну комуникацију која омогућава да се схвати ток сопствених мисли и мисли саговорника, постаје могуће схватити своју мисао и управљати њом.

Истраживања су показала да дете даје различите одговоре на исто питања у две различите ситуације: када задатак решава самостално, у себи, и када од њега наставник тражи да говори о поступку решавања проблема. Резултат је значајно бољи у другом случају. Због чега је то тако? Виготски, позивајући се на Пијажеове налазе, пружа следеће објашњење: када учитељ ученика подстиче да наглас мисли он га самим тим подстиче да увиђа своје мисаоне операције, да прати њихов ток, усмерава их и овладава њима. Виготски закључује: „Прогресивна социјализација унутрашњег говора, социјализација мишљења јесте основни фактор развоја логичког мишљења у доба пубертета, основна и најзначајнија

чињеница свих промена које се одвијају у мишљењу преадолесцента“ (Виготски 1996; 79).

Оно што је игра за дете, то је машта за преадолесцента. И када престане да се игра дете фантазира, будно сања, што значи да оно једино престаје да тражи реалне предмете као ослонац за своју игру. За разлику од детета које не разликује своју машту од ствари са којима се игра, преадолесцент доживљава своју фантазију као субјективну делатност. Формирањем појмова дете се ослобађања доминације конкретне ситуације и добија могућност стваралачке обраде и мењања њених елемената (Виготски 1996).

Када машта делује на емотивном плану, за њу се каже да има субјективан карактер. У периоду ране адолесценције фантазија почиње да се развија у још једном правцу: то је правац објективног стваралаштва. Непосредан исход таквог стања је наглашена потреба за стваралачким потврђивањем, унутрашњом тежњом ка продукцији. Међу преадолесцентима је врло распрострањено писање стихова и дневника. Субјективна фантазија и објективно стваралаштво у овој развојној доби се срећу и у креирању животног плана. У машти он предвиђа своју будућност, па се и стваралачки приближава њеном изграђивању и остваривању (Виготски, 1996).

Уколико бисмо прихватили веома убедљиво теоријско полазиште Виготског, могли бисмо закључити да појам узрокује кључне промене у мишљењу преадолесцената. Мишљење у појмовима омогућава преадолесценту да открије скривене везе у основи стварности, да уочи законитости на којима та стварност почива, као и да препозна мрежу логичких односа према којој је свет уређен. Виготски сумира: мишљење у појмовима омогућава разумевање стварности, других људи и себе самог (Виготски, 1996). На основу размотрених примера може се закључити да Виготски, као и значајан број његових следбеника (Давидов, Леонтјев, Елкоњин, Менчинскаја и други) наставу сматрају неопходним условом развоја апстрактног мишљења. Тиме се непосредно оспорава идеја о спонтаном развоју формалних операција.

Иако појмови чине окосницу свих промена на интелектуалном плану код преадолесцената, Виготски подсећа да појмови нису на том стадијуму доминантан облик мишљења. Њихов развој траје све до краја овог развојног периода. То значи да се интелектуална делатност преадолесцената још увек у великој мери ослања на генетички ниже облике мишљења. Виготски врло лепо одређује место конкретног и апстрактног мишљења у датом тренутку развоја: конкретног мишљењу припада прошлост, али и већи део садашњости, док апстрактном мишљењу припада мањи део садашњости и читава будућност (Виготски 1996).

Домети формално-операционог мишљења

Иако на стадијуму конкретних операција разум превладава над перцепцијом, мисао детета остаје и даље везана за конкретан физички свет. Стадијум формалних операција доноси значајну промену у том правцу, ослобађајући ми-

сли од онога што реално постоји. На овом стадијуму се ствара довољно простора за замишљање свега оног што би *могло* постојати. Дете се више не ослања искључиво на специфично искуство већ може да изводи закључке из општих начела и да тако замисли ствари које раније никада није видело. Особа која размишља на формално-оперативном нивоу има развијену способност праћења форме аргумента уз занемаривање његовог садржаја, чиме се и објашњава порекло назива „формалне операције“ (Миочиновић 2002).

Формалне операције омогућавају детету да празнине и недостатке у свом разумевању света, којих са временом постаје све више свесно, покуша да испуни, односно исправи, конструисањем и тестирањем *хипотеза*. У ситуацији решавања проблема, адолесцент покушава да замисли све могуће односе и њихове комбинације и да помоћу експериментисања и логичке анализе открије који од њих су репрезент датог случаја (Миочиновић, 2002). Управо из овакве оријентације ка могућем проистичу још нека својства формалног мишљења: (1) хипотетичко-дедуктивно резонување; (2) пропозиционо мишљење и (3) комбинаторика.

Хипотетичко-дедуктивно мишљење. За разлику од детета на стадијуму конкретних операција које индуктивно резонује, дете на стадијуму формалних операција резонује дедуктивно. Замена конкретне преминације онога што јесте реално апстрактном и хипотетичком преминацијом онога што би могло да буде реално, омогућава хипотетичко-дедуктивно мишљење типа „ако-онда“. Разумевање релације „ако-онда“ је предуслов дедукције из хипотетичког, односно могућег, што адолесцента доводи у позицију из које може да сугерише могуће односе чак и пре него што практичан тест потврди предложене могућности. После извршеног теста адолесцент може да се врати на полазну позицију и да преиспита валидност постављене хипотезе. По потреби, у стању је да претходну хипотезу замени новом. Следивши форму исказа независно од његовог конкретног садржаја, адолесцент је у стању да донесе логички исправан закључак који противречи конкретним чињеницама (Миочиновић 2002).

Пропозиционо мишљење. На стадијуму када постаје способно да комбинује објекте, исцрпном и симетричном методом, дете постаје способно и да комбинује идеје у облику афирмација или негација, да употребљава пропозиционе операције којима раније није владало: импликацију, дисјункцију, ексклузију, инкопатибилност, реципрочну импликацију и тако даље (Пијаже и Инхелдер, 1990). Адолесцент, заправо, сређује сирове податке у организоване исказе или пропозиције и потом успоставља логичке везе између њих. Уочава да се идеје као и реални предмети могу класификовати, организовати, и да се њима може манипулисати као и предметима, али на много више начина (Миочиновић 2002).

Формалне операције Пијаже назива „операцијама другог реда“, управо зато што се не примењују на реалне предмете, већ на резултате примене конкретних операција (то су, дакле, „операције над операцијама“). Примена „операција над операцијама“ утиче на проширивање схватања географског и васионског простора, историјског времена, омогућава схватање метафора, пропозиција, решавање алгебарских једначина у којима су алгебарски симболи симболи бројева

итд. То значи да дете сада може да створи идеју о томе колика је то дужина од хиљаду километара, што значи да већ располаже идејом километра који реално не постоји. Километар представља ментални појам, а стварање појма о хиљаду километара претпоставља операцију множења километра бројем хиљаду. Дакле, неопходно је извршити операцију над менталним појмом, односно операцијом. Исто важи и за разумевање историјског времена (на пример, „века“) (Миочинових 2002).

Комбинаторичко мишљење. Комбинаторичко мишљење се такође развија са развојем формалних операција, али у нешто каснијим годинама адолесцентног узраста. Оно подразумева систематично и методично трагање за решењем проблема, као и систематично изоловање свих релевантних варијабли и њихову комбинацију (Миочинових 2002). Ослобађањем форме од садржаја постаје могуће конструисање било каквих релација и класа спајањем било каквих елемената. Комбинаторика води јачању мисли јер упућује на комбиновање објеката или фактора, на расуђивање о стварности чија перцепција није више ограничена на конкретни аспект, већ је усмерена на било који или све могуће комбинације аспеката чиме се учвршћује дедуктивна моћ интелигенције (Piјаже i Inhelder, 1990).

Претходно размотрени домети формално-операционог мишљења углавном су базирани на истраживањима Пијажеа и његових следбеника. Наведени низ карактеристика може се допунити оним особеностима датог стадијума мишљења о којима у својим радовима говори Виготски. То су: (1) развој практичне интелигенције; (2) размишљање о сопственом мишљењу и логичко мишљење и (3) егоцентризам у мишљењу и емоционални развој.

Развој практичне интелигенције. Виготски (1996) закључује да у преадолесцентном периоду памћење постаје функција мишљења, док је на млађим узрастима тај однос обрнут. Истоветан обрт се догађа и на релацији мишљење—опажање, односно мишљење—практична активност. Између 13. и 15. године деца превазилазе фазу „наивне физике“, а огледи показују да у периоду између 12. и 14. године постају способна за самостално решавање техничких задатака (Виготски 1996; 117). Од 5. до 9. године дечји цртежи су углавном схематски прикази. У периоду између 9. и 12. године доминантни су цртежи са перспективом, а око 12/13. године почиње да се развија технички цртеж. Тек након тога, дете је у стању да цртежом представи унутрашње механизме функционисања и принципе грађења предмета. Преадолесцент успева да реши задатак на вербалном плану, а потом да га практично реализује. Развој практичне интелигенције је повезан са три важнија момента у психологији преадолесценције. Први моменат се везује за преношење операција са плана радње на вербални план. То се дешава уз помоћ интроспекције. Други битан моменат је укључивање говора у процесе практичне делатности детета. На тај начин преадолесцент овладава сопственим понашањем и потчињава га одређеном плану уз помоћ говора. Трећи битан моменат је повезаност генетичких, синтетичких спојева мишљења и практичне делатности са развојем професионалне делатности преадолесцента који је спреман да овлада вишим облицима људског рада.

Размишљање о сопственом мишљењу и логичко мишљење. Преадолесцент почиње да анализира своја психолошка стања. Продирући у свет сопствених доживљаја он се ослања на појмове. Виготски пише о речи (носиоцу појма) као о средству за разумевање других, али и себе самог. Формирањем појмова започиње развој самоопажања, самопосматрања, интензивно сазнавање унутрашње стварности (Виготски 1996). Виготски остаје при ставу да је прелазак на логичко мишљење у правом смислу карактеристично тек за почетак адолесценције. Он прихвата Пијажеово становиште према коме логичко мишљење постаје могуће онда када дете овлада својим мисоним операцијама у смислу да може да управља њима и да их контролише. Да би развило логичко мишљење, неопходно је да дете прибегне самопосматрању или интроспекцији. На школском узрасту дете бива подстакнуто на интроспекцију у тренутку када се на њега врши социјални притисак да образложи или аргументује становиште које заступа. Тада дете покушава да оправда своје мишљење тј. покушава да препозна мотиве и правац свог размишљања.

Логичко мишљење, дакле, следи за сазнањем унутрашњих процеса и њиховом регулацијом. Као такво, скоро да уопште није доступно деци пре ране адолесценције. Заправо, логичко мишљење се базира на овладавању унутрашњим операцијама, аналогном овладавању спољашњим радњама које карактерише претходне развојне периоде. Све су то предуслови развоја и формирања синтетизованог и организованог света унутрашњег сазнања личности, као и посебног облика нужности који се назива *слобода воље* (Виготски 1996).

Егоцентризам у мишљењу и емоционални развој. Услед закупљености собом, адолесцент не разликује довољно јасно оно шта сам о себи мисли од мишљења других људи. Заправо, сопствени доживљај себе он поистовећује са доживљајем других људи. Истовремено, не уочава да искуство кроз које пролази није у тој мери јединствено да не би важило за све људе. Такође, егоцентризам у мишљењу утиче и на ширење уверења међу адолесцентима да се њима лично одређене лоше ствари не могу десити (Миочиновић 2002).

На стадијуму формалних операција појединац не размишља само о интелектуалним проблемима, већ и о емоционалним, проблемима међуљудских односа, о будућности човечанства итд. Адолесцент је склон замишљању идеалног друштва, размишљањима о начинима његове изградње, што понекад прераста у потребу за преузимањем улоге друштвеног реформатора (Миочиновић 2002). За разлику од детета које своје сукобе на друштвеном плану решава компензацијама, адолесцент има вољу да креира и спроведе план којим би постигао циљ који себи поставља на социјалном плану (Пијаже и Инхелдер 1978). До идеје о идеалном друштву адолесцент често долази посредством претходно развијених идеја о идеалној породици, школи и идеалним пријатељима. Сваку од тих идеја он пореди са референтима у реалности. На несклад који ту може перципирати, адолесцент често реагује неком врстом протеста. Најчешће су то само вербални сукоби са особама које се сматрају одговорним за постојеће стање ствари, а некада такви протести добијају димензију „масовних покрета отпора“. Несклад

између идеалног и реалног адолесцент уочава и на плану доживљаја властите личности: то је период упознавања квалитета властите личности и суочавања са манама у њеном психо-физичком функционисању (Миочиновић 2002).

Многи адолесценти у ово време свог развоја пролазе кроз религиозне кризе, неки су склони философској спекулацији, док мањи број показује интересовање за конструисање научних или псеудонаучних теорија. На емоционалном плану, адолесцент своја осећања почиње да усмерава и на идеје, а не само на људе (Миочиновић 2002).

Пијаже и Инхелдерова адолесценцију одређују као период укључивања младих у свет одраслих. Тај период не почиње у свим друштвима и културама у исто време, за разлику од пубертета који се чвршће везује за одређни узраст детета (Пијаже и Инхелдер 1978). Иако не доводе адолесценцију у везу са пубертетом, поменути аутори подсећају да постоје бројне везе између образовања формалних операција и преображаја афективности. Период адолесценције је период заљубљивања, али то не значи да се претходни период тиме није одликовао. Оно што је ново јесте чињеница да је заљубљени адолесцент склон томе да своја осећања проживљава кроз измишљени љубавни роман или друштвене, чак и књижевне идеале. Такви поступци су одраз опште склоности адолесцената да граде теорије и да се користе идеологијама којима су окружени и могу се објаснити уз помоћ два међусобно повезана чиниоца: преображаја у мишљењу и укључивања у свет одраслих.

Формалне операције у свакодневном животу одраслог човека

Опште место је да су у свим испитивањима формалног мишљења испитаници суочавани са ситуацијом решавања проблема какви се срећу у научним лабораторијама. Поставља се питање да ли би у ситуацијама из свакодневног живота које захтевају примену формалног мишљења у циљу адаптирања истим, испитаници постизали другачије резултате. Са временом, Пијаже је уочио да је потребно ревидирати тестове чија је примена у сфери испитивања формалног мишљења била доминантна, како би се повећала њихова валидност за потребе примене у областима различитих садржаја (Миочиновић, 2002). У једном од својих радова (Piaget 1972) закључује да су, у принципу, све нормалне особе способне за достизање стадијума формалних операција под условом да социјална средина и стечено искуство обезбеђују појединцу интелектуалну стимулацију неопходну за конструкцију таквих менталних структура.

Позивајући се на резултате истраживања Кроа, Виготски упозорава да уколико преадолесцент након школе дође у средину која не влада вишим облицима мишљења, ни он сам неће досегнути висок степен развоја, иако за то има добру основу (Виготски 1996). Нека испитивања су показала да стадијум формалних операција не достижу сви људи што зависи од културног контекста, али и од општег интелектуалног развоја појединца (Yudin 1966). Показало се да деца која имају веома висок коефицијент интелигенције формалне операције развијају пре

својих вршњака чија је интелигенција просечна, односно нижа од просека, док деца чији се IQ креће до 75 не достижу поменути стадијум.

Различити аспекти формалног мишљења развијају се различитом брзином. Пијаже је такође истицао да особа која је достигла формално-операциони стадијум не мора увек да примењује формалне операције приликом суочавања са проблемом за чије решавање је најпогоднија њихова примена. Често је разлог њихове неупотребе осећај физичке исцрпљености или незаинтересованости за проблем који се решава. У својим каснијим радовима, Пијаже је указивао на то да већина особа развија формалне операције, али да је област њихове примене у великој мери детерминисана облашћу њеног интересовања. Тако, песник примењује формалне операције да би на оригиналан начин сложио риме, за разлику од физичара који томе није вичан, али који примењује „операције другог реда“ да би решио проблеме из области физике коју песник недовољно познаје (Миоциновић 2002).

Анализирајући резултате добијене испитивањем формалног мишљења, Кол (Cole 1990) закључује да по завршетку школе, појединци успевају да препознају форму силогизма и да изведу правилан закључак, али само уколико је форма силогизма довољно једноставна. Међутим, када је питање сложено, чак и образоване одрасле особе прибегавају примени свакодневног знања и интерпретације (D'Andrade 1982, према Cole 1990). Дакле, природа одговора зависи и од форме и од садржаја питања који се испитанику постављају. Слично, истраживање Пила показује да квалитет суђења код адолесцената зависи од врсте материјала који се користи у испитивању (Peel 1971; према: Грбић 1984).

Може се закључити да на развој формалног мишљења у преадолесцентном периоду утичу и средински фактори и општа интелектуална способност субјекта. Такође, да ли ће одговор преадолесцената бити иманентан формално-логичком нивоу мишљења зависи и од садржаја и форме задатака примењених у тестирању, као и од мотивације испитаника да одговори на дато питање. Какве импликације наведени налази могу имати за наставну праксу?

Импликације за наставну праксу

Пијажеов приступ развоју мишљења на узрасту од 11. до 15. године имплицира следеће: наставник је тај који би требало да дефинише области учења релевантне за ученике одређеног узраста и да организује наставу. Такође, материјал за учење би требало да учини доступним ученицима, као и да у настави остави простора за интеракцију међу ученицима. Дететова активност би требало да буде доминантна пошто се акценат ставља на учење путем открића. Наставникова улога се у том смислу помера ка стварању услова за нова открића, односно наглашавању принципа које је потребно усвојити (Sigel & Cocking 1977).

Оваквој концепцији развојних стадијума која је наишла на широку примену у школској пракси, упућиване су бројне критике и захтевана је њена ревизија. Посебно је са педагошке стране упозоравано на опрезност. И заиста, ако су раз-

војни стадијуму фиксирани, заправо детерминисани неуролошким, односно биолошким развојем јединке, као једина педагошка стратегија остаје прилагођавање наставног садржаја, метода и облика рада учениковом степену развоја. У литератури се у вези са тим сугерише да би хијерархија структура у учењу и понашању била схваћена много флексибилније, и да би била кориснија за све који се баве образовањем ако би се њом упућивало на нивое решења одређених задатака, а не на развојне стадијуме код индивидуе (Biggs & Kirby 1980). Размотримо једно интересантно становиште које управо упућује на разлику између развојног стадијума и исхода учења (квалитета учениковог одговора на питање).

Бигс упозорава да је неосновано поистоветити квалитет учениковог одговора са развојним стадијумом на ком се налази. Он трага за детерминантама структуре онога што се може означити као „исход“ учења. Међу њима, на когнитивном плану, разликује оне на које наставник не може да утиче као што су ниво когнитивног развоја и обим радне меморије. Оно што наставник може да контролише у извесној мери су претходно знање, процес учења (меморисање чињеница насупрот трагању за значењима) и ефикасност процеса обраде информација која подразумева вербалну флуентност, способност читања и слично. Једна од импликација оваквог приступа би била и та да материјали, врсте проблема и ситуација које ученици треба да реше морају бити селектоване у зависности од тога да ли се позитивно одражавају на ниво исхода учења. Жељени ниво исхода формира основу за извођење циљева учења и последично конструисање тестова.

Када је реч о курикулуму, импликације су следеће: 1) потребно је одредити када је разумљиво очекивати апстрактне одговоре у датој наставној области, одабрати наставни материјал, одредити циљеве и критеријуме за постизање тих циљева; 2) такође је потребно одговорити на питање: шта је то што би ученик требало да зна да би дао апстрактан одговор на постављено питање? Бигс подсјећа да ће природа учениковог одговора зависити и од његове мотивације да размишља о одређеном проблему, као и од емоционалног стања у коме се налази у тренутку решавања задатка. Поред тога, наставник мора водити рачуна и о томе колико је ученицима јасан задатак и колико им је времена остављено за његово решавање (Biggs 1980). Овим се покрећу врло озбиљна педагошка питања која се односе на проблем прецизног одређења развојних стадијума и валидности тестова којима се тестирају способности мишљења.

Несумњиво, уколико особа досегне ниво формално-операционог мишљења биће у стању да реши мисаоно сложеније задатке у односу на задатке који се успешно решавају на развојно старијем стадијуму. То су, најпре, задаци који захтевају комбинаторно мишљење, укључујући задатке са пермутацијама, задаци са пропозицијама, хипотетичко-дедуктивни задаци и задаци из домена вероватноће. Оно што Пијаже посебно наглашава као одлику стадијума формалних операција јесте стварање експерименталног духа, који није типичан ни за један развојно старији период (Пијаже и Инхелдер 1990).

Садржаји из области науке, уметности и различитих области културног живота могу бити адекватно усвојени само у појмовима. Дакле, тек преадолесцент

је у ситуацији да заиста усвоји такве садржаје и да активно и стваралачки учествује у различитим областима културног живота, јер тек мишљење у појмовима омогућава разумевање односа који се крију иза појава о којима учи. Мишљење преадолесцента је значајно шире и дубље од мишљења детета млађег узраста. Пред њим се „отвара читав свет у његовој прошлости и садашњости, природа, историја и живот човека“ (Виготски 1996; 48).

Виготски сматра да конкретне природне науке као што су ботаника, зоологија и минералологија на преадолесцентном узрасту нису интересантне, свакако не у оној мери у којој је то случај са филозофијом природних наука, са филозофским питањима порекла света и човека. Интересовање за историју бледи, а примат преузимају политичке теме. Потискује се интересовање за цртање, али расте интересовање за музику (најапстрактнију уметност). Коментаришући налазе других аутора, Виготски примећује да се у мишљењу преадолесцената препознају одређене противречности. Једна од њих је и појачано интересовање за физику и математику, или „претерано логизирање“, које се паралелно испољава са „романтизмом мисли“. Таква појава се објашњава тиме што је мишљење у појмовима још увек недовољно развијено, као и противречношћу прелазне форме, односно противречношћу развоја (Виготски 1996).

Конечно, има ли настава моћ да подстакне развој формалних операција? Можемо одговорити на ово питање са пуно „педагошког оптимизма“ изведеног из бројних савремених истраживања овог проблема. Једно од таквих испитивања водио је тим руских научника (Morris & Sloutsky 1998) приступивши настави као непосредном предуслову развоја апстрактног мишљења. У овом истраживању потврђена је хипотеза да дуготрајна *настава* у којој је нагласак на метанивоу алгебарске дедукције *доприноси* развоју разумевања логичке нужности и у алгебарском и вербалном дедуктивном закључивању. Како је била конципирана настава у њиховом експерименту? Примењени курикулум је предвиђао подучавање алгебарског мишљења на релативно апстрактном нивоу. Настава алгебре за ученике 7, 8, и 9. разреда одликовала се *повећањем теоријског нивоа наставе* и наглашавањем улоге теоријских генерализација и дедукције. Тим руских научника упоредио је принципе на којима је базиран дати курикулум са принципима курикулума примењеног у Великој Британији. Анализирани су они аспекти курикулума који се односе на истоветне садржаје и узрасно исту групу ученика. За разлику од руског, енглески курикулум је наглашавао способност да се изведу алгебарске трансформације којима се ученици подучавају на индуктиван начин. Генерализације су извођене на основу појединачних случајева (Morris & Sloutsky 1998). Дакле, принципи на којима су конципирана ова два курикулума су међусобно супростављени: руски курикулум акценат ставља на пут сазнања од општег ка посебном и појединачном, док је тај пут обрнут у енглеском курикулуму који се више базира на традиционално-дидактичком приступу настави. Управо се на плану принципа који дефинишу дате курикулуме објашњава разлика у постигнућу ученика из експерименталне и контролне групе. Са једне стране, резултати су потврдили хипотезу да дуготрајна настава у којој је нагласак

на метанивоу алгебарске дедукције доприноси развоју разумевања логичке нужности и у алгебарском и вербалном дедуктивном закључивању. Са друге стране, испитивање је показало да многи ученици који су похађали редовну наставу у средњој школи у Енглеској нису развили важно својство формалног мишљења какво је разумевање логичке нужности.

Ово и слична истраживања, несумњиво, заслужују да им се посвети пуна пажња, свакако већа него што то може бити случај у овом раду. Поред тога што су актуелна, веома су атрактивна с обзиром на постулирање могућности утицања на развој детета педагошки добро утемељеном акцијом.

Период од 11. до 15. године представља прекретницу у развоју појединца доносећи квалитативни помак у развоју његовог мишљења и понашања. У раду је начињен покушај да се резимирају основни постулати ове две теорије који се односе на особености апстрактног мишљења на преадолесцентном узрасту. Сигурно је да највећу пажњу научне јавности привлачи проблем присутности формалних операција у животу одраслог човека. Истраживања упућују на одсуство карактеристика формално-оперативног нивоа код одраслих, чак и образованих субјеката. Негде се њихово одсуство везује за припадност одређеној култури или друштвеном слоју, док код појединца одсуство може бити евидентно тек у неким сегментима његовог понашања. Видели смо да теорије Пијажеа и Виготског у односу на овај феномен различито третирају могућности које носи настава, односно образовање. Врло су убедљиви докази да настава утиче на појаву формалног мишљења и потребно је даљим испитивањима радити на њиховој разради. Развојем науке и технологије и њиховим продирањем у свакодневни живот појединца, верујемо да ће апстрактно мишљење постајати све изразитија потреба човека у модерном друштву. Када се то има у виду, јасно је колико ће испитивања наставе као фактора који носи развојни потенцијал у будућности заокупљати пажњу научника.

Литература

- Biggs, J. B. (1980): Developmental process and learning outcomes; in J. R. Kirby & J. B. Biggs (eds.): *Cognition, development and instruction* (91-118). New York: Academic Press.
- Biggs, J. B. & J. R. Kirby (1980): Emergent themes and further directions; in J. R. Kirby & J. B. Biggs (eds.): *Cognition, development and instruction* (199-213). New York: Academic Press.
- Cole, M. (1990): Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research; in L. C. Moll (ed.): *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Grbić, S. (1984): Logičko mišljenje adolescenata, *Psihologija*, Vol. 17, br. 4, 35–53.
- Милановић-Наход, С. (1988): *Когнитивне теорије и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Миочиновић, Јб. (2002): *Пијажеова теорија интелектуалног развоја*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Morris, A. K. & V. M. Sloutsky (1998): Understanding of logical necessity: developmental antecedents and cognitive consequences, *Child Development*, Vol. 69, No. 3, 721–741.
- Пешић, М. (1972): Улога појма равнотеже у објашњењу когнитивног развоја, *Психологија*, Вол. 5, бр. 1-2, 137–141.
- Пијаже, Ж. (1968): Психологија интелигенције. Београд: Нолит.
- Пијаже, Ж. (1975): Учење и развој, *Предшколско дете*, Вол. 8, бр. 3, 28–29.
- Пијаже, Ж. и Б. Инхелдер (1978): *Интелектуални развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пијаже, Ж. и Б. Инхелдер (1990): *Психологија детета*. Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића; Нови Сад: Добра вест.
- Sigel, I. E. & R. R. Cocking (1977): Cognitive development from childhood to adolescence: a constructivist perspective. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Виготски, Л. С. (1996): *Дечја психологија (сабрана дела, том ИВ)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Yudin, L. W. (1966): Developmental and differential aspects of mental rotation in early adolescence, *Child Development*, Vol. 37, No. 3, 697–708.

Ivana Luković, Belgrade

OPINIONS OF 11 TO 15 YEARS OLD PUPILS

Summary

The scope of the paper is on the changes in opinion of 11 to 15 years old pupils. In the developmental psychology this formative period is related to the initiation of formal operations in thinking procedure. The analysis of the given stage in the development of thinking will be considered from the viewpoint of the theory of cognitive development of J. Piaget and cultural and historic theory of L. S. Vygotsky. The paper deals with basic features of formal and operative stage and answers on which conditions the development of thought leads to the constitution of formal operations. It points out the place of formal operations in everyday life as well as the possibilities which are offered to the individual thinking and activities through formal operations. On the basis of previous analysis, some implications important for pedagogical work will be presented.

Key words: formal operations, abstract thinking, pre-adolescence, cognitive development, teaching activity

Ивана Лукович, Белград

ХАРАКТЕРИСТИКИ МЫШЛЕНИЯ У УЧЕНИКОВ С 11 ДО 15 ЛЕТ

Резюме

В настоящей работе в центре рассмотрения и внимания будут изменения происходящие в мышлении у учеников в подростковом возрасте с 11 до 15 лет. В психологии развития этот период связывается с появлением формальных операций в мышлении. Анализу данного периода в развитии мышления мы подойдём из угла теории когнитивного развития Ж. Пияже и культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Мы постараемся найти основные характеристики формально-оперативной стадии и ответить на вопрос под какими условиями развитие мышления приводит к формированию формальных действий, операций. Мы укажем на место формальных операций в повседневной жизни и на возможности, которые мышлению, и посредством, активности, деятельности индивида дают формальные операции. На основании уже раньше данных анализов мы выведём взаимосвязи важные для педагогической работы.

Опорные слова: формальные операции, абстрактное мышление, подростковый возраст, когнитивное развитие, процесс обучения

Др Јасмина Клеменовић
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 37.018.26:373.23

Прегледни чланак

Примљен: 10. IV 2009.

BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 3–4, p. 398–411.

САРАДЊА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ СА ПОРОДИЦОМ У ПРИПРЕМИ ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ¹

Резиме

Припрема деце за полазак у школу у раду је анализирана из аспекта сарадње предшколске установе са породицом. Будући да, у војвођанским оквирима, Припремни предшколски програм за васпитаче и стручне сараднике није представљао значајнију новину, након решавања првих организационих тешкоћа, нарочита пажња посвећена је унапређивању сарадање са родитељима. Већ први контакти показали су да највеће проблеме у припремању деце за полазак у школу стварају различита очекивања родитеља оптерећена, углавном, бригом за описмењавање деце. Међу родитељима чија деца више година похађају вртић запажена су развојно усклађенија очекивања од доприноса ППП. Охрабрује осмишљене активности у вртићу како би, радећи и код куће са децом, допринели њиховој готовости за школу. Представљена је и анализа проблема укључивања у сарадњу недовољно мотивисаних родитеља, која је нарочито важна у случајевима деце из осетљивих група. Рад садржи извесне препоруке и осмишљавање сарадње вртића са родитељима које почивају на искуству тимског рада педагога и различитих стратегија укључивања ромске деце које су до сада на овом терену испробане.

Кључне речи: припремни предшколски програм, стручни тимови, сарадња са породицом, очекивања родитеља, укључивање ромске деце

¹ Рад је настао на основу уводног саопштења „Од родитељских очекивања до заједничких активности припреме деце за полазак у школу“ изложеног 23. 12. 2008. године на Учитељском факултету у Београду на округлом столу „Припрема деце за полазак у школу“ који је организовао Институт за педагошка истраживања из Београда.

Увод

У раду су представљене дилеме на које су у пракси наишли *стручни тимови* предшколских установа на територији Новог Сада и Бачке Паланке осмишљавајући сарадњу са родитељима у оквиру остваривања *Припремног предшколског програма* (ППП), а затим и нека из испробаних решења до којих се дошло на основу сазнања из струке и науке. Важно је напоменути да за стручно особље (педагоге и васпитаче припремних група) у овим вртићима PPP није представљао значајнију новину. Наиме, већи број предшколских педагога је поједине сегменте рада у припремним предшколским групама разрађивао, током друге половине деведесетих, уз супервизију аутора Модела Б кроз *Пројекте стручног самоусавршавања*. Отуда, не изненађује мишљење педагога обухваћених овом анализом да: „*Нема озбиљнијих проблема у осмишљавању и остваривању непосредног рада са децом у припремању за школу*“, већ да тешкоће леже у неким другим сегментима, међу којима важно место заузима сарадња са породицом.

Очекивања родитеља – „кључ“ успостављања успешне сарадње вртића са породицом

Након решавања првих организационих проблема када је PPP постао обавезан, школске 2006/07. године, стручни тимови нарочиту пажњу усмерили су ка унапређивању сарадње са родитељима као кључне карике у квалитетнијем припремању деце за полазак у школу. У складу са дотадашњим искуством, направљени су оријентациони планови сарадње са породицом на нивоу установе, које су васпитачи потом разрађивали у односу на конкретне услове у својим васпитним групама. „Кључ“ у осмишљавању најефикасније стратегије у сарадњи представљала су *очекивања родитеља од PPP* која су испитивана, уз помоћ упитника или кроз радионице, током првог родитељског састанка. На овим састанцима стручни тимови су, током другог дела активности, родитеље упознавали са *циљевима, задацима, садржајима и методама припреме за школу* која се примењује у вртићу, као и *могућим облицима сарадње вртића са породицом*. Анализа анкетних листића и плаката из радионица показала је да постоје значајне разлике међу васпитним групама с обзиром на очекивања родитеља што је захтевало *диференцирани приступ у планирању сарадње са породицом*.

Родитељи деце уписане у *новоформиране полудневне припремне предшколске групе* показало се да очекују да ће њихово дете бити у прилици да „*добро утврди слова и једног и другог писма*“, „*научи да пише једноставнији састав*“ и сл. Поједини су де распитивали и за приватне часове у почетном читању и писању. Значајан број родитеља определио се да *код куће поучава дете да чита и пише*, иако се за то нису посебно припремали, како би му олакшали прве дане у школи. Претпоставка је да су ова очекивања настала под утицајем непотпуних информација представљених у медијима изјавама да је PPP „*почетни ниво деветогодишњег образовања и васпитања*“ и да представља „*нулти разред*“ и

сл. Удео у томе има и забринутост родитеља проузрокована обимношћу наставног плана и програма за основну школу са којим су се родитељи упознали уз сопствену старију децу или из искустава других родитеља. Наведено је педагоге ставило пред дилему, није ли мања штета уколико се у припремној групи са децом стручно раде елементи описмењавања од оне која настаје када се то препустити родитељима чије грешке учитељи приписују васпитачима и ППП, а највише штете имају сама деца?

У *припремним групама целодневног боравка* у којима већину представљају деца која су више година у вртићу, ситуација се значајно разликовала. Родитељи ове деце показали су *изразито разумевање проблематике припремања за школу и углавном, исказали поверење у предстојећи рад васпитача*. Они су од ППП очекивали да: „*пружи основна знања која ће се надограђивати у школи, као и да деца науче да ће у животу имати обавезе везане за образовање*“. Током радионичког рада са родитељима почетком школске 2008/09. године прикупљене су изјаве родитеља о очекивањима од ППП које су додатно истакле упућеност ове групе родитеља. Они очекују да припремни програм њиховом детету „*омогући стицање радних навика, развијање, љубави према школи и учењу, и да га оспособи за самосталан рад*“. Односно, „*да се дете социјализује; да научи правила понашања у друштву и школи; да стекне основу за учење слова и бројева; да научи боје, облике, релације; да заволи спорт или неки облик рекреације*“. Затим, „*да деци омогући што више дружења и креативног рада; да открива и подстиче индивидуалне способности код детета; да развија осећај одговорности код деце, међусобне толеранције и несебичности*“. Једном речи „*да представља спону за што безболнији прелазак од времена без обавеза према времену са обавезама, и да без треме и страха дете крене у школу*“. Стручне тимове је помало изненадила ова чињеница, имајући у виду да протеклих година није било тако велике дистинкције међу одговорима родитеља чија деца похађају полудневне и целодневне припремне групе. Наметнуло се питање: шта је условило забележену разлику? Трагајући за могућим одговорима, стручни сарадници и васпитачи су, између осталог, пажљиво прегледали документацију о до тада организованој сарадњи са родитељима.

У процесу успостављања сарадње са породицом током припремања деце за школу, према искуству педагога из наше анализе, јавља се и веома хетерогена група родитеља који показују *изузетно ниску мотивацију за укључивање у активности од развојног значаја за учење деце у вртићу предвиђене ППП*. Своје понашање ова група родитеља брани образложењем да је „*то посао васпитача*“, „*њихова обавеза*“, односно да су они „*професионалци који најбоље знају*“ и који не само да треба дете да припреме за школу већ и „*да га лепо васпитају*“. Није непознато да пребацивање родитељске одговорности на институцију представља најозбиљнији проблем у васпитању и образовању који има дугорочне последице на развој и учење детета. Крајност представљају родитељи који се морају подсећати на обавезу да дете доводе редовно, у континуитету, у вртић како би стекло право да му се изда потврда да је похађало *Припремни предшколски про-*

грам која је обавозна приликом уписа детета у школу. Деликатност проблема у оваквим ситуацијама произилази из чињенице да је најчешће реч о деци којој је управо најпотребнија подршка и помоћ у развију и учењу, коју није могуће озбиљније и дугорочније засновати уколико нису укључену родитељи.

Стратегије осмишљавања сарадње вртића са породицом у припреми деце за школу

Разлике у очекивањима родитеља од ППП доводе до запитаности *како организovati сарадњу вртића и породице* у циљу достизања физичке, социо-емоционалне и функционалне припремљености за полазак у школу сваког детета укљученог у програм. Имајући у виду различите аргументе који произилазе из теорије и праксе предшколског васпитања и образовања *могуће је дати извесне препоруке за осмишљавање сарадње*. Наиме, досадашње уобичајене активности које се организују за родитеље деце која похађају припремну групу (родитељски састанци посвећени припреми за школу, састанци на нивоу групе где се размењују информације о активностима које се изводе са децом, информације за родитеље на огласној табли индивидуалне разговоре) могуће је употпунити и стратешки боље поставити у односу на конкретну ситуацију уколико тимски делују педагог и васпитачи. Оваква ситуација навела је стручне сараднике *да још једном преиспитају снагу аргумената на којима ће заснивати рад са различитим групама родитеља* и потом развију стратегију за коју процењују да ће најбоље одговорити специфичним очекивањима, доприносећи унапређењу родитељских компетенција.

Промишљајући о томе *на који начин најконструктивније прићи високо мотивисаним родитељима који су са описмењавањем деце већ отпочели код куће*, стручни тимови су закључили да не би било добро обесхрабрити их ставом: „*То није предвиђено програмом*“. Оваква ситуација претила би да додатно онеспокоји родитеље и изазове неповерење у рад васпитача и активности које се са децом организују у вртићу у циљу припреме за школу. Иако се чини да аргументи васпитно-образовне праксе² подржавају родитељска очекивања у вези са описмењавањем деце, значајно је да недостају подаци истраживачких студија којима се систематски прате и процењују активности осмишљавања деце, као и ефекти раног осмишљавања на каснији успех у читању и учењу.

Наиме, резултати истраживања из раних 90-тих у којем су упоређивани достигнути нивои читања код деветогодишњака из 32 европске земље у којима школовање почиње на различитом узрасту (5, 6 и 7 година) показало се да су *међу првих десет, по оствареном успеху, деца из земаља у којима се нешто кас-*

² Данашњи родитељи већином су упознати са чињеницом да у другим земљама деца знатно раније полазе у школу (већ и са 5 година) чиме отпочињењ и њихово осмишљавање. Такође, није ретко упознати и у нашим условима петогодишњаке који, без проблема, читају једно, или чак два писма.

није полази у школу³. Иако је већина истраживања о успешном читању сагласна у ставу да *ранији почетак обећава успешније читање* (Blatchford and Plewis 1990; Elkind and Whitehurst 2002; McQuillan 1998), важно је нагласити да се ова предност „топи“ после девете године тј. да нема већег значаја (према: Sharp 2002, 9). Посебно је важно нагласити да се успех у раном осмишљавању више доводи у везу са повољним утицајима средине (присуство писане речи), подржавајућим одраслим и високом унутрашњом мотивацијом детета, него са формалним осмишљавањем (Исто, 12). У том смислу вредни су резултати студија који сугеришу да прерано директно увођење детета у осмишљавање може изазвати анксиозност и негативно утицати на дечју слику о себи као и на укупну мотивацију за учење. На овом узрасту пожељно је комбиновање вастпино-образовних стратегија које, с једне стране, почивају на поучавању детета од стране одраслог, али му са друге, остављају довољно могућности за спонтан избор активности у брижљиво припремљеном окружењу за учење које укључује и подржавајућег одраслог (Исто, 20). Водећи рачуна о томе, као вид заједничке активности родитеља и деце која значајно доприноси припреми за школу (а подразумева и увод у осмишљавање) може се издвојити тзв. *Дијалошко читање*⁴.

Са овим налазимо важно је *што пре упознати родитеље заинтересоване за осмишљавање, уз објашњавање разлике између посебне и опште припреме за школу*, те значају „доброг темеља“ – што је задатак педагога. Потребно је да родитељски састанци буду прилика да се родитељима представе и покажу активности које се са децом организују у вртићу, али и да им се омогући да и сами учествују у њима (уколико је потребно), при чему се наглашава значај целовитог приступа који подстиче општи развој детета. Нарочито је важно да васпитач пружа видео запис тих активности. Педагог приказано илуструје додатним примерима и идејама (од којих су неке и забележене на папиру који се дели родитељима) како се све то још може организовати код куће, у радионици, дворишту, парку итд. Уколико питање осмишљавања није у фокусу родитељских очекивања васпитне групе у целини потребно је изразито мотивисаним родитељима посветити пажњу кроз индивидуалне (или групно организоване) разговоре, понудити адекватне изворе (приручнике или конкретне материјале) и контринуирано размењивати искуства у њиховој примени, те променама које се запајају код деце.

³ Док је просечни узраст деце међу првих десет земаља износио 6,3 у истраживањима из 1991. године (Elley 1992), занимљиво је да се деценију касније запажа благи пораст вредности просечног узраста на 6,5 (Martin et al. 2003, 19), да би се у истраживањима обављеним 2006. године забележио пад просечног узраста на 6,2 (Mullis et al. 2007, 37).

⁴ Поступак који није усмерен само на ишчитавање текста у сликовници од стране одраслог, већ подразумева разговор, питања и одговоре о ономе шта се чита, што се на слици види, повезује са искуством детета из непосредног живота. Могу се повезивати и слике предмета са њиховим називима, упоређивати разлике у величини речи и величини предмета, уочавати сличне речи, бирати „лепе речи“ и смишљати бројне друге „игре“ које, у прво време, покрећу одрасли препуштајући временом све већу иницијативу детету, али и показујући спремност да подржи интересовање детета за неки нови приступ или тему (Bowman et al. 2000, 196–200).

Како би осмислили адекватну *стратегију сарадње са родитељима деце из целодневних припремних група*, који су показали разумевање основних циљева ППП, било је потребно сагледати шта је допринело њиховој упућености, и пројектовати како се она може даље развијати. Размењујући увиде и консултујући личну документацију педагози су убрзо констатовали да је реч о „генерацији“ родитеља који су у васпитно-образовни рад предшколске установе укључени још кроз програм *Адаптације деце јасленог узраста уз учешће родитеља*. Сарадња започета заједничким активностима на адаптацији деце, у које су поред медицинских сестара, активно били укључени педагог и сви родитељи, континуирано се, и у међусобном поверењу, наставила и преласком деце у вртић (Радојковић 2004). Ова група родитеља одазивала се на све активности и акције вртића имајући у виду поставку са којом су их упознали на почетку сарадње: *родитељи су најважнији у васпитању и образовању деце, док су васпитачи и педагози стручна помоћ и подршка родитељима у том одговорном послу*. Заједничким и добро синхронизованим активностима могуће је остварити видљив и трајан допринос децем развоју.

Према новијим истраживачким студијама, *интензивна сарадња са породицом*, у великом броју развијених земаља, *представља темељ високо квалитетног предшколског програм* (Hornstein 2008, 590). Окосницу позитивне двосмерне комуникације на релацији васпитач–родитељи чине *развојни интереси детета*. О њима васпитач стиче дубља сазнања упознајући културни миље породице, користећи истовремену прилику да допринесе и *оснаживању родитељских компетенција*. Притом, успостављање и неговање међусобне сарадње може да подразумева: интензивне контакте током адаптације детета на установу; разговоре о понашању и напредовању детета; информисање о очекиваним развојним променама код деце; обавештавање о циљевима, садржајима и методама програмских активности; укључивање родитеља у остваривање програма; одласке васпитача у кућне посете породицама; богаћење програма опаженом породичном културом; планирање активности за додатно укључивање очева; посвезивање са другим видовима подршке породици, као и окупљање родитеља и њихово организовање у групе за подршку (Исто, 591).

Отуда је у целодневним припремним васпитним групама сарадња вртића и породице пројектована као наставак благовременог информисања и упућивања кроз добро увремењене родитељске састанке, индивидуалне и групне разговоре, добро осмишљен Кутак за родитеље, отворен позив за боравак у групи, као и консултације са стручњацима педагошко-психолошке службе и Породичног саветовалишта. Тако је после првог општег родитељског састанка са родитељима деце из ових група организован и други, који је имао више *карактер размене искустава око тога како организовати квалитетне и подстицајне заједничке активности код куће у циљу достизања физичке, социо-емоционалне и функционалне припремљености детета за полазак у школу*. Акценат у сарадњи са родитељима педагози и васпитачи ставили су на *припремање за тестирање деце за полазак у школу и упознавање са наставним планом и програмом за први раз-*

ред основне школе. У реализацији родитељског састанка посвећеног овој теми учествовали су педагози, психолози и учитељи из школа⁵ које преузимају децу уз представљање самих установа⁶. Током последњег заједничког сусрета са родитељима направљен је осврт на постигнуто у припремању деце за школу уз препоруке како се уобичајене летње активности могу што боље искористити као подстицај у унапређивању дечјег учења и развоја.

У процесу успостављања сарадње са породицом током припремања деце за школу, према искуству педагога из наше анализе, значајно време и труд захтевају високо мотивисани родитељи, о којима је углавном до сада било речи. Међутим, *прави изазов представљају родитељи који нису заинтересовани за укључивање у активности вртића* предвиђене ППП. Иако је реч о хетерогеној групи, значајан удео припада родитељима деце из тзв. *осетљивих група*. Сарадња са Центром за социјални рад, у једном броју случајева, доприноси појављивању спремности код родитеља да се интензивније баве сопственом децом што васпитачи користе за подстицање интеракције на релацији родитељ–дете. Наиме, овим родитељима се преко виденда из вртића позајмљују дидактичке игре и материјали уз давање упутства за заједничку игру са децом како би се допринело унапређивању комуникације. По потреби се у рад са родитељима деце из осетљивих група, поред педагога, укључују и други профили стручних сарадника из предшколске установе, као и терапеути из Породичног саветовалишта. Ипак, ове активности, углавном нису довољне када су у питању деца која долазе из ромских породица.

Иако се један број *ромске деце* без изразитих тешкоћа неколико година у назад укључује у васпитно-образовни рад предшколских установа, са увођењем ППП чине се напори да се њихов број повећа. Ови покушаји отворили су многе проблеме који произилазе из обавезе да *приликом уписа у државне вртиће сва деца морају да имају одговарајућу личну и медицинску документацију*. У већим срединама, каква је новосадска⁷, проблем се вишеструко усложњава будући да мали проценат ромског становништва поседује лична документа која су основна за остваривање права из домена социјалне и здравствене заштите, као и права на образовање. Услед изражене флукуације становника, спонтаног насељавања

⁵ У случају сарадње са новосадском основном школом „Иван Гундулић“ родитељски састанак се већ неколико година у назад организује у самој згради ове установе у виду заједничке посете родитеља и деце. После разгледања школе родитељи присуствују информативном састанку док се деца друже са старијим основцима у просторијама дневног боравка школе.

⁶ Сам концепт родитељског састанка показао се вишеструко користан не само за унапређивање сарадње са породицом већ и за јачање везе вртића и школе, јер су се у читељи упознали са атмосфером и начином рада у припремној групи вртића са чим би требало да ускладе своје деловање на почетку првог разреда.

⁷ Поред већих насеља са потпуном или делимичном инфраструктуром у којима живи ромско становништво у објектима од чврстог грађевинског материјала (Шангај, Мали Београд, Аднице, Видовданско насеље), изваншан део популације сместио се на ободима Новог Сада у неусловним и нехигијенским насељима изграђеним од набоја и различитих неграђевинских материјала (плех, картон, даске, и сл.) где владају изразито тешки услови живота (Бангла-деш/Сунчано насеље, Велики Рит, Депресија).

и у вези са тим, појавом непријављивања пребивалишта, у већим местима, није могуће сачинити потпунију евиденцију ромских малишана који су доспели за укључивање у ППП. У мањим срединама, какву представља Бачка Паланка, педагози извештавају о готово 100% обухвату деце из ромских породица према евиденцији која је њима на располагању. Понекад упис ове деце подразумева одлазак педагога на терен, где се у разговору са родитељима објашњавају права и обавезе укључивања деце у ППП, а затим се сарадња наставља у вртићу у оквиру индивидуалних контаката и родитељских састанака, уз консултације са стручним сарадницима ако за то постоји потреба.

Без обзира на тип насеља (махале или неусловни сламови) у којем одрастају, ромска деца нису у прилици да стекну знања и вештине у складу са захтевима и очекивањима које школа и друштво постављају пред њим. Живот у сагрегацији веома је мукотрпан за породице, које не могу да обезбеде минимум средстава за живот за своје многобројне чланове. Због вишеструке депривације ромска деца често не добијају адекватно породично васпитање. Многа су незбринута док родитељи „нешто раде“, па о њима брину старија браћа и сестре (Митровић 2003, 17). Недостатак ране стимулације, непознавање језика средине и ускраћеност у стицању разноврсног искуства, већ на најранијем узрасту значајно одређује судбину ромске деце.

Имајући све то у виду, током прве године увођења ППП, новосадска предшколска установа „Радосно детињство“ укључила се у пројекат *Проширење приступа предшколском образовању ромској деци*. Кроз интеграцију у редовне припремне васпитне групе (2 полудневне и 1 целодневна) у два вртића која су у близини већих ромских насеља распоређено је двадесетчетворо ромске деце која не говоре српски језик⁸. Деца су укључена у све активности предвиђене програмом чиме им је омогућено да се друже и одрастају са вршњацима (при чему за сву децу постоје исти услови). Први кораци интеграције у нову средину протицали су, углавном, у заједничким играоницама, причаоницама, стицању нових знања о хигијенским навикама, упознавању са правилима живота и рада у вртићу. Показало се да адаптација ромске деце протиче спорије од очекиваног услед деловања бројних фактора, при чему је *недовољна сарадња са породицом* оцењена као најзначајнији. Наиме, недостајале су прилике за размењивање информација о потребама деце будући да се родитељи нису одазивали на позиве на сарадњу, односно нису показивали интересовање за напредовање сопствене деце. У *превазилажењу тешкоћа ПУ је добила драгоцену помоћ од ромских асистената и координатора пројекта* чији је задатак био додатни рад са родитељима деце која су укључена у пројекат кроз пружање помоћи и подршке у виду правовремене

⁸ Према документацији предшколске установе, школске 2006/07. године, поред редовно уписаних ромских малишана, према посебном пројекту укључивања у ППП уписано је још двадесетчетворо Рома чији је матерњи језик ромски, албански или мађарски. Од тога је њих четворо било годишта које се те године пријављује на тестирање за школу, шеснаесторо годину дана старијих који до тада нису били у вртићу, и четворо који су са тестирања из школе враћени као неспремни, а до тада нису похађали вртић.

ног информисања, услуга превођења, обезбеђивања превоза до вртића, и других облика подстицања и мотивисања ромских родитеља. На крају школске године представљену акцију сви ученици пројекта су високо оценили.

Већ следеће школске године ситуација није била на тако завидном нивоу. У самој ПУ наставили су са припремама за активности интеграције ромске деце, при чему је још један број васпитача укључен у одговарајуће семинаре, а обезбеђена је и подршка општинских власти за финансирање боравка до 25% ромске деце у неколико редовних васпитних група. Уз укључивање ромских НВО требало је да су се стекли сви нужни услови за још једну годину успешне реализације програма укључивања ромске деце у ППП. Међутим, већ од почетка ствари нису функционисале. Нису се поштовали рокови за достављање неопходне документације о деци која су уписана нити је она била комплетирана (без одговарајућих лекарских потврда). Када су деца са евиденције почела да долазе у вртић, дешавало се да их организатор превоза све заједно одвезе и остави у истом вртићу, иако децу очекују њихови васпитачи у другом објекту. Овакви поступци изазивали су тешкоће у свакодневној организацији васпитно-образовног рада, али и додатно отежавали адаптацију ромске деце. На крају су се побунили и родитељи друге деце из припремних група у које су укључивани Роми, јер је готово свакодневно нарушаван рад на припреми за школу, а повремено и хигијенско-здравствено стање присутне деце.

Након оваквих сусрета, у 2008/09. школској години, новосадска ПУ није била спремна за нове проблеме па је свој простор уступила на коришћење једној од ромских НВО која организује припремање деце за полазак у школу. У припремне групе у којима се остварује ППП уписана су сва деца са уредном документацијом која су се пријавила у предвиђеном року. Иако се за ову школску годину води 60 уписаних ромских предшколаца, њихов број је сигурно и већи јер је запажено да се Роми разичито декларишу – као Муслимани, Румуни, Бошњаци, Ашкалије, Египћани, Мађари и сл.

Из до сада представљеног јасно се види да, када је реч о новосадској средини, недостају прецизни механизми за идентификовање и укључивање ромске деце у систем предшколског васпитања и образовања. Односно, помоћ на локалном нивоу, у којој учествују различите ромске НВО и хуманитарне организације, није увек дорасла озбиљности посла и услуга које треба да пруже својим корисницима. Тренутна оцена је да на овај начин осмишљено укључивање ромске деце у ППП има контрапродуктиван ефекат, нарочито када је реч о интеграцији у раније формиране целодневне васпитане групе⁹. Излаз треба тражити, процена је познавалаца ове проблематике, у алтернативним, компензаторским програмима намењеним деци, али и родитељима који имају смисла једино уколико их прате

⁹ Не само да је због лоше организације минимализована корист коју су евентуално ромска деца могла имати од укључивања у ППП, већ је питање нису ли забуне за којих је долазило услед њиховог изненадног појављивања у неком од вртића појачала осећај да нису добродошла. Створено је и извесно неповерење према раду ромских НВО, како код стручних тимова, тако и код родитеља друге деце која редовно похађају програме предшколске установе.

активности које доприносе решавању егзистенцијалним проблема ромских породица – *програми конципирани у духу еколошке интервенције* (Bronfenbrenner 1997). На ове програме би се затим природно надограђивале активности и садржаји предвиђени ППП.

Охрабрујући су у том смислу резултати истраживачких студија који показују да се код све деце укључене у високо квалитетне предшколске програме може уочити напредак који се одражава и у каснијем школском учењу без обзира на припадност различитим етничким заједницама и социо-економским условима али и да тај напредак није истог нивоа за све (Takanishi & Bogard 2007, 41). У осетљивим групама потребно је нарочито пажњу усмерити на родитеље са којим треба што раније отпочети рад кроз програме кућних посета који комбинују образовне и социјалне елементе интервенције усмерене како на дете тако и на родитеље (Sweet & Appelbaum 2004). У овим програмима основ сарадње вртића са породицом представља педагошко образовање родитеља, који може бити фокусирано на: јачање везе мајка–дете; унапређивање партнерске везе и учвршћивање родитељских позиција, као и на развијање родитељске улоге кроз упућивање на релевантну литературу и даље лично образовање (Powell 2007, 354). Значајно је поменути да добра сарадња са предшколском установом и напредовање детета током остваривања програма јачају образовне аспирације ја као и њихову спремност да, знајући за тешкоће са којима се дете сусреће, чешће контактирају учитеље на следећем нивоу образовања (Tolani & Brooks-Gunn 2008, 514).

Смернице за унапређивање сарадњких односа

Проблеми вртића у сарадњи са родитељима деце из тзв. осетљивих група изузетно су сложени, захтевају ангажовање свих ресурса друштва и не могу се решавати образовном интервенцијом која траје неколико месеци или годину дана пред полазак деце у школу. Излаз представља конципирање целивитих стратегија које повезују и синхронизују активности предшколске установе, школе, здравствене заштите, службе за социјални рад и других служби друштвених делатности. Ово се нарочито односи на ромску децу која, углавном, живе у изузетно тешким условима чије дејство на развојне потенцијале деце није могуће ублажити укључивањем на неколико сати у подстицајну васпитно-образовну средину вртића. Како би се овој популацији омогућио излаз из „зачараног круга сиромаштва“ неопходне су активности у чијем би средишту били млади ромски парови чије би се јаске компетенције континуирано унапређивале уз обавезно оснаживање њихових личних образовних аспирација и укључивање у друштвене токове шире заједнице.

Имајући у виду да рад са родитељима у оквиру припреме деце за школу у нашим предшколским установама представља основу за све будуће сарадњичке односе на релацији образовна установа–породица посебну пажњу треба посветити овим активностима. Оне се могу организовати на различите начине, у одно-

су на конкретне услове и потребе деце, при чему кључ квалитетно осмишљене сарадње представљају *очекивања родитеља*. У изграђивању оптималне стратегије потребно је комбиновати благовремено информисање и упућивање кроз тематске родитељске састанке, индивидуалне и групне разговоре, добро осмишљен Кутак за родитеље, размену дидактичких материјала и приручника, отворен позив за боравак у групи, као и консултације са стручњацима педагошко-психолошке службе. Посебно је значајно успоставити сарадњу са школама у којима деце настављају образовање и храбривати родитеље да са истим интересовањем наставе да прате дечји развој и учење, јер без подршке породице утицаји васпитно-образовне установе не могу остварити дугорочне позитивне ефекте.

Напомена:

Анализа сарадње вртића са породицом токо остваривања ППП представљена је на основу искуства педагога из предшколских установа „Радосно детињство“ из Новог Сада и „Младост“ из Бачке Паланке, *којима се овом приликом захваљујемо*. Непосредан увид у рад са новосадским родитељима деце из припремних група омогућили су предшколски педагози Дијана Радојковић и Катарина Мајкић. Досадашње пројекте и стратегије рада на укључивању ромске деце у ППП представили су Зорица Лаковић, руководица педагошко-психолошке службе, и Соња Крајновић, предшколски педагог са дугогодишњим искуством у пружању помоћи и подршке ромским породицама. Искуства из вртића у Бачкој Паланци предочила је спцијалиста предшколске педагогије Драгана Чикош.

Литература

- Blatchford, P., and Plewis, I. (1990). Pre-school reading-related skills and Later reading achievement: further evidence, *British Educational Research Journal*, Vol. 6, No. 4, pp. 425–428.
- Bowman, B. T., M. S. Donovan and M. S. Burns (eds.) (2000). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington, DC, USA: National Academy Press.
- Bronfenbrener, J. (1997). *Економија људског развоја* – природни и дизајнирани експерименти. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Elkind, D. & Whitehurst, G. J. (2002). Young Einsteins. Much too early: much too late, *Education Matters*, Vol. 1, No. 2, pp. 8–21.
- Hornstein, J. (2007). Parents and Parent Involvement. In: R. S. New and M. Cochran (eds.) *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*, Vol. 3, pp. 589–591, Westport: Praeger.
- Martin, M. O., Mullis, V. S., Gonzales, E. J. and A. M. Kennedy (2003). *PIRLS – Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001*. Boston, USA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- McQuillian, J. (1998). *The Literacy Crisis: False Claims, Real Solutions*, Portsmouth, NH: Heinemann.

- Митровић, А. (2003). Карактеристике ромске популације. У: Хрњица, С., Митровић, А., Стојановић, Ј. (ур.) *Увод у компензаторно образовање*, (9–21). Београд: Друштво за унапређивање ромских насеља.
- Mullis, I. V. S., Martin M. O., A. M. Kennedy and P. Foy (2007). *PIRLS 2006 International Report*. Boston, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nelson, G. Westhues, A. and J. MacLeod (2003). A Meta-Analysis of Longitudinal Reserach on Preschool Prevention Programs for Children *Prevention and Treatment*, Vol. 6, Article 31, December 18, 2003. Online at <http://info.wlu.ca/ww-wpsych/gnelson/nelson%20westhues&20macleod&20prevention&20and&20treatment&20december&202003.pdf>.
- Powell, D. R. (2007). Program-Family Relationship. In r. S. New and M. Cochran (eds.) *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, Vol. 1, pp. 352–355, Westport: Praeger.
- Радојковић, Д. (2004). Адаптације деце на јаслице. *Педагошка стварност*, бр. 9–10, стр. 178–195.
- Sharp, C. (2002). School Starting Age: European Policy and Recent Research, Paper presented at the LGA Seminar „When Our Children Start School?“. LGA Conference Centre, London, 1 Novembre 2002. Online at <http://www.nfer.ac.uk/publications/other-publications/conference-papers/school-starting-age-european-policy-and-recent-research.cfm>.
- Sweet, M. A. and M. I. Appelbaum (2004). In Home Visiting an Effective Strategy? A Meta-Analitic Review of Home Visiting Programms for Families with young Children, *Child Development*, Vol. 75, No. 5, September/October 2004, pp. 1435–1456.
- Takanishi, R. and K. L. Bogard (2007). Effective Educational Programs for Young Children: What We Need to Know, *Child Development Perspectives*, Vol. 1, No. 1, pp. 40–45.

Jasmina Klemenović, Ph. D., Novi Sad

COOPERATION BETWEEN NURSERY SCHOOL AND FAMILY WHILE PREPARING CHILDREN TO ENTER PRIMARY SCHOOL

Summary

Preparing children to enter primary school has been analyzed from the aspect of cooperation between nursery school and family. In the region of Vojvodina, *The Initial Nursery School Curriculum* for educators and experts was not an educational innovation after solving some organisational problems and thus, special care was dedicated to advancing cooperation with parents. The first contacts show that the largest problem

for preparing children for school are due to different parents expectations mainly about children's basic literacy skills. Among parents whose children have been attending nursery school for several years some harmonized developmental efforts are noticed. Parents showed high motivation for joining professionally organised activities, and thus, while working with children help them adapt their behaviour to school demands. The paper presents the analysis dealing with insufficiently motivated parents, which is particularly important for children from sensitive groups. The paper offers some recommendations for better cooperation between nursery school and parents which is based on team work including a pedagog and educators which was analyzed and tested in several nursery schools in Novi Sad and Bačka Palanka. It also includes the estimation of efficiency of different strategies of incorporating Romany children which was earlier investigated in this part of the country.

Key words: preparatory nursery school curriculum, expert teams, cooperation with the family, parents expectations, incorporation of Romany children

Д-р Ясмина Клеменович, Новый Сад

СОТРУДНИЧЕСТВО ДОШКОЛЬНОГО ЗАВЕДЕНИЯ О СЕМЬЕЙ В ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ПОСТУПЛЕНИЮ В ШКОЛУ

Резюме

Подготовка детей к поступлению в школу в настоящей работе анализируется с аспекта сотрудничества дошкольного заведения с семьей. Имея в виду что в рамках Воеводины *Подготовительная дошкольная программа* для воспитателей и специальных сотрудников не представляет специальную новост, после решения первоначальных организационных затруднений, особенное внимание уделено улучшению сотрудничества с родителями. Уже первые контакты показали что самые большие проблемы возникают в подготовке детей к поступлению в школу из-за разных ожиданий родителей, в первую очередь их заботой об учении детей грамоте. Среди родителей чьи дети несколько лет ходят в детский сад замечены согласованные ожидания вклада в развитие детей Подготовительной дошкольной программы. Важным фактом является и то, что родители проявляли большой интерес к включению в специально подготовленные активности в детском саду и дома, чтобы как можно лучше подготовить детей к школе. В работе представлен и анализ проблемы включения в сотрудничество незаинтересованных, недостаточно мотивированных родителей, что особенно важно в случаях детей из определённых специфических групп. Работа содержит определённые рекомендации и советы для осмысления сотрудничества детского сада с родителями, которые опираются на опыт совместной работы педагога и воспитателя

и које су већ проверене у неколико дечјих вртића у Новом Саду и у Бачка Паланци, и да се оцени ефикасност различитих стратегија укључивања циганских деце, које такође до сада у овим местима спроводе и провере.

Кључне речи: Припремна предшколска програма, група специјалиста, сарадња са породицом, очекивања родитеља, укључивање циганских деце

Др Станко Цвјетићанин

Педагошки факултет, Сомбор

Др Мирјана Сегединац

Природно-математички факултет, Нови Сад

UDK 371.3::5]:373.2(497.11)

Стручни чланак

Примљен: 20. I 2009.

BIBLID 0553–4569, 55 (2009), 3–4, p. 412–423.

САДРЖАЈИ О ПРИРОДИ У ПРОГРАМУ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Резиме

Предшколско васпитање и образовање има значајну улогу у васпитавању и образовању детета. Оно треба да буде припрема за што лакше укључивање детета у школски систем, али и да ствара основе за даље образовање у различитим подручјима друштвених и природних наука. Важно је да дете стекне основне појмове и знања из непосредне околине. Циљ рада је анализа садржаја о природи у програму предшколског васпитања и образовања у Србији, на основу Правилника о општим основама предшколског програма. Дете треба да се упозна са природом, природним појавама, да схвати једноставне узрочно-последичне везе, односе међу живим бићима, њихове особине, да се упозна са основним особинама материјала из свакодневне употребе, као и да формира правилне ставове и понашања према животној средини.

Кључне речи: предшколско васпитање и образовање, програм, садржаји о природи

УВОД

Фридрих Фребел је створио теоретске основе предшколског васпитања и организовања. На подручју данашње Србије, предшколске установе постоје више од 160 година. (Ациган 1976). Њихова улога се током историје мењала. Оне су имале образовну, здравствену и социјалну улогу (Гавриловић 2006).

У периоду од оснивања првих предшколских усанова до Првог светског рата у Србији су постојали незванични, полузванични и званични програми за рад предшколских усанова, са различитим идејама и ставовима о деци и детињству (Копас-Вукашиновић 2005). У овом периоду националног буђења утврђене су основе даљег просветног и школског напретка, што је подразумевало и развој друштвеног предшколског васпитања. Предшколске усанове су одиграле битну улогу у равоју образовања, науке, као и друштва у целини у Србији (Ничковић 1971).

Предшколско васпитање и образовање има значајну улогу у животу појединца (Каменов 1990). Оно ствара основе за даље образовање, као и за изградњу одговорне друштвене и еколошке личности (Стевановић 2003).

У Србији се предшколско васпитање и образовање реализује на основу *Правилника о општим основама предшколског програма*, издатог 2006. године, од стране Министарства просвете и спорта.

Деца старосне доби од треће до пет и по година, као и деца која похађају предшколски програм (припрема за школу), на основу важећег закона, могу се васпитавати и образовати применом различитих модела (модел А и модел Б).

Модел А за васпитање и образовање деце од три године до укључивања у програм припреме за школу, више гравитира ка отвореном систему васпитања и акционом развијању програма зависно од интересовања деце.

Модел Б има карактеристике когнитивно - развојног програма и разрађене васпитно-образовне циљеве, задатке васпитача и типове активности. Васпитач може да бира и разрађује активности, зависно од потреба, могућности и интересовања деце.

Свака установа и васпитач сами процењују који ће модел примењивати, односно креирају сопствени програм васпитно-образовног рада, поштујући принципе који се налазе у *Општим основама предшколског програма*.

Овај документ не прописује образовне садржаје, него само даје опште назнаке о њима. Садржаји нису разрађени, него се само сугеришу општим и специфичним циљевима предшколског васпитања и образовања.

Оба модела имају следеће заједничке карактеристике:

1. циљне оријентације;
2. функције предшколске установе;
3. начела рада;
4. оријентација на сарадњу са окружењем;
5. законска регулатива.

Васпитно-образовни циљеви у оба модела су:

1. стицање позитивне слике о себи;
2. развијање поверења у себе и друге;
3. подстицање самосталности, индивидуалне одговорности и аутентичности израза и деловања;
4. развој интелектуалних капацитета у складу са развојним потребама, могућностима и интересовањима;
5. развој социјалних и моралних вредности у складу са хуманим и толерантним вредностима демократски уређеног друштва осетљивог на породичне, културолошке и верске различитости;
6. култивисање дејих емоција и неговање односа ненасилне комуникације и толеранције;

7. развој моторних способности и спретности;
8. подстицање креативног изражавања детета;
9. припрема деце за наступајуће транзиционе и комплексније периоде живота (припрема и адаптација за полазак у вртић; у школу; за рекреативни боравак и сл);
10. развијање свести о значају заштите и очувању природне и друштвене средине.

Оба модела полазе од физичких и менталних карактеристика предшколског детета, поштујући одговарајуће социјалне специфичности.

Један од основних циљева јесте да се предшколско дете позитивно мотивише за процес сазнавања и васпитања, као и да програм активности детета прати његове узрасне и развојне могућности.

Моделу теже да у потпуности очувају, подстичу и оплемењују спонтане стваралачке могућности и својстава предшколског детета. Они желе да у потпуности обезбеде услове за нормалан физички, интелектуални, социјални, емоционални и морални развој детета.

Циљ Модела А и Б, који се примењују у васпитавању и образовању деце која се припремају за школу, јесте да се детету што више приближи школа, као и његове обавезе и права у њој. Моделу би требало да помогну детету у:

- физичкој спремности за полазак у школу (утичу на здравље и телесни развој детета);
- социјалној спремности (дете би требало да стекне специфичне облике понашања потребних за успостављање и одржавање социјалних веза);
- емоционалној спремности (дете би требало да развије самосталност, поверење и самопоуздање, као и да постигне емоционалну стабилност, која је важна за полазак у школу);
- интелектуалној спремности (дете би требало да, пре него што се укључи у школски систем, има развијен одређени ниво интелектуалних функција, као што су: опажање, мишљење, говор, пажња, памћење, машта, које представљају основе за проширивање постојећих и стицање нових знања и информација);
- мотивационој спремности (дете би требало да има формирану унутрашњу потребу за сазнавањем, заинтересованост за учење и позитиван однос према поласку у школу).

У Моделу Б припремног предшколског програма детаљније су разрађени циљеви и садржаји непосредне припреме деце за полазак у школу. У њему се посебно истиче интелектуална припрема, која се огледа у потреби, жељи и способности детета да учи.

Интелектуална припрема се првенствено састоји у општем развоју сазнајних интереса и умних способности детета. Дете треба да буде у стању да схвати сложеније идеје, ствара хипотезе, логички и математички резонује, доноси сразмерно зреле моралне судове и размењује мишљење са другима, што подразумева

и стицање социјалних облика понашања и навика, које ће му помоћи да се брже укључи у школски ситем.

Интелектуална припрема подразумева:

1. развијање сензорних процеса детета (осета, опажаја, представа, познавање еталона за боју, облика, величина, просторних појмова, уз потребан обим чулног искуства);
2. формирање система знања и начина долажења до сазнања;
3. развијену и стабилну жељу за сазнањем и формирану навику бављења умном делатношћу;
4. развијање сазнајних процеса;
5. способност детета да се продуктивно и сразмерно дуго бави умним радом (дете би требало да буде континуитано активно 30 минута, и да при томе не покаже израженије знаке физиолошког замора);
6. поседовање неких специјалних способности и вештина потребних у школи (разумевање значења симбола, гласовна анализа састава речи, оријентисање у простору, поседовање елементарних математичких појмова, увежбаност руке за писање и слично).

Циљ рада је анализа садржаја о природи, које би дете требало да усвоји током предшколског васпитања и образовања. Анализа је урађена на основу Правилника о општим основама предшколског програма, издатог од стране Министарства просвете и спорта Републике Србије.

НАСТАВНИ САДРЖАЈИ О ПРИРОДИ

Квалитет знања предшколског детета се огледа у:

- тачности и структурираности представа које оно има о непосредној околини;
- знању елементарних појмова;
- способности да стечена знања примењује у проблемским ситуацијама;
- способности да уочи суштинске, функционалне, просторно-временске и узрочно-последичне везе међу предметима и појавама и слично.

Предшколско дете би требало да организовано и активно посматра, да испитује предмете и појаве у непосредној околини, да врши анализу, синтезу, пореди, класификује, врши одговарајуће нумеричке конструкције (скупови и бројеви), структурише простор (одређује положај, правце, облике и слично), сналази се у времену, уочава проблем, уоштава, закључује на основу добијених резултата истраживања и слично.

Оно треба да поседује способности да репродукује запажено, као и да што самосталније постави и конкретизује циљ одређених активности (Митровић 1982).

Важно је да дете што самосталније изабере начине и средства за реализацију одговарајућих активности, с обзиром на постављени циљ, да предвиди

последике њиховог коришћења, концентрише на постизање жељеног резултата, анализира достигнути резултат и извуче поуке из њега.

Стечено искуство, знања и активности из једне ситуације, требало би да примењује у новим, сличним ситуацијама.

Васпитање и образовање предшколског детета у природним наукама подразумева стварање система знања о живим бићима, односима између живих бића и средине у којој живе, елементарним природним појавама, процесима, особинама воде, ваздуха, земљишта, појединих материјала, њиховој употреби у домаћинству, у зависности од особина, и слично, као и изграђивање позитивних еколошких ставова и понашања.

Основне теме, на основу Општих основа предшколског програма, који би требало постепено да се обрађују су:

1. живи свет;
2. свет животиња;
3. свет биљака;
4. човек као припадник живог света;
5. заштита животне средине;
6. материјални свет.

Предшколско дете би требало да се упозна са општим карактеристикама живих бића, као и да разликује живо од неживог.

Оно би требало јасно да прави разлику између природних појава и живих бића. Тако, на пример, да зна да су Сунце, Месец, звезде, ватра, облак и слично, важни за човека и друга жива бића, али да они не спадају у жива бића.

Оно треба да схвати да се жива бића рађају, расту, размножавају и на крају угину, што није случај са неживом материјом. Оно би требало да уочи заједничке особине живих бића, али и разлике.

Пре него што пође у први разред, дете би требало да се упозна са једноставним узрочно-последичним односима у природи, на основу посматрања и извођења једноставних експеримената. Одређена сазнања би требало да користи у решавању проблемских ситуација, као и да предвиђа евентуалне последице одговарајућих појава и процеса у природи.

Кроз експерименте и активно посматрање, дете се упознаје са својом непосредном околином, и развија научно-истраживачки дух. Дете поставља проблем и циљ истраживања, хипотезе, истражује, и на основу добијених резултата доноси закључке, које проверава у различитим ситуацијама.

Дете би требало да открије једноставне појаве, као на пример, да се количина нечега не мења заједно са обликом (количина воде остаје иста иако јој се мења облик зависно од суда у коме се налази),

Оно би требало да прави разлике и сличности између човека и других живих бића. На основу уочавања општих, заједничких и посебних карактерис-

тика живих бића, требало би да примењује једноставне критеријуме за њихово груписање (прављење подела).

Да би то остварило, важно је да се упозна са најважнијим представницима категорија живог света по општим и посебним карактеристикама, како би могло да групише биљке и животиње на основу спољашњих и неких других карактеристика (спонтана класификација).

Однос живих бића (дрвеће, цвеће, разне биљке из непосредног окружења, птице, инсекти и друге животиње, човек) и средине, дете би требало да непосредно и посредно посматра и изучава у различитим животним стаништима (ливада, бара, река, море, шума, парк, људско насеље и слично). Тако, на пример, требало би да посматра утицај годишњих доба, временских прилика и слично на живот и понашање живих бића.

Да би лакше схватило како делују природне појаве и процеси на жива бића, дете треба да посматра понашање представника живог света у њиховој природној средини. Оно би требало да уочи утицај средине на изглед и понашање одређеног представника, као и постојање међусобне зависности организама.

Постојање живог кутка, баште, акваријума и слично у вртићу је значајно, јер на тај начин дете може да води бригу о одређеним представницима различитих животињских и биљних врста, као и уочава битне од мање битних карактеристика. Тако, на пример, дете треба да схвати да животиње не могу без хране, воде, ваздуха, као и да се разликују по своме облику, величини, начину исхране и слично.

На основу посматрања и бриге о биљкама, дете треба да схвати да је за развој биљака важна земља, светлост, вода, семе, ваздух, као и да се биљке разликују по свом изгледу, боји цветова, изгледу лишћа и слично.

Предшколско дете треба да открива и упознаје жива бића не само непосредним посматрањем него и кроз друге активности, као што је извођење једноставних експеримената, сакупљање различитих узорака из природе, као на пример, лишћа, цвећа, плодова, каменчића, гранчица, перја, кућица пужева и шкољки и слично. Дете би требало да прави различите збирке биљака (хербаријум), и животиња (инсектаријум), уз помоћ васпитача, родитеља и одраслих.

Важно је да се у предшколском васпитању и образовању дете упозна са различитим особинама животиња и да их на основу њих класификује и препознаје.

Дете би требало да се упозна са различитим врстама понашања животиња, начинима њиховог кретања (пузање, трчање, пливање, летење и слично), начинима комуницирања, начинима размножавања, понашањима према младунцима, местима становања и слично.

Оно би требало да посматра карактеристичне фазе у животу појединих представника животињског света, као и да их пореди.

Током предшколског васпитања и образовања дете треба да се упозна и са појмом домаћа, односно дивља животиња. Оно треба да разликује домаће и дивље животиње, да схвати значај животиња, нарочито домаћих, за човека, као и важност човекове бриге за животиње.

Да би што боље разликовало домаће од дивљих животиња, дете би требало да посматра животиње што непосредније, у различитим амбијентима (у сеоском домаћинству, зоо врту, шуми, парку, дворишту, врту и слично).

Дете треба да стекне одређена знања о појединим домаћим животињама (пас, мачка, крава, овца, коза, свиња, коњ, кокошка, ћурка, гуска и слично), као што је изглед, начини исхране, размножавања, понашање током годишњих доба и слично.

Важно је да свако дете има одговарајућег кућног љубимца, јер се на тај начин, кроз дуготрајно посматрање, бригу и неговање кућног љубимца, упознаје са његовим животом, особинама, али и условима који су потребни за живот. Тако, на пример, бригом о рибицама у акваријуму, схватиће да риба за живот треба не само воду, већ да вода мора да буде чиста, да има одговарајућу топлоту, као и да треба храну, присуство биљака и слично.

У физичком и менталном развоју детета важну улогу заузимају и биљке. Предшколско дете би требало да се упозна са основним деловима биљака, као што су: корен, стабло, лист, плод и семе. Дете би требало да уочава и разликује растиња по лишћу, цветовима и плодовима, односно дрвеће по стаблу, лишћу и кори.

Дете треба да се упознаје са биљкама из његове непосредне околине. Посматрањем различитих фаза раста и развоја појединих биљака, дете треба да уочи да спољни услови утичу на раст и развој биљке. Посматрање треба да буде што непосредније.

Дете треба да посматра и проучава биљке на различитим стаништима (на ливади, у шуми, бари, њиви, воћњаку), током различитих годишњих доба, како би схватило понашање биљака у зависности од спољне средине.

Оно би требало самостално, у пару или мањој групи, да изводи одговарајуће експерименте, у којима би уочило утицај влаге, светлости и топлоте на клијање семена, раст и развој биљака.

Важно је да дете уочи постојање зимзеленог и листопадног дрвећа, као и да прави разлику између њих.

Предшколско дете би требало да усвоји појам гајене, односно самоникле биљке. За формирање ових појмова, важно је да посматра биљке које су саме изникле, као и биљке које је човек засадио.

Да би развило љубав према биљном свету, дете би требало да се брине о одговарајућој биљци, како у вртићу, тако и код куће. Оно може да изводи и једноставне радње у врту, башти, на њиви и слично (залива и сади биљке са одраслима, купи гранчице, које ометају раст биљке, помаже код окопавања и слично).

Током предшколског васпитања и образовања дете би требало да стекне одређена знања о човеку као живом бићу, као и да буде у стању да прави разлику између човека и других живих бића у погледу билошких функција.

Важно је да се дете упозна са различитим расама, културама народа, као и да изграђује дух толеранције и прихватања различитости.

Дете би требало да схвати основне фазе човековог живота, од зачећа, рођења и детињства до зрелости и старости, као и да се упозна са грађом човековог тела.

Оно треба да схвати важност појединих органа за одржавање живота, као и да заузме правилан однос према своме телу (хигијена, правилна исхрана, правилно облачење и слично).

Важно је да уочи утицај спољне средине на живот и активности људи, као и да схвати утицај човека на исту. Требало би да уочи зависност човека од воде, ваздуха, земљишта, временских прилика, биљака, животиња и слично.

Још током предшколског васпитања и образовања треба код детета изграђивати правилне ставове према животној средини, као и одговорно понашање (Узелац, 1996).

На еколошко понашање и ставове детета утичу разни фактори (породица, родбина, вршњаци, медији, средина у којој живи и слично), али свакако да је један од важних фактора и еколошко васпитање и образовање у предшколским установама.

Оно се може реализовати кроз различите садржаје, који су прилагођени карактеристикама одређеног узраста.

Правилни еколошки ставови и односи се могу изграђивати кроз садржаје о:

- значају животиња и биљака за човека и природу;
- значају станишта за жива бића (шума, парк, ливада, њива, море и слично);
- прилагођавању живих бића средини у којој живе;
- ланцу исхране;
- утицају човека на непосредну околину;
- односу човека према биљкама и животињама;
- отпаду;
- значају воде, ваздуха и земљишта за сва жива бића, као и начинима њиховог загађења и заштите;
- значају шума за живот живих бића, као и начинима њихове заштите;
- понашању у природи;
- буци и њеном деловању на жива бића и објекте;
- значају властите одговорности за очување природе;
- начинима помоћи угроженим биљкама и животињама и слично.

Дете ће најбоље изграђивати еколошке ставове и односе кроз различите активности и ситуације, као што су на пример:

- игре у природи (у шуми, на ливадама, на обалама, у парковима, пењање по стаблима и слично);
- рекреација у природи;
- разматрање начина на које човек изазива промене на својој планети, посебно у природи (сеча шума, исушивање мочвара, лов и др);
- уочавање главних загађивача воде, земљишта и ваздуха, као и последица њиховог деловања;
- посета зоолошком парку, националним парковима, ботаничким баштама и слично;

- естетски доживљај природе (узгајање цвећа, аранжирање цвећа, израђивање уметничких творевина од природних материјала, на пример од коре дрвета, лишћа, пресованог цвећа и слично);
- развијње свести о потреби чувању хране (кроз разговор уз оброк и друге активности);
- посматрање како се човек брине о животињама на сеоском газдинству;
- упознавање са локалном еколошком проблематиком у месту и окружењу у коме живе;
- учествовање у народним обичајима који изражавају однос према природи.
- активности чишћења свог простора (чишћење улице, дворишта и слично)
- драматизација (кроз драмску игру деца треба да уче како се правилно односи према смећу, биљкама, животињама и слично);
- шаролике радионице на тему екологије и живота са природом и слично.

Током предшколског васпитања и образовања дете би требало да се упозна са елементарним знањима из астрономије и метеорологије. Оно би требало да се упозна са особинама Сунца, Месеца, звезда, ветром, облацима, маглом, снегом, градом, кишом, росом и слично, као и са појмовима кишовито, облачно, сунчано, ветровито и слично.

Требало би да усвоји знаке на основу којих је могуће предвидети време, као и да разликује одређена годишња доба.

Важно је да постепено стече знања о типовима предела (низије, планински предео, приморје и слично), воденим токовима, природним богатствима и слично из непосредне околине, али и шире.

Предшколско дете би требало да се упозна са различитим материјалима из своје непосредне околине, да схвати њихов значај за човека, употребу (за прављење играчака, алата и прибора разних уређаја и слично), као и њихове физичке особине. Оно би требало да се упозна са:

- топливошћу материјала;
- растворљивошћу материјала;
- провођењем топлоте;
- променом агрегатног стања;
- тврдоћом материјала;
- савитљивошћу материјала;
- еластичношћу материјала;
- променама на материјалима, под дејством спољашњих утицаја;
- магнетизмом;
- електрицитетом;
- звуком;
- притиском;
- светлошћу;
- кретањем и слично.

Да би се што боље упознали са материјалима, дете би требало да рукује са предметима који су направљени од различитих материјала.

Важно је уочи постојање природних и вештачких материјала. Од природних материјала би требало да упозна воду, снег, лед, песак, глину, камење и слично, а од вештачких пластику, скај, стакло, хартију и слично.

Требало би да уочи да се материјали различито понашају према води, извору топлоте и слично, као и да уоче понашање предмета направљених од различитих материјала на косој површини, при слободном паду, клизању, котрљању, на глатким, храпавим површинама и слично.

Током предшколског васпитања, кроз једноставне експерименте, игру, дете би требало да се упозна са магнетним особинама појединих материјала, особинама светлости, начинима преламања светлости, стварањем дуге, огледалом, сочивом, настанком звука, интензитетом звука, равнотежом, отпором ваздуха, слободним падањем тела и слично.

Искуство показује да је предшколско дете заинтересовано за рачунаре, због чега би требало да стекне елементарна знања о рачунарима и њиховој употреби.

ЗАКЉУЧАК

Предшколско васпитање и образовање представља важну основу у развоју и образовању појединца. Дете треба да стекне непоходна знања и умења, како би што боље упознало своју околину, као и створило добре основе за активно укључивање у систем школства.

Важну улогу у васпитању и образовању предшколског детета имају и садржаји из природних наука. Дете би требало постепено да :

- уочи једноставне узрочно-последичне односе у природи;
- се упозна са једноставним природним појавама и процесима;
- прави разлику између живих бића и неживе материје;
- схвати животни циклус рађање, раст, размножавање и умирање;
- упозна биљни и животињски свет из непосредне околине, али и шире;
- уочи однос живих бића и станишта;
- схвати деловање природних процеса и појава на жива бића;
- разуме однос човека и других живих бића;
- се упозна са особинама различитих материјала и њиховом применом у свакодневном животу;
- изграђује правилне ставове према животној средини;
- усваја знања о заштити животне средине.

Кроз ове садржаје о природи, дете би требало лакше да се укључи у наставу познавања природе (у разредној настави), да што самосталније проучава природу, као и да развија научно-истраживачки дух.

Напомена

Ово истраживање спроведено је у оквиру научног пројекта Министарства науке и заштите животне средине Републике Србије (Пројекат број 149009, *Европске димензије промена образовног система у Србији*).

Литература

- Ациган, Љ. (1976): Предшколско васпитање у педагошкој литератури у Војводини у периоду од 1889. до 1914. године. *Педагошка стварност*, 9, 741-748.
- Гавриловић, А. (2006): Мултифункционална делатност предшколских установа, *Настава и васпитање*, вол. 55, бр. 1, 57–69, Београд.
- Каменов, Е. (1990): *Предшколска педагогија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2005): Програми предшколског васпитања и образовања у Србији од оснивања првих предшколских установа до Првог светског рата, *Настава и васпитање*, вол. 54, бр. 4-5, 503–514, Београд.
- Митровић, Д. (1982): *Предшколска педагогија*, Свјетлост, Сарајево.
- Ничковић, Р. и сар. (1971): *Просвета, образовање и васпитање у Србији*, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд.
- Стевановић, М. (2003): *Предшколска педагогија*, Андромеда, Ријека.
- Узелац, В. (1996): *Околиш-образовање-одгајатељ/учитељ*, Хрватски педагошко-књижевни збор, Загреб.

Stanko Cvjetičanin, Ph. D., Sombor, Mirjana Segedinac, Ph. D., Novi Sad

TEACHING NATURAL SCIENCES IN THE NURSERY SCHOOL CURRICULUM

Summary

Nursery school education and upbringing holds a prominent place in child's education. It is supposed to prepare the child properly to join the school system successfully and provide a solid foundation for further education in different areas of social and natural sciences. Learning principle notions and obtaining basic knowledge about child's immediate environment is a top priority. The aim of the paper is to analyse the curriculum content of natural sciences in nursery school in Serbia according to the Regulations on basic principles of nursery school curriculum. The child should gain some knowledge about nature and natural phenomena, understand simple causal relations, relations between living beings, their features, become familiar with principle traits of materials for everyday use and develop positive attitudes and acceptable behaviour towards our immediate environment.

Key words: nursery school education and upbringing, curriculum, teaching contents about nature

Д-р Станко Цвјетићанин, Сомбор, д-р Мирьяна Сегединач, Новый Сад

УЧЕБНЫЕ СОДЕРЖАНИЯ О ПРИРОДЕ В ПРОГРАММЕ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

Дошкольное воспитание и образование имеет важную роль в воспитании и образовании ребёнка. Оно должно не только подготовить ребёнка к его лёгкому включению в школьную систему, но и создать основы для дальнейшего образования в разных областях общественных и естественных наук. Дети должны приобрести основные понятия и знания из их ближайшей окружающей среды. Целью настоящей работы является анализ содержаний о природе в программе дошкольного воспитания и образования, на основании общего Регламента об общих основах дошкольной программы. Ребёнок должен ознакомиться с природой, с природными явлениями, должен понять простые причинно-следственные связи, отношения между живыми существами, их характеристики и ознакомиться с основными характеристиками материалов, которые ежедневно используются и дети должны формировать правильное отношение и поведение к окружающей среде.

Опорные слова: дошкольное воспитание и образование, программа, содержания о природе

Мр Хазим Селимовић
Филозофски факултет, Тузла
Зехрина Селимовић, проф.
Основна школа Сапна

UDK 371.315.6-055.52:371.322
Оригинални научни рад
Примљен: 8. V 2009.
BIBLID 0553-4569, 55 (2009), 3-4, p. 424-439.

КАКО РОДИТЕЉИ ПОДСТИЧУ КОМПЕТЕНЦИЈЕ СВОЈЕ ДЈЕЦЕ

Резиме

Родитељске инструкције у погледу подстицања компетенција код дјеце веома су мало истражене. Аутор је провео експериментално научно истраживање посвећено овом проблему. Због његове важности у раду је дат теоријски и емпиријски приступ. У теоријском дјелу дефинисани су основни појмови везани за компетенције и врсте компетенција.

Основни циљ истраживања је испитивање нивоа родитељске оспособљености за пружање инструкција дјеци које ће подстицати развој: когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-акционих компетенција. Тражен је одговор на питање да ли експериментални третман може позитивно да утиче на родитељске инструкције у подстицању компетенција дјеце.

У истраживању је учествовало 125 родитеља и 125 њихове дјеце из четири основне школе са подручја Тузланског кантона и Републике Српске у Босни и Херцеговини. Родитељи су прошли експериментални програм обуке за помоћ дјеци у школском учењу, а резултати ових сазнања мјерени су на више начина одговарајућом батеријом инструмената.

Добивени налази су дали значајне одговоре. Утврђен је позитивни утицај експерименталног програма на подстицање когнитивних и социјалних компетенција и то по самооцјени родитеља, те позитиван утицај на подстицање когнитивних, социјалних и емоционалних компетенција по атрибуцији дјеце. Позитивни утицај експерименталног програма није утврђен код подстицања емоционалних и радно-акционих компетенција по самооцјени родитеља и радно-акционих компетенција по атрибуцији дјеце. Ови налази наводе на закључак да се едукацијом родитеља могу побољшати родитељске инструкције као помоћ у школском учењу у подстицању компетенција код дјеце.

Кључне ријечи: родитељи, дјеца, подстицање компетенција, родитељска инструкција и експериментални програм

ТЕОРИЈСКО РАЗМАТРАЊЕ ПРОБЛЕМА

Појам компетенција

Задатак школе будућности је да развија компетенције за живот дјеце у XXI вијеку. Да би успјешно испунила свој задатак, осим других чинилаца васпитања, потребна је подршка родитеља успјеху дјетета. Сарадња школе са родитељима је потребна како би се они равноправно укључили у васпитни и образовни процес, са циљем постизања бољег успјеха дјеце. Улога родитеља се огледа у инструкцијама које они пружају својој дјечи. Да би могли пружити неопходну помоћ, морају и сами бити упознати са начином како то чинити. Школа је право мјесто гдје родитељи могу стећи одређена знања потребна за помоћ дјечи у школском учењу. Дакле, родитељи се морају оспособити за пружање инструкција, које ће развијати компетенције, потребне дјечи за живот у будућности.

Да бисмо могли говорити о компетенцијама, потребно их је претходно дефинисати. Појам компетенција потиче од латинске ријечи *компетенциа*, што значи мјеродавност; способност или позваност (Анић, Клаић и Домовић 2007, 714). Компетенције се односе на посједовање способности, вјештина и знања за неки посао. Дакле, компетентна особа је мјеродавна, формално или стварно оспособљена за неки посао (ибидем, 714). Већ у самом објашњењу појма уочава се веза са способностима. Важно је направити разлику која постоји између ова два појма. Способности се обично дефинишу као „капацитет или моћ да се дјелује физички или ментално укључујући таленат и потенцијал који се може развити. За разлику од способности, компетенција је доказана способност. Док способност представља могућност да се дјелује или диспозицију која може и не мора бити остварена у случају компетенције она мора бити остварена“ (Сузић 2002, 160). Деј (Day) дефинише компетенције као „способности за обављање задатака и улога које су потребне за постизање очекиваних стандарда“ (Day 1999, 57). Овдје је важно ко поставља стандарде, те да постизање стандарда зависи од контекста.

За даљу анализу компетенција важно је направити паралелу између интелигенције, постигнућа и компетенција. Интелигенција је способност, постигнуће представља нечији успјех, а компетенција показује да је нечије постигнуће задовољило одређени стандард, односно тражени ниво постигнућа. Компетенције се више усредсређују на знања и способности која појединац може постићи да би примјерено функционисао у разним ситуацијама. Дакле, компетенцијама је циљ задовољење неког стандарда постигнућа.

Компетенције су дакле опште способности дјеловања које се темеље на знању, искуствима, вриједностима и диспозицијама које је појединац развио учењем и оне се развијају побољшавањем властитих квалитета и освајањем моћи које омогућују особи да буде самостална, да умије да се носи са проблемима

и да се сналази у природи и друштву. Дакле компетенција представља исказ личног квалитета и доживљај социјалне афирмације. Унутрашњу мотивацију у развијању компетенција можемо препознати као: „Настојање да се досегну и побољшају властите способности без икакве физичке награде“ (Busch–Rossnagel 1997, 1). Школа будућности треба управо тежити ка том циљу.

У литератури различити аутори дају различите дефиниције компетенција, а оне се односе на то да су компетенције одређени скуп понашања који су инструменти за постизање жељених резултата и исхода. Неки аутори објашњавају компетенције као карактеристике које резултирају супериорношћу особе у обављању посла. Као што се може уочити, суштина компетенција се односи на квалификације или стандарде, односно на високу успјешност или супериорност у обављању посла.

Ако бисмо овакво значење компетенција пренијели на школско постигнуће, онда би то значило да ученици, уколико желе развијати компетенције, морају тежити побољшању властитих квалитета који ће резултирати високом успјешношћу у школском учењу и бити засновани на такмичењу са самим собом. Сигурно да ове високе стандарде које намећу компетенције није једноставно достићи. Да би се то остварило, потребна је укљученост како наставника тако и родитеља, а прије свега потребна је њихова компетентност. У рјешавању овог проблема можемо наћи разлоге за сарадњу родитеља и школе. Задатак школе је да омогући родитељима одређене инструкције у циљу развијања компетенције своје дјеце, а обавеза која се мора створити код наставника је да у свакодневној настави потенцирају садржаје који ће доприносити развоју компетенција. Једино на овај начин могу се оспособити млади нараштаји да успјешно уплове у напредну свјетску технологију, која ће бити одлика и школе и живота у будућности.

Врсте компетенција

Компетенције представљају властите квалитете који омогућавају самосталност и успјешност у активностима којима се особа бави. Пошто се говори о школском учењу и инструкцијама родитеља као и помоћи дјечи у том учењу, битно је знати које компетенције треба развијати код дјеце. Сузић говори о когнитивним, емоционалним, социјалним и радно-акционим компетенцијама као потребним за живот у XXI вијеку за ученике основне школе (Сузић 2002). У оквиру сваке од компетенција, он наводи по седам компетенција и то:

Когнитивне компетенције: 1) издвајање битног од небитног, вјештина одабира информација, 2) постављање питања о градиву као и властитој когницији, 3) разумијевање материје или проблема, 4) памћење, одабир информација које је нужно запамтити, 5) руковање информацијама, менаџмент у коришћењу информација брзо проналажење и коришћење информација као и складиштење, 6) конвергентна и дивергентна продукција, фабриковање нових идеја, рјешења или продуката, 7) евалуација, вредновање ефикасности учења и рада као и остварене користи.

Емоционалне компетенције: 1) емоционална свијест, препознавање својих и туђих емоција, 2) самопоуздање, јасан осјећај властитих моћи и лимита,

3) самоконтрола, контрола ометајућих емоција и импулса, 4) емпатија и алтруизам, 5) истинољубивост, изградња стандарда части и интегритета, 6) адаптабилност, флексибилност у прихватању промјена, 7) иновација, отвореност за нове идеје, приступе и информације.

Социјалне компетенције: 1) разумијевање других индивидуа и група, тумачење групних емоционалних струјања и снаге односа, 2) сагласност, усаглашеност са циљевима групе или организације, колаборација, 3) групни менаџмент: бити вођа и бити вођен, стварање веза, способност увјеравања, организационе способности, тимске способности, подјела рада, 4) комуникација: слушати отворено и слати увјерљиве поруке, комуникација „очи у очи“, ненасилна комуникација, 5) подршка другима и сервисна оријентација, сензибилитет за развојне потребе других и подржавање њихових способности, 6) уважавање различитости, толеранција, демократија, 7) осјећај позитивне припадности нацији и цивилизацији.

Радно-акционе компетенције: 1) познавање струке или професионалност, 2) општа информатичка и комуникацијска писменост, познавање енглеског или свјетских језика, 3) савјесност, преузимање одговорности за лична остварења, 4) перзистенција, истрајавање на циљевима, упркос препрекама или неуспјесима, 5) мотив постигнућа, тежња за побољшањем или остварењем највиших квалитета, 6) иницијатива, спремност да се искористе указане могућности, 7) оптимизам, унутрашња мотивисаност, воља за рад.

Овај модел ће се користити у истраживачком раду, али и у експерименталном третману у раду са родитељима гдје ће бити изведена по једна радионица за све компетенције у оквиру сваке од четири групе.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет и проблем истраживања

Предметом истраживања је подстицање когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-акционих компетенција дјеце путем утицаја експерименталног третмана – радионица намијењених оспособљавању родитеља за помоћ дјечи у учењу.

Научни и практични проблем који се поставља јесте испитивање битних чињеница које условљавају ставови и активности родитеља који ће хтјети, знати и моћи ефикасно да се суоче са свим ситуацијама школског учења њихове дјеце.

Рад првенствено третира проблем родитељске инструкције уз степен подстицања развоја когнитивних, емоционалних, социјалних као и радно-акционих компетенција њихове дјеце.

Циљ истраживања

Циљ истраживања је испитивање нивоа родитељске способности за пружање инструкција дјечи у правцу развоја когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-акционих компетенција код дјеце.

Хипотезе

Главна хипотеза

У истраживању се пошло од претпоставке да примјена експерименталнога третмана позитивно утиче на ниво родитељске способности за пружање инструкција дјечи у правцу развоја когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-акционих компетенција код дјеце.

Помоћне хипотезе

1. Претпоставља се да експериментални третман позитивно утиче на самооцјену родитеља у подстицању когнитивних компетенција код дјеце идјечјих атрибуција стимулације когнитивних компетенција.
2. Претпоставља се да експериментални третман позитивно утиче на самооцјену родитеља у подстицању емоционалних компетенција код дјеце и дјечјих атрибуција стимулације емоционалних компетенција.
3. Претпоставља се да експериментални третман позитивно утиче на самооцјену родитеља у подстицању социјалних компетенција код дјеце и дјечјих атрибуција стимулације социјалних компетенција.
4. Претпоставља се да експериментални третман позитивно утиче на самооцјену родитеља у подстицању радно-акционих компетенција код дјеце и дјечјих атрибуција стимулације радно-акционих компетенција.

Методе истраживања

У истраживању ћемо користити следеће методе:

- аналитичко-дескриптивну методу,
- методу теоријске анализе,
- сервеј метод,
- експерименталну методу (експеримент са иницијалним и финалним мјерењима са једном групом).

Технике истраживања

Да бисмо дошли до конкретних података који су битни за проблем истраживања коришћене су следеће технике истраживања:

- анализа педагошке документације,
- скалирање,
- сређивање и статистичка обрада података.

Инструменти

Проблем родитељских инструкција је веома комплексан. Његова комплексност се огледа и у начину мјерења ове појаве. За потребе истраживања конструирана су два инструмента.

У истраживању су примјењени сљедећи инструменти:

Самооцјена родитеља у подстицању компетенција – СРУПК – скалер
Дјечја атрибуција стимулације компетенција – ДАСК – скалер

Наведени инструменти користе скалу процјене Ликертовог типа која се састоји од петостепене листе могућих одговора од који су два степена слагања, један неутралан и два неслагања. Испитаници (родитељи и дјеца) су изражавали путем ове скале свој степен слагања, неутралности и неслагања са датим тврдњама.

Прикупљање података код инструмента дјечја атрибуција стимулације компетенција за ученике првог разреда рађен је путем интервјуа због тога што ученици првог разреда нису још савладали писање слова и бројева.

Самооцјена родитеља у подстицању компетенција је скалер у коме родитељи врше самооцјену своје инструкције као помоћи дјечи у школском учењу. Питања су везана за процјену развијања компетенција код дјеце путем инструкције које пружају дјечи при раду на школском градиву. Скала *Самооцјена родитеља у подстицању компетенција* има четири субтеста: когнитивне компетенције (8 ајтема), емоционалне компетенције (8 ајтема), социјалне компетенције (8 ајтема) и радно-акционе компетенције (8 ајтема). Инструмент се примјењује на нивоу субтестова, а на питања се одговара петостепеном скалом Ликертовог типа и то: 1 (нимало, никад), 2 (мало, понекад), 3 (средње или 50%), 4 (претежно, често) и 5 (потпуно, увијек). Поузданост инструмента утврђена је Алфа-Кронбах коефицијентом који износи ($\alpha = 0,71$).

Дјечја атрибуција стимулације компетенција је такође скалер у коме дјеца врше оцјену колико родитељи подстичу развој компетенција код њих приликом пружања помоћи у школском учењу. Питања су везана за развијања компетенција код дјеце путем инструкције коју родитељи пружају својој дјечи при раду на школском градиву. Скала *Дјечја атрибуција стимулације компетенција* има четири субтеста: когнитивне компетенције (8 ајтема), емоционалне компетенције (8 ајтема), социјалне компетенције (8 ајтема) и радно-акционе компетенције (8 ајтема). Инструмент се примјењује на нивоу субтестова, а на питања се одговара петостепеном скалом Ликертовог типа и то: 1 (нимало, никад), 2 (мало, понекад), 3 (средње или 50%), 4 (претежно, често) и 5 (потпуно, увијек). Поузданост инструмента утврђена је Алфа-Кронбах коефицијентом који износи ($\alpha = 0,84$).

Узорак испитаника

Узорак истраживања чине ученици I, II, III, IV и V разреда и њихови родитељи из основних школа у Тузли, Зворнику, Симин Хану и Сапни. Узорак обухвата 125 ученика, и то: по 25 ученика првих пет разреда, и то 50 из градских, 25 из приградских и 50 из сеоских основних школа, а по полу дјеце било је 68 дјечака (54,4%) и 57 дјевојчица (45,6%).

Узорак чини и 125 родитеља, и то 18 (14,4%) очева и 107 (85,6%) мајки. Доб узорка има сљедеће категорије: од 25 до 29 година 27 родитеља (21,6%), од 30 до 34 године 34 (27,2%), од 35 до 39 година 38 (30,4%), од 40 до 44 године 22 (17,6%) и од 45 до 49 година 4 родитеља (3,2%). По образовању то су: 20 родитеља (16,0%) са че-

тири разреда основне школе, 35 (28,0%) са осам разреда основне школе, 48 (38,4%) са средњим образовањем, 10 (8,0%) са вишим образовањем и 12 (9,6%) са високим образовањем. По социјалном статусу узорак чине: 17 родитеља (13,6%) без примања, 3 (2,4%) са примањима до 100 КМ, 12 (9,6) са примањима од 100 до 300 КМ, 27 (21,6) са примањима од 300 до 500 КМ и 66 (52,8%) са примањима преко 500 КМ.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Испитивање разлика између компетенција

Табела 1: Разлике између подстицања когнитивних компетенција по самооцени родитеља и атрибуцији дјете.

Параметар	Број испит.	М	СД	Разл. М	т-вриједност	Степен слободе	Значај.
СРУПК 1-8 (И) ДАСК 1-8 (И)	125	27,91 26,88	4,41 4,43	1,03	1,958	124	0,050
СРУПК 1-8 (Ф) ДАСК 1-8 (Ф)	125	33,62 33,22	3,08 2,64	0,39	1,680	124	0,095
ДАСК 1-8 (И) ДАСК 1-8 (Ф)	125	26,88 33,22	4,43 2,64	– 6,34	– 15,072	124	0,000
СРУПК 1-8 (И) СРУПК 1-8 (Ф)	125	27,91 33,62	4,41 3,08	– 5,71	– 13,853	124	0,000

Напомена: СРУПК (1-8) – Самооцјена родитеља у подстицању когнитивних компетенција

ДАСК (1-8) – Дјечја атрибуција стимулације когнитивних компетенција

Утврђивање значајности разлике између *иницијалног стања самооцјена родитеља у подстицању когнитивних компетенција СРУПК 1-8 (И) и дјечјих атрибуција стимулације когнитивних компетенција ДАСК 1-8 (И)* показало је у првом параметру (**Табела 1**) да постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,05$), због мање дјечје атрибуције стимулације компетенција, уз статистички незначајну корелацију оба скупа од 0,11 у односу на самооцену родитеља и атрибуцију дјете, прије експерименталног третмана. Ова значајност показује да се самооцјена родитеља и атрибуција дјете у питању подстицања когнитивних компетенција разликују, јер родитељи сматрају да помажу дјетци у развоју когнитивних компетенција, док дјеца сматрају да је та помоћ недовољна.

У финалном испитивању *самооцјена родитеља у подстицању когнитивних компетенција СРУПК 1-8 (Ф) и дјечјих атрибуција стимулације когнитивних компетенција ДАСК 1-8 (Ф)* (**Табела 1**) показује да не постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,05$), уз статистички значајну корелацију оба скупа

од 0,59 због високе повезаности подстицања *когнитивних компетенција родитеља* с обзиром на њихову самооцјену и атрибуцију дјецe, после експерименталног третмана. У поређењу са иницијалним испитивањем дошло је до благог, али статистички незначајног помака дјечјих атрибукција стимулације когнитивних компетенција што је довело до приближавања самооцјене родитеља и атрибукције дјецe која се може уочити у аритметичкој средини финалног испитивања. Ово приближавање родитеља и дјецe може се тумачити појачаном родитељском инструкцијом у току експерименталног третмана, те су на основу тога дјеца промијенила своју оцјену о инструкцијама у односу на иницијално поређење.

Утврђивање значајности разлике између *иницијалног и финалног стања* дјечјих атрибукција стимулације когнитивних ДАСК 1-8 (И-Ф) у трећем параметру (**Табела 1**) показало је да постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,01$) у свих осам компонената когнитивних компетенција, уз статистички значајну корелацију оба скупа од 0,19 у односу на атрибуцију дјецe, прије и после експерименталног третмана. Разлог оваквих резултата можемо тражити у експерименталном третману – радионицама које су извођене са родитељима, што је утицало на то да родитељи позитивно дјелују на развој когнитивних компетенција код дјецe у својој инструкцији и та промјена је утицала на атрибуцију дјецe.

Утврђивање значајности разлике између *иницијалног и финалног стања* самооцјене родитеља у подстицању когнитивних компетенција СРУПК 1-8 (И-Ф) у четвртом параметру (**Табела 1**) показало је да постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,01$) у свих осам компонената когнитивних компетенција, уз статистички значајну корелацију оба скупа од 0,29 у односу на самооцјену родитеља, прије и после експерименталног третмана. Овакав резултат може се тумачити чињеницом да су родитељи били подвргнути експерименталном третману -радионицама на којима су оспособљавани за помоћ дјеци у школском учењу и за развијање когнитивних компетенција код своје дјецe, што је утицало позитивно на њих. С обзиром на то да родитељи нису имали довољно стручног знања о инструкцији, они су помагали својој дјеци на начин који су сматрали добрим, а радионице су помогле да се стручно оспособе за инструкцију.

Тиме је потврђена **прва помоћна хипотеза** да је експериментални третман позитивно утицао на самооцјену родитеља у подстицању когнитивних компетенција и дјечје атрибукције стимулације компетенција.

Табела 2: Разлике између подстицања емоционалних компетенција по самооцјени родитеља и атрибукција дјецe

Параметар	Број испит.	М	СД	Разл. М	t-вриједност	Степен слободe	Значај.
СРУПК 9-16 (И) ДАСК 9-16 (И)	125	33,71 31,20	4,17 5,88	2,51	4,126	124	0,000
СРУПК 9-16 (Ф) ДАСК 9-16 (Ф)	125	34,50 34,41	2,53 1,96	0,09	0,422	124	0,674

<i>Параметар</i>	<i>Број испит.</i>	<i>М</i>	<i>СД</i>	<i>Разл. М</i>	<i>т-вриједност</i>	<i>Степен слободe</i>	<i>Значај.</i>
ДАСК 9-16 (И) ДАСК 9-16 (Ф)	125	31,20 34,41	5,88 1,96	3,21	– 5,795	124	0,000
СРУПК 9-16 (И) СРУПК 9-16 (Ф)	125	33,71 34,50	4,17 2,53	0,79	– 1,898	124	0,060

Напомена: СРУПК (9-16) – Самооцјена родитеља у подстицању емоционалних компетенција

ДАСК (9-16) – Дјечја атрибуција стимулације емоционалних компетенција

Утврђивање значајности разлике између *иницијалног стања самооцјена родитеља у подстицању емоционалних компетенција СРУПК 9-16 (И) и дјечјих атрибуција стимулације емоционалних компетенција ДАСК 9-16 (И)* показало је у првом параметру (**Табела 2**) да постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,01$), због вишег нивоа подстицања емоционалних компетенција по самооцјени родитеља, уз статистички незначајну корелацију оба скупа од $r = 0,11$ у односу на самооцјену родитеља и атрибуцију дјече, прије експерименталног третмана. Увидом у аритметичку средину подстицања емоционалних компетенција по самооцјени родитеља уочава се значајан напредак у односу на иницијално стање, али ово није статистички значајно. То је посљедица недовољног придавања значаја подстицању емоционалних компетенција од родитеља, мада родитељи у самооцјени не мисле тако, али дјеца су дала оцјену на основу значаја који родитељи придају подстицању емоционалних компетенција.

Утврђивање значајности разлике између *финалног стања самооцјене родитеља у подстицању емоционалних компетенција СРУПК 9-16 (Ф) и дјечјих атрибуција стимулације емоционалних компетенција ДАСК 9-16 (Ф)* показало је у другом параметру (**Табела 2**) да не постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,05$), уз статистички значајну корелацију оба скупа од 0,48 због велике повезаности у подстицању емоционалних компетенција родитеља с обзиром на њихову самооцјену и атрибуцију дјече, после експерименталног третмана. Налази потврђују да је експериментални третман позитивно утицао на подстицај емоционалних компетенција, јер су родитељи, захваљујући искуству које су стекли на радионицама, то пренијели на однос према својој дјечи, што су дјеца позитивно оцијенила и тиме је дошло до приближавања самооцјене родитеља и атрибуције дјече, везано за подстицање емоционалних компетенција.

Значајности разлике између *иницијалног и финалног стања дјечјих атрибуција стимулације емоционалних компетенција ДАСК 9-16 (И-Ф)* у трећем параметру (**Табела 2**) показало је да постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,01$) у свих осам компонената стимулисања емоционалних компетенција, уз статистички незначајну корелацију оба скупа од 0,01 у односу на атрибуцију дјече, прије и после експерименталног третмана. Статистичка значајност могла је настати као посљедица дјеловања родитељске инструкције на развој емо-

ционалних компетенција дјеце, што је утицало на позитивнију атрибуцију дјеце у финалном испитивању.

Разлике између *иницијалног и финалног стања* самооцене родитеља у подстицању емоционалних компетенција СРУПК 9-16 (И-Ф) у четвртм параметру (**Табела 2**) показало је да не постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,05$) у свих осам компонената развоја емоционалних компетенција код дјеце, уз статистички незначајну корелацију оба скупа од 0,11 у односу на самооцену родитеља, прије и после експерименталног третмана. Налази показују да су родитељи промијенили своје мишљење о развоју емоционалних компетенција код дјеце, али да то није статистички значајно. Разлози се могу тражити у краткоћи трајања експерименталног третмана – једно полугодиште, што је било недовољно да се самооцена родитеља о подстицању емоционалних компетенција промијени или родитељи нису ни свјесни промјена понашања коју су дјеца уочила.

Тиме је дјелимично потврђена **друга помоћна хипотеза** јер је експериментални третман позитивно утицао на дјечју атрибуцију стимулације емоционалних компетенција, али нема статистичке значајности на самооцени родитеља у подстицању емоционалних компетенција.

Експериментални третман утицао је да се мишљење родитеља о подстицању емоционалних компетенција доведе на реалан ниво и тиме постигне висока повезаност и усаглашеност подстицању емоционалне компетенције родитеља с обзиром на оцену дјеце.

Табела 3: Разлике између подстицања социјалних компетенција по самооцени родитеља и атрибуцији дјеце

Параметар	Број испит.	М	СД	Разл. М	t-вриједност	Степен слободе	Значај.
СРУПК 17-24 (И) ДАСК 17-24 (И)	125	32,22 30,88	2,32 4,95	1,34	2,771	124	0,006
СРУПК 17-24 (Ф) ДАСК 17-24 (Ф)	125	32,96 31,94	1,96 2,73	1,02	4,417	124	0,000
ДАСК 17-24 (И) ДАСК 17-24 (Ф)	125	30,88 31,94	4,95 2,73	1,06	- 2,159	124	0,033
СРУПК 17-24 (И) СРУПК 17-24 (Ф)	125	32,22 32,96	2,32 1,96	0,74	- 9,667	124	0,000

Напомена: СРУПК (17-24) – Самооцена родитеља у подстицању социјалних компетенција

ДАСК (17-24) – Дјечја атрибуција стимулације социјалних компетенција

Утврђивање значајности разлике између *иницијалног стања* самооцене родитеља у подстицању социјалних компетенција СРУПК 17-24 (И) и *дјечјих* атрибуција стимулације социјалних компетенција ДАСК 17-24 (И) показало је у првом параметру (**Табела 3**) да постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,01$), због пораста подстицања социјалних компетенција родитеља по

самооцјени родитеља, уз статистички незначајну корелацију оба скупа од 0,04 у односу на самооцјену родитеља и атрибуцију дјече, прије експерименталног третмана. Ови налази наводе на закључак да родитељи често и не примјећују одређене социјалне контакте које дјеца остварују или желе остварити, или их не одобравају, што је утицало да се њихова самооцјена и атрибуција дјече статистички разликују.

Утврђивање значајности разлике између *финалног стања самооцјене родитеља у подстицању социјалних компетенција* СРУПК 17-24 (Ф) и *дјечјих атрибуција стимулације социјалних компетенција* ДАСК 17-24 (Ф) показало је у другом параметру (**Табела 3**) да постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,01$), уз статистички значајну корелацију оба скупа од 0,44 због високе повезаности *самооцјене родитеља у подстицању социјалних компетенција и дјечјих атрибуција стимулације социјалних компетенција*, после експерименталног третмана. Статистичка значајност показује да је експериментални третман допринио да се самооцјена родитеља и атрибуција дјече у питању социјалних компетенција побољша.

Разлике између *иницијалног и финалног стања дјечјих атрибуција стимулације социјалних компетенција* ДАСК 17-24 (И-Ф) у трећем параметру (**Табела 3**) показало је да постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,05$) у свих осам компонената стимулисања *социјалних компетенција*, уз статистички незначајну корелацију оба скупа од 0,06 у односу на атрибуцију дјече, прије и после експерименталног третмана. Овдје је важно напоменути да се у школама у којима је извођен експериментални третман са родитељима, са дјецом радило интерактивно. Тиме су дјеца стекла основне вриједности социјалних компетенција које су родитељи стекли на радионицама, што је свакако допринијело побољшању дјечје атрибуције социјалних компетенција, а то је омогућило позитиван напредак.

Разлике између *иницијалног и финалног стања самооцјене родитеља у подстицању социјалних компетенција* СРУПК 17-24 (И-Ф) у четвртном параметру (**Табела 3**) показало је да постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,01$) у свих осам компонената социјалних компетенција, после експерименталног третмана, уз статистички значајну корелацију оба скупа од 0,93 у односу на самооцјену родитеља, прије и после експерименталног третмана. И овдје је експериментални третман утицао да се самооцјена родитеља статистички побољша. Осим садржаја везаних за подстицање социјалних компетенција побољшању је допринео и групни интерактивни начин рада на самим радионицама.

Тиме је потврђена **трећа помоћна хипотеза** да је експериментални третман позитивно утицао на самооцјену родитеља у подстицању социјалних компетенција и дјечјих атрибуција стимулације социјалних компетенција.

Табела 4: Разлике између подстицања радно-акционих компетенција по самоојени родитеља и атрибуцији дјече

<i>Параметар</i>	<i>Број испит.</i>	<i>М</i>	<i>СД</i>	<i>Разл. М</i>	<i>т-вриједност</i>	<i>Степен слободе</i>	<i>Значај.</i>
СРУПК 25-32 (И) ДАСК 25-32 (И)	125	31,26 31,15	3,86 6,64	0,11	0,155	124	0,877
СРУПК 25-32 (Ф) ДАСК 25-32 (Ф)	125	31,34 30,90	3,19 3,14	0,44	1,352	124	0,179
ДАСК 25-32 (И) ДАСК 25-32 (Ф)	125	31,15 30,90	6,64 3,14	0,25	0,376	124	0,708
СРУПК 25-32 (И) СРУПК 25-32 (Ф)	125	31,26 31,34	3,86 3,19	0,08	– 0,204	124	0,839

Напомена: СРУПК (25-32) – Самоојена родитеља у подстицању радно-акционих компетенција

ДАСК (25-32) – Дјечја атрибуција стимулације радно-акционих компетенција

Утврђивање значајности разлике између *иницијалног стања самоојене родитеља у подстицању радно-акционих компетенција* СРУПК 25-32 (И) и *дјечјих атрибуција стимулације радно-акционих компетенција* ДАСК 25-32 (И) показало је у првом параметру (**Табела 4**) да не постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,05$), иако постоји нешто виши ниво подстицања радно-акционих компетенција по самоојени родитеља, уз статистички незначајну корелацију оба скупа од 0,05 у односу на самоојену родитеља и атрибуцији дјече, прије експерименталног третмана. Добивени налази показују да нема значајне разлике у односу самоојене родитеља и атрибуције дјече у погледу развоја радно-акционих компетенција.

Утврђивање значајности разлике између *финалног стања самоојене родитеља у подстицању радно-акционих компетенција* СРУПК 25-32 (Ф) и *дјечјих атрибуција стимулације радно-акционих компетенција* ДАСК 25-32 (Ф) показало је у другом параметру (**Табела 4**) да не постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,05$). Статистички значајна корелацију оба скупа од 0,34 указује на средњу повезаност *самоојене родитеља у подстицању радно-акционих компетенција и дјечјих атрибуција стимулације радно-акционих компетенција*, после експерименталног третмана. Ни у финалном испитивању није дошло до значајнијег напретка ни у самоојени родитеља, а ни у атрибуцији дјече. Разлоге треба тражити у томе да се међу нашим родитељима рад доживљава као казна, па такав став родитељи развијају и код своје дјече.

Разлике између *иницијалног и финалног стања дјечјих атрибуција стимулације радно-акционих компетенција* ДАСК 25-32 (И-Ф) у трећем параметру (**Табела 4**) показале су да не постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,05$) у свих осам *радно-акционих компетенција*, уз статистички незначајну корелацију оба скупа од 0,01 у односу на атрибуцију дјече, прије и после експерименталног третмана. С обзиром на то да није дошло до значајног напретка

у самооцјени родитеља у подстицању радно-акционих компетенција, није могло доћи ни до промјене атрибуције дјече у стимулацији ових компетенција.

Разлике између иницијалног и финалног стања самооцјене родитеља у подстицању радно-акционих компетенција СРУПК 25-32 (И-Ф) у четвртном параметру (**Табела 4**) показале су да не постоје статистички значајне разлике (на нивоу $p < 0,01$) у свих осам компонената радно-акционих компетенција, послје експерименталног третмана, уз статистички значајну корелацију оба скупа од 0,93 у односу на самооцјену родитеља, прије и послје експерименталног третмана. Утицај експерименталног третмана није дао значајне резултате у погледу самооцјене родитеља о подстицању радно-акционих компетенција код дјече.

Тиме није потврђена **четврта помоћна хипотезе** да је експериментални третман позитивно утицао на самооцјену родитеља у подстицању радно-акционих компетенција и дјечјих атрибуција стимулације радно-акционих компетенција.

У цјелини је доказана претпоставка да је примјена експерименталног третмана *позитивно* утицала на *самооцјену родитеља о подстицању компетенција дјече*, али и на *дјечју атрибуцију стимулације компетенција*.

ЗАКЉУЧАК

На основу свега наведеног намеће се закључак да је родитељска инструкција веома битна у школском постигнућу дјетета, али и у развоју дјетета као когнитивног, емоционалног, социјалног и радно-акционог бића.

Радионицама које су провођене међу родитељима четири основне школе у периоду септембар-децембар школске 2008/09. године побудиле су интересовање код родитеља, али им и омогућиле да стекну основна педагошка знања о начинима помоћи својој дјечи у циљу подстицања њихових компетенција.

Налази истраживања показали су да постоји статистички значајна разлика у подстицању когнитивних и социјалних компетенција и то по самооцјени родитеља, те у подстицању когнитивних, социјалних и емоционалних компетенција по атрибуцији дјече, док код подстицања развоја радно-акционих компетенција нема статистичке значајности. Ови налази указују на позитиван учинак експерименталног третмана захваљујући коме је дошло до напретка код родитеља и то и по самооцјени родитеља, али и по атрибуцији дјече.

Анализа ових резултата наводи на закључак да се у некој будућој педагошкој инструкцији више пажње посвети подстицању емоционалних и радно-акционих компетенција. Оправдање за овакве резултате дјелимично се може тражити у краткоћи времена колико се радило са родитељима, али и неразумијевању појма компетенција у иницијалном истраживању.

Налази намећу закључак да се уз подстицање компетенција развијају и родитељске инструкције и обрнуто, јер они битно утичу једне на друге. Оно што је важно је да се педагошком инструкцијом родитељи позитивно утичу на развој компетенција код дјече, али и побољшавају степен помоћи дјечи. Због тога је задатак сваке школе да пружи могућност родитељима да се оспособе за по-

моћ дјечи у школском учењу. Изнесене теоријске претпоставке и истраживачки закључци неће имати вриједности саме по себи ако се не прихвате као полазишта за увођење промјена и побољшање родитељске праксе.

Литература

- Anić, Š., Klaić, N., Domović, Ž. (2007). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Sani-plus.
- Bakovljev, M. (1995). *Statistika u pedagoškim istraživanjima*. Beograd: Naučna knjiga CURO, Učiteljski fakultet.
- Brkić, M. i Kundačina, M. (2003). *Statistika u istraživanju vaspitanja i obrazovanja*. Mostar-Sarajevo: Educa d.o.o. Sarajevo.
- Budimir-Ninković, G. (2006). *Savremena porodica i škola*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Busch-Rossnagel, N. A. (1997). Mastery motivation in toddlers. *Infants and Young Children*, 9, pp. 1–11.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Demirović, M. i Kukić, S. (2003). *Metodologija naučnoistraživačkog rada društvenih nauka*. Bihać – Mostar: Pravni fakultet univerziteta u Bihaću i Ekonomski fakultet sveučilišta u Mostaru.
- Handrin-Goakin, S. (1999). *Roditeljstvo za neupućene*. Beograd: Mikro knjiga i IDG Books Worldwide Inc.
- Mandić, P. (1980). *Saradnja porodice i škole*. Sarajevo: Svjetlost.
- Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: TT-centar.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT – Centar Republike Srpske i UNICEF Kancelarija u Banjaluci.
- Suzić, N. (2006). Traženje pomoći kao kognitivna strategija učenika. *Nastava i vaspitanje br. 3*, 239-257. Na sajtu: <http://www.suzicnenad.com/knjige.html>. Očitano: 24.10.2008.

Hazim Selimović, M. A., Tuzla, Zehrina Selimović, Sapna

HOW PARENTS DEVELOP CHILDREN'S COMPETENCE

Summary

Parents instructions for developing children's competence are slightly expressed. The author carried out experimental scientific research which was dedicated to this problem. Due to its importance the paper presents its theoretical and empirical approach. In the theoretical part, some basic notions which deal with competence and its varieties have been defined.

The basic aim of the research is investigating the level of parents' educational qualifications for giving adequate instructions to foster children's development: cognitive, emotional, social and working competences. The paper discusses the problem whether experimental treatment can positively influence parents' instructions while enhancing children's competence.

The research included 125 parents and their children attending four different primary schools in the municipality of Tuzla and Republic of Srpska in Bosnia and Herzegovina. The parents passed experimental training programme for assisting children in school activities, and the results were measured in different ways using appropriate test batteries.

The obtained results proved significant answers. The positive influence of the experimental programme for enhancing cognitive and social competences has been stated according to parents' self evaluation as well as positive influence on advancing cognitive, social and emotional competences of children attribution. Positive influence of the programme is not stated for enhancing emotional, working and operation competences according to parents' self evaluation, as well as working and operation competences of children attribution. These results lead to the conclusion that parents' education could improve the quality of their instructions while assisting children in their school activities and enhancing children's competences.

Key words: parents, children, competences, parent's instruction and experimental programme

М-р Хазим Селимович, Тузла, Зехрина Селимович, Сапна

КАКИМ ОБРАЗОМ РОДИТЕЛИ РАЗВИВАЮТ ПОТЕНЦИАЛЫ СВОИХ ДЕТЕЙ

Резюме

Рекомендации, советы родителей в побуждении, развитии потенциалов, способностей у детей очень слабо выражены. Автор настоящей работы провёл экспериментальное научное исследование посвящённое этой проблеме. Из-за большого значения этой проблемы в работе даны теоретический и экспериментальный подходы. В теоретической части определены основные понятия в связи с способностями и видами способностей.

Основной целью настоящего исследования является изучение уровня подготовки и способности родителей давать детям советы, которые будут побуждать их развитие: когнитивные, эмоциональные, социальные и рабочие способности детей. Авторы искали ответ на вопрос может ли экспериментальный подход ока-

затъ положительное влияние на родительские советы в побуждении потенциалов, способностей детей.

В исследовании участвовало 125 родителей из четырёх начальных школ с территории Тузлацкого кантона и Республики Сербской в Боснии и Герцеговине. Родители прошли экспериментальную програму подготовки к помощи детям в учении в школе, а полученные результаты авторы проверяли и измеряли разными способами и соответствующей группой инструментов.

Обнаруженные результаты дали важные ответы. Подтверждено положительное влияние экспериментальной программы на побуждение когнитивных и социальных способностей, по оценке самих родителей и положительное влияние на развитие когнитивных, социальных и эмоциональных способностей по мнению детей. Положительное влияние экспериментальной программы не подтверждён в побуждении эмоциональных и рабочих способностей по мнению детей. Такие результаты приводят к заключению, что воспитанием и обучением родителей можно улучшить родительские советы и рекомендации как вид помощи в школьном учении и развитии и побуждении детских способностей, потенциалов.

Опорные слова: родители, дети, побуждение и развитие способностей, родительские советы и рекомендации и экспериментальная программа

ИНКЛУЗИЈА ЗА СВЕ¹

Резиме

Инклузија треба да игра веома важну улогу у данашњем, али и будућем образовном систему како Босне и Херцеговине, тако и свих других земаља које још до данас нису створиле адекватне услове за развој исте. Разредна настава је дио образовног система који треба да усади темеље инклузивном образовању и прихватању различитости међу ученицима у било ком погледу. Није важно само укључити дијете са посебним потребама у редовно одјељење, важно је не запоставити нити осталу дјецу. Учитељ је тај који треба, уз адекватну мотивацију, стручну оспособљеност и подршку, покренути позитивне промјене код дјеце и развијати осјећај за једнакост међу ученицима. Студиј разредне наставе треба да буде основа за оспособљавање учитеља за рад са дјецом са посебним потребама.

Кључне ријечи: инклузија, инклузивно образовање, разредна настава

Увод

Од савремене школе се очекују промјене. Ученици треба да заузму централну улогу, а школа да постане мјесто гдје се истражује, сналази и заједнички рјешавају проблеми. У школи дијете треба да се слободно развија у интелектуалном, емоционалном и социјалном смислу. То је мјесто гдје облици сегрегације не постоје. Такав вид рада је могућ прихватањем и примјеном инклузивног образовања.

Дјеца с посебним потребама немају адекватан третман у образовно-одгојном систему. Да би добили тај третман, без обзира на њихове индивидуалне различитости, треба користити могућности које пружа инклузивно образовање.

Инклузијом данас подразумевамо укључивање ученика са посебним потребама у редовна одјељења и пружање могућности тој дјечи да учествују у образовним, радним, рекреативним, породичним и другим активностима које чине савремено друштво.

Инклузивно образовање је обавезан процес и у складу је са законским актима:

¹ Рад презентира на Другом међународном научно-стручном скупу „Студиј разредне наставе у функцији деветогодишње основне школе“ у Зеници, БиХ у мају 2008. године.

- Оквирни закон о основном и средњем образовању у Босни и Херцеговини (чл. 19)
- Закон о основним и средњим школама у Републици Српској (чл. 31);

Укључивање дјеце са посебним потребама у живот значи да у тој особи видимо више од њене смањене способности. Одрасле особе морају знати да дјеца с посебним потребама нису бескорисна, јер и она траже пријатељство, љубав и топлину, а исто тако знају и другима да је узврате.

Кораци које треба предузети у циљу перманентног укључивања дјеце с посебним потребама у редовна одјељења су прије свега:

- рушење предрасуда,
- адекватна и квалитетна обука наставног кадра која започиње на факултетима,
- обука родитеља о појму инклузије и важности њене потребе,
- континуирано праћење напредовања на пољу инклузије које је једино могуће на међународном нивоу, јер инклузија треба свима и свакоме.

Досадашња искуства

Када говоримо о инклузији као потреби данашњег образовног система, не можемо а да се не осврнемо на недавну прошлост гдје смо имали систем одвојених специјалних школа, одвојена специјална одјељења у редовним школама, а самим тиме и извор сегрегације, јер су ученици који су похађали те установе и специјална одјељења били називани „специјалцима“, те би их то пратило цијели живот. Обиљежени би били и њихови родитељи, а утицај тог периода и таквог начина образовног система има и данас веома присутне посљедице. Наиме, и данас веома велики број родитеља не жели прихватити чињеницу да има дијете са посебним потребама коме је нужно потребна помоћ стручних људи, а све због страха од сегрегације, од социјалне неприхваћености и страха од могуће социјалне самоизолације као излаза за рјешење проблема. Због оваквих стајалишта, наш образовни систем се сусреће са закашњелим покушајима да се помогне дјетету са посебним потребама. Многи ће рећи да никада није касно укључити дијете са посебним потребама у програм редовне наставе, али ако знамо за предности раног старта, онда знамо и колико је важна рана социјална прихваћеност, адаптација, упознавање са образовним системом и развој комуникације од што ранијег доба људског живота.

Разредна настава и инклузија

Основу образовања генерацијама пружа разредна настава. Учитељи преносећи своје знање откривају у сваком дјетету „оно нешто“ у чему ће бити успјешно. Труде се да им помогну развити ту специјалност и да их оспособе за потребе савременог окружења. Поставља се питање шта је са дјецом са посебним потре-

бама? Шта је најбоље што редовна школа и првенствено разредна настава могу пружити тој дјечи?

Постоји низ одговора, рјешења и начина како помоћи дјечи са посебним потребама. Укључити их у редовну наставу тек да се воде да су ту, није рјешење. Као прво, потребно је створити позитивну емотивну климу у разреду у који ће бити укључено дијете са посебним потребама, а такво што може подстакнути и створити једино учитељ. Затим, да не би дошло до неугодних ситуација било по дијете са посебним потребама, било по остале ученике у разреду, учитељ мора бити адекватно оспособљен за рад са дјецом са посебним потребама, за балансирање између сваке индивидуе у разреду, те да умије на адекватан начин сурађивати са првенствено родитељима дјетета са посебним потребама, мобилним тимом који ће додатно радити са тим учеником (дефектолог, логопед...), али и са широм друштвеном заједницом у којој може тражити подршку за свој рад.

Из наведеног произилази да је првенствено потребно оспособити учитеља да би смо укључили дијете са посебним потребама у редовну наставу. Овдје велику улогу игра организација студија разредне наставе. Студенти на педагошким факултетима, академијама, учитељским факултетима требали би имати обавезан програм инклузије који ће се прожимати кроз све године студија.

Инклузија за све

Залагање за инклузију у образовању не треба посматрати само са аспекта потребе укључивања дјече са посебним потребама у редовни одгојно-образовни програм рада. Наиме, сјетимо се ромске дјече која још увијек и поред многобројних залагања образовног система те друштвене заједнице у којој живе немају равноправан статус са осталом дјецом у школама. Она су често обиљежена, жртве су стереотипа и у томе њихов статус сличи статусу дјече са посебним потребама. Међутим, важно је напоменути да код Рома имамо и видове аутосегрегације којом сами себи угрожавају положај у друштвеној средини. Да би смо ријешили проблем укључивања ромске дјече у редовну наставу, потребно је прво код њихових родитеља створити позитивну слику о нужности похађања школе, јер су родитељи Роми често највећи узрок социјалне одбачености и њих самих и њихове дјече. Умјесто у школу, родитељи Роми од своје дјече захтјевају да просе, друштвена заједница ствара лошу слику о Ромима и ту почињу прве препреке за остварење позитивних корака ка укључивању ромске дјече у образовни систем.

Даље, када говоримо о појму инклузије која има поријекло у латинском језику и значи укључивање, укљученост, подразумијевање, обухватање, потребно је истакнути да не тако ријетко, посебно на просторима држава бивше Југославије, сусрећемо се и са проблемима, поред укључивања ромске дјече у редовну наставу, укључивања и дјече осталих националности (мањинских националних група) у редовну наставу. Ту проблем прави етничка нетрпељивост, етничке предрасуде и религијска нетолеранција. Инклузија треба ријешити и те пробле-

ме, подстицати развој међуетничких односа и постепено стварати позитивну и здраву друштвену средину.

Поред дјече са посебним потребама, мањинских националних група, јавља се и потреба да и даровиту дјецу која су у истом разреду са осталим ученицима не запоставимо и да, не истичући њихове способности, пружимо им најбоље могуће услове рада у којима ће заједно са осталим ученицима низати своје успјехе, а неће бити прозвани „штреберима“ или „паметњаковићима“.

Морам истакнути и разлике међу ученицима које се могу појавити због различитог материјалног статуса ученика. Увијек ћемо у разреду наћи дјете које је сиромашније или богатије од друге дјеце. Умјетност учитељског посла значи и брисање таквих разлика међу ученицима. Учионица треба да буде мјесто гдје се руше све предрасуде, гдје разлике постају сличности и мјесто гдје се заједнички ради на постизању успјеха свих ученика.

Поново, учитељ је тај који дјецу од првих дана њиховог школовања треба подстицати на сурадњу, позитивне друштвене односе, здраву комуникацију и једнакост међу свима. Само тако ће бити могуће да инклузија заживи у свом пуном погледу и оствари циљеве свог постојања.

Закључак

Диференцијација појма инклузије у разредној настави има основу у својим принципима који су свеобухватни и укључују слиједеће процесе:

- повећање партиципације ученика са посебним потребама у реализацији наставе као и у активностима заједнице која гравитира локалној школи;
- реструктурирање културе, праксе и принципа одгојно-образовног рада тако да се може одговорити на различите потребе ученика;
- прихватање различитости као нормалне појаве;
- излажење у сусрет потребама свих ученика;
- прихватање и подржавање различитих начина учења;
- осигуравање квалитета образовања за све ученике кроз адекватан курикулум, стратегије подршке и подучавања;
- прихватање чињенице да је инклузија у образовању само један аспект опште друштвене инклузије, инклузије за све.

На свим просвјетним радницима, на локалној и глобалној друштвеној заједници је да заједничким снагама и праћењем савремених токова, начина и услова живота што боље остваре циљ који се огледа у превазилажењу разлика почевши од најмлађих узраста.

Литература

Дуга – друштво уједињених грађанских акција (2006). Водич кроз инклузију у образовању. Сарајево: Дуга.

- Heder, M. (2005). Workshop on training of teachers of the visually impaired in Europe. Birmingham: ICEVI Europe.
- Сузић, Н. (2008). Увод у инклузију. Бања Лука: XBS.

Ilda Hojić, Doboј

INCLUSION FOR EVERYBODY

Summary

Inclusion has an important role in present as well as future educational system of Bosnia and Herzegovina and other countries which are still improving fair conditions for their development. Teaching activity in lower classes of primary school is a part of educational system which is implementing inclusive education and recognizes differences among pupils. It is not important only to integrate a child with special needs into regular primary school classes, but to take care about other children as well. The teacher should initiate positive changes among pupils and develop a sense of equality by adequate motivation, professional training and support. Teacher training for educating pupils with special needs should be based on research results of teaching practice in lower classes of primary school.

Key words: inclusion, inclusive education, teaching activity in lower classes of primary school

Ильда Хозић, Добой, Република Сербская

ИНКЛЮЗИЯ ДЛЯ ВСЕХ

Резюме

Инклюзия должна иметь важную роль не только в настоящей но и в будущей образовательной системе в Босни и Герцеговине и во всех других странах, которые ещё до сих пор не создали соответствующие условия для её развития. Процесс обучения в младших классах начальной школы является частью образовательной системы в которой нужно поставить фундамент инклюзивному образованию и пониманию всех различий среди учеников в любом смысле. Очень важно не только включить ребёнка с специальными потребностями в регулярный класс, но и не оставить без достаточного и нужного внимания и других детей. Учитель должен дать соответствующую мотивацию, профессиональную подго-

товку и поддержку и начать положительные изменения у детей и развивать у них чувство одинаковости. Обучение учителей для работы в младших классах в школе должно быть основой для их подготовки к работе с детьми со специальными потребностями.

Опорные слова: инклюзия, инклюзивное образование, младшие классы

IN MEMORIAM



Златибор Петровић (1921–2009)

Српска академија образовања са жаљењем обавештава јавност у Србији да је 07. фебруара 2009. године преминуо академик Златибор Петровић.

Академик Златибор Петровић рођен је у Уљми. Гимназију је завршио у Вршцу, а дипломирао је на Ветеринарском факултету у Београду, 1952. године. За редовног професора изабран је 1965. године. Био је шеф Катедре за паразитологију. Обављао је дужност продекана (1962–1964) и декана (1964–1967). Био је и председник Савета Ветеринарског факултета, као и редовни професор Универзитета од 1986. године. Предавао је на Ветеринарском факултету у Београду. Дописни члан Одељења медицинских наука САНУ постао је 1972. године, редовни 1983. године, а почасни члан Српске академије образовања 2007. године. Област рада била му је паразитологија.

Учествовао је у реализацији великог броја истраживачких пројеката у Институту за паразитологију Српске академије наука, касније Одељења за паразитологију Института за медицинска истраживања. Близу деценију био је председник Научног већа Института и око 15 година управник Одељења за паразитологију.

По позиву је био гостујући професор у многим земљама Европе, Америке и Јужне Америке, Азије и Африке. Учествовао је на преко 30 научних скупова у многим земљама света (Мексико Сити, Хановер, Минхен, Париз, Измир, Рен, и др). Био је гостујући професор многих паразитолошких института на којима је држао предавања (Чехословачка академија наука, Савезна академија наука СССР, Академија пољопривредних наука СССР, Бугарска академија, Пољска академија, и др). Учествовао у извођењу постдипломске наставе (Слободни универзитет у Берлину, Висока ветеринарска школа у Хановеру, Ветеринарски факултет у Вроцлаву, Варшави, Будимпешти, Софији и др).

Учествовао у оснивању Европске федерације паразитолога, а од 1971–1980. био и њен генерални секретар. Био је почасни члан друштва паразитолога многих земаља у свету. Такође је био председник Друштва паразитолога Југославије

(1971–1995). Носилац је бројних признања у земљи и иностранству. Био је почасни члан Српског лекарског друштва и редовни члан Академије медицинских наука Српског лекарског друштва. Био је председник Комисије за међународну научну сарадњу UNESCO за Југославију и учесник у бројним активностима знаменитих научних и културних институција свога времена. Сарађивао је у: Матици српској, Српском лекарском друштву, Друштву паразитолога Југославије, Светском удружењу ветеринара, Европској федерацији паразитолога, Британском друштву паразитолога, Друштву паразитолога Пољске, Друштву паразитолога Мађарске, Друштву паразитолога Бугарске и Академији ветеринарске медицине Српског ветеринарског друштва. Бавио се уредничким радом као члан уређивачких одбора у редакцијама: *Acta veterinaria*, *Acta parasitologica iugoslavica*, *Acta helmintologica*, *Folia parasitologica* и *Примењена наука*. Био је члан: Одбора за изучавање фауне СР Србије, Одбора за праћење медицинских наука у Србији, МО Одбора за Природњачки музеј, МО Одбора за сиду, МО Одбора за заштиту животне средине, МА Одбора за флору и фауну Југославије, МА Одбора за зоонозе. Добитник је признања: др hc Универзитета ветеринарске медицине у Будимпешти, 1987. године, Седмојулске награде, 1988. године и многобројних повеља и плакета. Академик Златибор Петровић остаће упамћен по свом преданом раду у области ветерине и медицинских наука, а нарочито по истрајном ангажовању као члан САНУ на развијању науке у Србији.

Био је ментор за 80 кандидата за израду докторске дисертације. Овај последњи податак, утисак је, најбоље га представља и чини његов највећи допринос, јер ће кроз научни допринос његових доктораната бити манифестован и његов допринос.

ПРЕДСЕДНИШТВО СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА