

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС

Год. LXI

Бр. 3

Стр. 349–524

Нови Сад

2015.

UDK 37

ISSN 0553-4569

Страна

349

CONTENTS

Prof Dr Jelena Maksimović, Prof Dr Ema Miljković: Perspective of Studies of History at the University of Nis -----	353
VIEWS AND OPINIONS	
Jelena Osmanović, Jelena Petrović, MA: Pedagogy Students Perception of Theoretical and Practical Knowledge at Undergraduate and Master Academic Studies of Pedagogy -----	370
Dr Jelena Matijašević Obradović, Nenad Bingulac, Joko Dragojlović: The Role of the Internet in the Sphere of Education -----	393
SCHOOL AND UPBRINGING	
Dr Mirjana Nikolić, Željko Nikolić, Dr Maja Cvijetić: Teachers' Attitudes Towards ICT competencies-----	404
Bojana Perić Prkosovački: Upbringing Implications of Primary School Teachers----	421
Nataša Kovačević: Mass Media in the Function of (Low) Grade of Free Time Quality -----	437
DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGIES	
Prof Dr Radmila Nikolić, Danica Veselinov: Heuristic Methods of Learning and Teaching as a Factor of Encouragement of Metacognitive Strategies of Pupils-----	443
PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION	
Dr Svetlana Lazić: Civic Activism and Children Human Rights in Kindergarten --	453
SPECIAL PEDAGOGY	
Maja Petakov Vucelja, MA: Various Approaches of Teachers and Professional Associates in the Work with Children with Behavioural Disorders -----	462
Dr Ivana Mihić, Dr Tatjana Krstić, Dr Natasa Lukić, Milana Rajić: Assessment of Parental Reaction to the Diagnosis of Chronic Disease or Developmental Disorder of a Child: Significance for Planning Cooperation with Parents---	481
PSYCHOLOGY	
Jelena Dostanić, Dr Željka Bojanić: Personality Features as Predictors of Assessment of Satisfaction with Basic Psychological Needs of Workers in Education---	496
ASSESSMENTS AND REVIEWS	
Academician Bosiljka Djordjevic: Twenty Years on Giftedness and Creativity ----	510
Dr Milica Andevski: Higher Education Teaching -----	514

СОДЕРЖАНИЕ

Д-р Елена Максимович, д-р Эмма Милькович: Перспективы изучения истории в Университете в Нише -----	353
ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ	
Елена Османович, мр Елена Петрович: Восприятие студентов педагогики о теоретических и практических знаниях в течение основного и мастер обучения на факультете -----	370
Д-р Елена Матияшевич-Обрадович, Ненад Бингулац, Йоко Драгойлович: Роль интернета в сфере образования -----	393
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ	
Д-р Мирьяна Николич, Желько Николич, д-р Мака Цвиетич: Положения учителей об информационно-коммуникационных технологических компетенциях -----	404
Бояна Перич Пркосовачки: Воспитательные импликации учителей начальных школ -----	421
Наташа Ковачевич: Массовые медиa в функции /не/качественного использования свободного времени' -----	437
ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА	
Д-р Радмила Николич, Даница Веселинов: Эвристические методы учения и обучения как фактор побуждения метакогнитивных стратегий у учеников --	443
ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ	
Д-р Светлана Лазич: Гражданский активизм и детские права человека в детском саду -----	453
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	
М-р Майа Петаков Вуцеля: Разные подходы в работе учителей и специальных сотрудников с учениками с нарушениями поведения -----	462
Д-р Ивана Михич, д-р Татьяна Крстич, Наташа Лукич, Милана Раич: Оценка реакции родителей на диагноз хронической болезни или нарушения в развитии ребёнка: значение в планировании сотрудничества с родителями -----	481
ПСИХОЛОГИЯ	
Елена Достанич, д-р Желька Боянич: „Особенности личности как предсказатели оценки удовлетворения базисных психических потребностей у учителей --	496
ОЦЕНКИ И ОБЗОРЫ	
Академик Босилька Джорджевич: Двадцать лет об одарённости и креативности-----	510
Д-р Милица Андевски: Процесс обучения в высшем образовании-----	514

ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДИЈА ИСТОРИЈЕ НА УНИВЕРЗИТЕТУ У НИШУ¹

Резиме

Иако живе у садашњости, људи планирају и брину за будућност. Историја је, међутим, проучавање прошлости. Студије историје веома су важне јер помажу у схватању људи и друштва, уважавању различитости култура и промена које се дешавају у друштву, као и у сагледавању путева који воде у будућност, али и повезивању историје са савременошћу. Схватање историјског времена, простора, узрочно-последичних односа, историјског језика и историјских појмова заступљено је у свим друштвеним и хуманистичким наукама и немогуће је проучавати их и истраживати без осврта на прошлост, на историју. Ово истраживање усмерено је на перспективе студија историје на Универзитету у Нишу. Анализирана је актуелност студија, као и заинтересованост средњошколаца за студирање историје. На основу документације, анализирана је полна структура, демографско порекло и средњошколско образовање студената историје.

Кључне речи: Историја, Студенти, Настава, Наука, Универзитет

ИСТОРИЈА КАО НАУЧНА ДИСЦИПЛИНА

Историја као дисциплина има свој дуги научни развој. Почетке дугујемо античкој грчкој мисли, пре свега делу Херодота из Халикарнаса (5. в. п. н. е.), који реч историја користи у значењу знања стеченог распитивањем и слушањем, затим познавањем догађаја који су се збили и, најзад, излагање збивања из прошлости (<http://poukeiporukeuistoriji.wordpress.com/2012/09/07/poceci-istorijske-nauke/>).

¹ Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту “Хришћанска култура на Балкану у средњем веку: Византијско царство, Срби и Бугари од IX–XV века” број 177015(2011–2014) и “Педагошки плурализам као основа стратегије образовања” број 179036 (2011–2014) чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Током времена, сама реч *историја* мењала је своје значење, те она данас означава истовремено и историјски процес, развој људског друштва и науку која се бави изучавањем тог процеса. Историја је добила име по грчкој речи *хисторија* што је значило знање стечено распитивањем и слушањем. Појам *хисторија* касније је проширен на познавање прошлих догађаја и, на крају, на излагање збивања из прошлости. Задатак историје као друштвене науке јесте да на основу поузданих доказа, до којих се долази проучавањем историјских извора, тачно опише и објасни развој људског друштва у прошлости, и самим тим одговори на питања: шта, где, када, како и зашто (Делетић, 2006). Потреба да се отргне од заборава све што је човек створио у прошлости утицала је на сам настанак, а потом и развој и непрекидно усавршавање историјске науке. Основна нит коју је још Херодот нагласио није изгубила на свом значењу и смислу када је рекао да (...) историја служи да се смислено бележи, да се памти, да се не заборави (<http://poukeiporukeuistoriji.wordpress.com/2011/11/13/sve-ima-svoj-pocetak/>). У овоме проналазимо смисао историје, смисао бележења догађаја, личности, открића, и свега онога што се некада, негде и некеме догодило. Сачувати од заборава, то је прави и најважнији смисао историје.

Цицерон је сажето, јасно и језгровито истакао смисао изучавања и учења историје када је рекао да је она (...) сведок времена, светлост истине, живот успомене, учитељица живота и весник давнине (<http://poukeiporukeuistoriji.wordpress.com/2011/11/13/sve-ima-svoj-pocetak/>). Ова мисао није само плод маште чувеног римског филозофа и историчара, већ указивање на то којим би путем требало да се креће један истраживач који се занима за прошлост и чему нас историја учи.

Историја је анализа и интерпретација људске прошлости, која омогућава проучавање појава дугог трајање кроз простор и време. У савременом добу, најтачнија и најприхватљивија се чини дефиниција коју је дао словеначки историчар Божо Графенауер, који историју сматра науком која у просторном и временском оквиру истражује развој људи у прошлости и тражи његове узроке у законитости одређеног економског и друштвеног поретка (Grafenauer, 1965: 41-68)

Пред историчарима који стварају у савременом добу, поставља се питање да ли историја као наука мора да настави свој пут *учитељице живота* или је враћање на догађаје из прошлости оно што кочи напредак модерног друштва. Чини се да је најбољи одговор на ово питање дао познати историчар религије и антрополог Мирча Илијаде, који сматра “(...) да се управо свеопшта криза западног модела цивилизације, која је кулминирала у XX веку (а свакако се наставља и почетком новог, XXI века), може превладати и надвладати само ако се успостави континуитет са заборављеним људским способностима обновљивим чак и у нашој савремености, јер модеран човек живи дезоријентисан” (<http://www.novakropola.rs/Nostalgija%20za%20izvorima-Mirca%20Elijade.htm>).

“Кад се неко бави историјом”, примећује Полибије у својој књизи насловљеној *Историје*, насталој 3/2 в. п.н.е, потребно је да “(...) често слави и обасипа највећим похвалама своје непријатеље, када то њихова дела захтевају и да често кори и немилосрдно грди себи најближе људе када на то упућују грешке у њиховим поступцима. Наиме, као што се цело живо биће онеспособљава ако му се одузме вид, тако и у историји остаје само некорисна прича када јој се одузме истина (...), те се у историјском делу треба одвојити од главних личности и одговарајућа мишљења и оцене треба износити само о њиховим делима” (Polibije, 1988).

Како историчар није савременик догађаја које описује, већ између историјског развоја и историчара који ту прошлост истражују мора постојати посредник, који се састоји од остатака прошлости у најширем смислу тог појма, а који се у научној терминологији називају историјским изворима. Наиме, колико год интересантна била нека тема из прошлости, може се десити да је није могуће обрадити услед недостатка извора првог реда.

ЦИЉЕВИ НАСТАВЕ ИСТОРИЈЕ

Поред писаних, историчар је често приморан или привучен да се служи и другим врстама извора као што су остаци зграда, предмета, затим фреске, и у новије време слике и фотографије. Циљ наставе историје је да се историчари обуче да раде на различитим врстама извора, да знају да препознају њихов значај и вредност, као и да на основу анализе очуваних артефаката донесу одговарајуће закључке. Друго значајно питања историографских истраживања представља перепција историчара који догађаје из прошлости не може и не сме посматрати из визуре савременика, већ их мора сместити у контекст епохе, он мора “да осети истовремено и реалност епохе и њену удаљеност” (Ђирковић, 2007). Задатак историчара је да прошлост учини разумљивом, те да буде активан учесник процеса откривања прошлости. Историчар је тај који мора документима да поставља права питања и да открива смисао у сазнањима до којих долази анализом тих документа.

Историја, тј. историографија, никако се не може одвојити од историчара, његове личности и епохе у којој он делује. Иако није увек примењива, често навођена изрека да никада два историчара неће на исти начин протумачити истовестан документ може у многим случајевима бити тачна. За историчара је најважније да разуме епоху коју проучава и да што дубље, суштински продере у процесе који су се одвијали у прошлости, ма колико они деловали другачије из савремене перспективе. Историчар који ствара у 21. веку мора да уложи велики напор да схвати и прихвати околности ранијих епоха. Разлике се не огледају само у начину живота и привређивања, већ и у схватањима, размишљањима, перцепцијама. С друге стране, историчару није дозвољено да буде писац, те да фикцијом надогради непотпуна сазнања. Историчар се мора држати података које му пружају историјски извори ма колико они некад били шутири и фрагментарни.

И у историји и у историографији од највећег значаја је улога човека. Човек никада није изолована јединка, већ је припадник једне шире друштвене групе и средине, те се врло често садашњост уплиће у описивање прошлости. Сима Ћирковић, један од наших највећих теоретичара историје, истиче да се то уплитање садашњости одвија “било преко отворене пристрасности и заступања одређених класних националних или сталешких интереса, било у облику несвесног преношења у прошлост оних схватања која владају у средини у којој живи историчар” (Ћирковић, 2007). При томе као пример наводи историјску литературу која настаје око територија за које се боре две државе, или националне историје појединих народа у периоду бујања национализма у 19. па и у 20. веку. Такође, сличан пример могу бити Париска комуна или Октобарска револуција виђене кроз призму њихових противника.

Сазнавајући историјске чињенице, могуће је разумети и прошлост и садашњост. Различите интерпретације прошлости омогућавају нам да разумемо садашњост, те да тежимо сагледавању будућности. Кроз студије историје проучава се развој људских друштава, спољни и унутрашњи утицаји, што може бити од великог значаја у размишљањима о будућности. Сагледавањем историјских чињеница, сагледава се сва сложеност света у коме живимо и омогућава да се нађу решења за актуелне проблема са којима се суочавамо. Проучавање историје је такође начин да се обезбеди осећање идентитета и разумевање колективне прошлости, која нас је учинила онаквима какви смо данас. Савремени односи међу људима су у великој мери предодређени историјских догађајима.

Историја, такође, представља мост ка другим хуманистичким дисциплинама, као што су археологија, етнологија, историја уметности, историја књижевности. Писци, уметници, научници, политичари, као и обични људи, условљени су историјским околностима у којима живе. Историјска сазнања су неопходан предуслов за правилно сагледавање света у коме живимо.

НАСТАВА ИСТОРИЈЕ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У НИШУ

Департман за историју Филозофског факултета у Нишу основан је 1. октобра 1998. године. Отварање овог департмана (тада студијске групе) било је условљено кадровским потребама региона, јер је седамдесетих година 20. века престала са радом Група за историју и географију на Вишој педагошкој школи у Нишу. Свакако, на отварање ове студијске групе, поред наведеног, деловало је више фактора и друштвених и политичких активности, од којих ћемо поменути само оне најзначајније:

1. Године 1992. основан је Нишавски управни округ, који по попису из 2011. године има 393.357 становника (<http://www.nis.okrug.gov.rs/src/Geografski-i-strateski-polozaj-Nisa-19-c38-content.htm>).

2. Имајући у виду чињеницу да је Ниш други по величини грап у Републици Србији, осетила се потреба за отварањем студијске групе за историју с обзи-

ром на велики број заинтересованих будућих академица, што показује и уписна статистика. До отварања Студијске групе за историју на Филозофском факултету Универзитета у Нишу, студенти из јужне и југоисточне Србије су за ову врсту студија одабирали Филозофски факултет у Београду и Филозофски факултет у Приштини.

3. Са све већом економском кризом, одлазак студената из Нишавског округа и околине на студије у Београд био је све тежи у финансијском смислу, док се погоршавањем политичке ситуације на Косову и Метохији, почев од 1998. године, услови студирања на том универзитету постајали све тежи. Имајући све то у виду, отварање Студијске групе за историју на Филозофском факултету у Нишу добило је своје пуно оправдање.

Примарни акценат студија на Департману за историју Филозофског факултета у Нишу стављен је на историју Срба, али уклопљену у шири контекст историје Европе и света у целини. Овакво опредељење присутно је не само на департманима, одељењима и факултетима за историју у региону, већ и у свету, јер је логично да сваки народ мора да крене од изучавања и познавања сопствене историје, да би могао да разуме ширу слику историјских процеса, институција и догађаја у широј географској равни. Тако се историја Срба прати од почетака досељавања словенских племена на просторе југоисточне Европе па све до деведесетих година прошлог века и распада југословенске државне заједнице. Ове садржаје прате и еквивалентни курикулуми из историје Европе, за коју је историја српског народа тесно везана. У нешто мањој мери предају се историје географски удаљених региона и народа, са којима Срби нису долазили у историјски контакт, као што су, на пример, историја Далеког Истока или историја Африке. Уколико студент покаже интересовања за историју ових предела и народа, обезбеђују се посебни курсеви у оквиру наставе на мастер академским и докторским академским студијама².

Циљеви студијског програма основних академских студија историје су јасно дефинисани и односе се на пружање репрезентативних увида како о савременим питањима којима се тренутно бави историјска наука, тако и о недовољно објашњеним питањима у историјској науци, као и пракси свих дисциплина које су релевантне за разумевање проблематике којом се баве историчари. Посебно

² Данас се настава изводи на три нивоа акредитованих студијских програма, тј. на основним академским, мастер академским и докторским академским студијама историје. На департману је тренутно запослено 8 наставника (редовна професора, 1 ванредни професор, као и 4 доцента) и 5 сарадника (од којих су два недавно одбраниле докторске тезе и у процесу су добијања звања доцента). У раду департмана ангажована су и два демонстратора-волонтера. Поред стално запослених наставника и сарадника, на Департману за историју Филозофског факултета ангажована су и два професора са Филозофског факултета Универзитета у Београду, на предметима Општа историја средњег века, Помоћне историјске науке и Историја Византије. У току наредне две школске године, сходно кадровским могућностима, очекује се да Департман за историју и за ове предмете обезбеди стално запослене наставнике, тако што ће поједини сарадници, који су у овом тренутку асистенти на поменутиим предметима, одбранили докторске тезе и стећи доцентско звање.

се инсистира на разумевању историјских процеса (нарочито оних дугог трајања), као и на коришћењу најновије домаће и стране историографске литературе.

Реализацијом студијског програма, анализом историјских извора првог реда, где год је то изводиво, студентима је омогућено разумевање историјских догађаја, појава, процеса и законитости ради успешног обављања васпитно образовног рада, као и оспособљавања за самосталан практичан рад у свим врстама установа (основне и средње школе, музеји, историјски архиви и др.).

Увидом у структуру студијског програма на основним академским студијама постоји адекватна заступљеност одређених група предмета у односу на укупан број дефинисаних ЕСПБ: академско-општеобразовни 15,35%, теоријско-методолошки 18,86%, научно-стурчни 36,40% и стручно-апликативни 29,39%. Прописани стандарди су поштовани и у погледу заступљености обавезних и изборних предмета (обавезни предмети: 240 ЕСПБ, предмети изборних блокова: 106 ЕСПБ). Основне академске студије трају четири године, а минимално радно оптерећење износи 240 ЕСПБ, односно 30 ЕСПБ по семестру.

У циљу одржавања и побољшања квалитета студијског програма и унапређења наставног процеса, инсистира се на активној партиципацији судената кроз перманентну евалуација програма, што доприноси бољем осмишљавању и осавремењавању наставног процеса.

Анализом студентске документације приказујемо актуелност студија историје, а то ћемо најбоље описати бројем пријављених кандидата из године у годину. У првом уписном року школске године 1998/1999. укупно се пријавило 87 кандидата. Те године сви пријављени кандидати уписани су на студије историје (Табела 1). Следеће 1999/2000. године број пријављених кандидата био је 310, али је уписано 210 студената. Разлог овако великом броју уписаних кандидата је у самој 1999. години коју су обележили немири у држави, ратно стање и бомбардовање земље. Те године на свим универзитетима у Србији пријемни испит није организован, односно ранг листе су прављене на основу средњошколског уписа кандидата без ограниченог броја места за упис. У трећој години уписа 2000/2001. број пријављених кандидата био је 4,5 пута мањи у односу на другу годину уписа (1999/2000). И овај податак показује реално стање заинтересованих кандидата за студије историје Универзитета у Нишу. Највећи број кандидата, након фамозне 1999/2000. године, био је 2004/2005. године када се пријавило 125 кандидата за 70 места. Године 2013/2014. пријавило се 88 кандидата за 50 места што нам указује на све већу актуелност студија када је за свако од 30 места на буџету конкурисало 3 кандидата. Из Табеле 1 закључујемо да су за ових петнаест година, колико постоји Департман за историју на Филозофском факултету, сва предвиђена места на буџету, као и самофинансирајућа места била попуњена.

Табела 1. Број пријављених кандидата на студијама историје у периоду од 1998/1999. године до 2013/2014. године

Година уписа	Број пријављених кандидата	РАНГ
1998/1999.	87	13
1999/2000.	310	1
2000/2001.	69	15
2001/2002.	62	16
2002/2003.	90	11
2003/2004.	100	6
2004/2005.	125	2
2005/2006.	97	8
2006/2007.	91	10
2007/2008.	109	4
2008/2009.	98	7
2009/2010.	123	3
2010/2011.	109	5
2011/2012.	84	14
2012/2013.	94	9
2013/2014.	88	12
Укупно	1736	

Иако неравномеран, број пријављених кандидата из године у годину указује нам на велику актуелност студија историје. Осим школске 1999/2000. године, наредних година одзив кандидата премашује лимите предвиђених места за студирање на Департману за историју. Ови подаци потврђују актуелност и заинтересованост за студије историје на Департману за историју Филозофског факултета у Нишу. Из године у годину број пријављених кандидата варирао је у опсегу од 62 места у 2001/2002. години до 125 кандидата у 2004/2005. години. Од 1736 кандидата који су конкурисали, уписано је укупно 1099 студената. Овај податак говори о немогућности да сви пријављени кандидати постану студенти историје.

Ако направимо поређење броја пријављених кандидата од школске 1998/1999. године до 2013/2014. године, долазимо до занимљивих податка. Од 1736 пријављених кандидата право на упис стекло је само 1099 кандидата. То значи да је 637 средњошколаца конкурисало на студије, а остали су испод квоте за упис. Овај податак говори у прилог актуелности студија историје.

ЗБОГ ЧЕГА ЈЕ ВАЖНА НАСТАВА ИСТОРИЈЕ?

Настава историје имала је свој дуг развојни период кроз векове, да би на крају дошла у стање у којем је сада. Некада се у смислу њених циљева и задатака инсистирало искључиво на хронолошкој и чињеничној репродукцији догађаја из прошлости (Стаматовић, 2008: 933-945). Дакле, од ученика се тражило да уче датуме, имена, догађаје и да их репродукују без много размишљања. Међутим, време је показало да историја није само сума чињеница, бројки, датума, имена. Време је показало, научници су доказали, да је за историју потребно разумевање, да је прошлост потребно схватити, прихватити, те у складу са њом деловати у садашњости. Сходно томе, постепено, нарочито у XX веку, развијају се све више компоненте историчности, свеобухватности и историјске критичности, да би се на крају историја и настава историје посматрала потпуно као васпитни садржаји. Јер историја не постоји само као наука и као школски предмет, историја прожима све предмете, науке и делатности са којима ће ученици доћи у додир. Она се налази свуда, у свему има свој допринос, и у култури, и у уметности, политици, свакодневници (Митровић, 2008). И као таква, историја располаже са бројном тематиком, на којој се примењују циљеви и задаци савремене наставе историје. У томе је највећа лепота историје као савременог наставног предмета.

Важан сегмент наставе историје су њени формални и функционални циљеви и задаци. Формални циљеви састоје се у развијању способности посматрања, мишљења, закључивања, и на крају конкретну примену стеченог знања. Јер није од посебне користи знати неке чињенице ако се оне не могу применити, ако се не може схватити њихов смисао. Функционални циљеви историје и наставе историје јесу развијање историјске свести, тј. историјског мишљења (Стаматовић, 2008: 933-946). Суштина знања о прошлости и јесте заправо стварање вредносних судова о прошлости, потом и о садашњости као одразу прошлости, и могућем деловању ка будућности.

Настава историје (*Препорука о настави историје*, 2001) у демократској Европи у 21. веку требало би да: (1) има витално место у припреми одговорних и активних грађана и развоју уважавања свих врста различитости, заснованих на схватању националног идентитета и принципа толеранције; (2) буде одлучујући фактор у помирењу, прихватању, разумевању и поверењу међу народима; (3) игра главну улогу у унапређењу основних вредности, као што су толеранција, узajамно разумевање, људска права и демократија; (4) буде кључни чинилац слободне изградње Европе на основама заједничког историјског и културног наслеђа, обogaћеног кроз различитости, чак и у оним аспектима који су конфликтни и понекад драматични; (5) буде део такве образовне политике која непосредно доприноси развоју и напредовању младих људи у погледу њиховог активног ућешћа у изградњи Европе, као и мирном развоју људског друштва у глобалној перспективи и у духу међусобног разумевања и поверења; (6) омогући развој интелектуалних способности ученика потребних за критичку и одговорну анализу и тумачење информација, кроз дијалог, трагање за историјским сведочанствима

ма и отворену расправу која се заснива на мултиперспективности, посебно кад је реч и контроверзним и осетљивим питањима; (7) омогући грађанима Европе јачање њиховог индивидуалног и колективног идентитета кроз познавање заједничког историјског наслеђа у свим његовим димензијама - локалној, регионалној, националној, европској и глобалној; (8) буде инструмент за спречавање злочина против човечности.

Самим тим, основни циљ студија историје јесте да будући историчари, будући наставници историје, науче ученике да развију историјско мишљење, а не само чињенично и хронолошко знање. Једном стечена способност да се разуме историја и да се усвоји историјски начин мишљења омогућава човеку да самостално стиче знање, као и продубљено знање о историји, али и знање из неке друге науке, у некој другој професији. Образовање и усавршавање наставника историје (*Препорука о настави историје*, 2001) требало би да: (1) оспособи и подстакне наставнике историје да користе сложене, на процесе усмерене и промишљене методе наставе историје; (2) упозна будуће наставнике, као и оне који већ предају, о свим најновијим производима, средствима и методима, посебно у погледу употребе технологија информација и комуникација; (3) упозна наставнике са техником наставе која, узимајући у обзир чињеничке податке иде и даље од њих са циљем да ђаке оспособи да тумаче и анализирају историјске чињенице и њихов утицај на садашњост, у различитим контекстима, на пример, социјалним, географским, економским; (4) помогне наставницима да се оспособе у коришћењу техника оцењивања које обухватају не само податке које су ђаци меморисали, већ и активности које су у стању да обаве на основу свог познавања одређених података, укључујући истраживање, дискусију и анализу контроверзног питања; (5) помоћ у планирању и обликовању интердисциплинарних ситуација за учење у сарадњи са својим колегама.

Зашто је важно учити и познавати историју? Историчар-истраживач својом објективношћу доприноси расветљавању недоумица које поткрепљује утврђеним и провереним историјским чињеницама. Историчар-наставник има одговоран задатак да историјске садржаје пренесе како налажу постулати историјске науке и да подучи ученике како ће пратити узрочно-последичне везе у историји, како историја и као наука и као предмет у школама не би постала пука репродукција одабраних историјских садржаја. Од историје о историји потребно је учити, историју кроз историју потребно је разумети како би спознали и себе и време у којем живимо. Уместо штурих биографских, а и мање важних података, потребно је најпре следити путеве историјске грађе, токове историографије и коначно уобличити савремено историјско дело ослобођено свих предрасуда и заблуда (<http://poukeiporukeuistoriji.wordpress.com/2011/11/29/o-autoru-4/>). Будући историчари имају важан и неприкосновен задатак да народу, деци, друштву у коме живе, преносе знања до којих је историја кроз векове дошла, да не дозволе да се историја базира на препричавању, већ да очување историјских налаза

омогуће кроз освешћивање свих о значају историје и онога што се у прошлости догодило.

Јер да није историје, да нема нечега у прошлости, или да не постоје веродостојни подаци о томе од чега се састоји прошлост, да ли би садашњост била оваква, да ли би могли предвиђати будућа дешавања и управљати својим животима? Ту је уткано прожимање свих времена, у овоме се састоји и смисао човечанства, и смисао живота сваког поједница, али и смисао сваке науке (Evans, 2007). Јер нема утемељене науке без историје, нема научне анализе појаве без осврта на прошлост, нема футуролошких истраживања без спознаје прошлости, дакле нема напретка и корака даље уколико се не крене од почетка, од историје.

ИНОВАЦИЈЕ У СТУДИЈАМА ИСТОРИЈЕ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ У НИШУ

Иако се за историчаре често каже, помало у шали, помало у збиљи, да живе искључиво у прошлости, то се не односи на организацију студија историје на Филозофском факултету у Нишу.

Поред упознавања студената са најновијом литературом релевантном за изучавање појединих епоха, актуелност настави историје даје и коришћење нових технологија (попут презентација у Power поинт програму, које омогућавају студентима, да и сликом или другим врстама графичких приказа, као и видео и аудитивним материјалом стекну додатна знања о методској јединици која се обрађује), али и нових медија попут интернета. Наравно, када је коришћење интернета у питању увек се мора водити рачуна да се користе проверени садржаји, с обзиром на то да постоји обиље (дез)информација које се могу наћи на глобалној мрежи. Питање коришћења интернета у настави историје представља посебан проблем, али ћемо то питање посебно анализирати у блиској будућности.

Такође, када је коришћење стране литературе у питању, наставник мора да искаже велики опрез, те да укаже студентима на чињеницу да се у савременом добу историографија и публицистика непрестано преплићу, тако да мора постојати јасан критички став према одређеним насловима који на први поглед могу бити уврштени у сферу историографије, али то по свом методолошком обрасцу нису.

И поред свих настојања да се настава максимално иновира, нарочито у сегменту методичке праксе, уводјењем *симулација* часа и инсистирањем на интерактивном односу наставник-ученик, историја није, попут неких других дисциплина (у првом реду педагогије, психологије, социологије) наука чија се настава може из корена иновирати, али се свакако прате нови трендови и користе нове технологије, у оној мери у којој је то могуће.

И поред свих ограничења, чврсто уверени да је историја “учитељица живота”, те да се помоћу ње не само стичу сазнања о прошлости, већ и боље схвата садашњост и осмишљава будућности, изражавамо наду да ће, као и у претход-

ном периоду, настава историје на Филозофском факултету у Нишу школовати квалитетан кадар, обучен за рад како у школама, тако и у научним институтима, музејима, архивима и сл.

МЕТОДОЛОШКИ ДЕО

Предмет истраживања представља сагледавање перспективе студија историје на Универзитету у Нишу. Циљ истраживања: Анализирати актуелност студија историје. Задаци постављени у истраживању су следећи: 1. Утврдити поред броја пријављених кандидата на студије историје и полну структуру студената историје од школске 1998/1999. године до 2013/2014. године. 2. Утврдити демографско порекло студената историје од школске 1998/1999. године до 2013/2014. године. 3. Утврдити средњошколско образовање студената историје од школске 1998/1999. године до 2013/2014. године.

У истраживању је коришћена метода анализе садржаја и дескриптивна метода. Анализом студентске документације дошли смо до релевантих чињеница.

Истраживачким узорком је обухваћено 1736 пријављених кандидата који су конкурисали на студије историје (у периоду од школске 1998/1999. године до 2013/2014. године), и 1099 студената историје Филозофског факултета у Нишу.

ПОЛНА СТРУКТУРА СТУДЕНАТА ИСТОРИЈЕ

Узорком су обухваћени студенти уписани на студије историје у периоду од школске 1998/1999. године до 2013/2014. године. Приближно је исти број испитаника на свакој студијској години, што се може видети из Табеле 2. Проценат студената на свакој години, који је укључен у ово истраживање се креће од 4,5% до 18,7% у 1999/2000. години 7,9% у 1998/1999. години. Није изненађујуће да је највећи број испитаника мушког пола, чак 58,60%, али не у великој предности над испитаницима женског пола које чине 41,40 %, што указује да су за изучавање историје оба пола заинтересована (Табела 2).

Табела 2. Полна структура студената историје

Година уписа	Младићи	Девојке	Укупно	%
1998/1999.	46	41	87	7,9
1999/2000.	100	106	206	18,7
2000/2001.	32	37	69	6,3
2001/2002.	38	24	62	5,6
2002/2003.	28	31	59	5,4
2003/2004.	32	31	63	5,7

Година уписа	Младићи	Девојке	Укупно	%
2004/2005.	38	32	70	6,4
2005/2006.	34	25	59	5,4
2006/2007.	31	24	55	5,0
2007/2008.	35	18	53	4,8
2008/2009.	50	10	60	5,5
2009/2010.	33	19	52	4,7
2010/2011.	39	13	52	4,7
2011/2012.	36	15	51	4,6
2012/2013.	34	16	50	4,5
2013/2014.	38	13	51	4,6
Укупно	644 (58,6%)	455 (41,4%)	1099	100,0

Од школске 2006/2007. године може се приметити доминација мушких испитаника над женским. Посебну пажњу можемо усмерити на школску 2008/2009. годину када је од 60 уписаних кандидата било само 10 кандидата женског пола. Можемо закључити да је позив професора историје задњих година популарнији код младића у односу на припаднице женског пола.

СРЕДЊОШКОЛСКО ОБРАЗОВАЊЕ СТУДЕНАТА ИСТОРИЈЕ

Запажамо да студије историје уписују млади људи који су завршили различите средње стручне школе, али да је међу студентима историје највише оних који су завршили гимназију, а податак од 55,10% указује на ту чињеницу (Табела 3). Међу будућим историчарима има и студената који су завршили средње школе других профила (електротехнички, технички, медицински, економски, угостиољски, туристички, прехранбени, хемијски, правни, машински, грађевински, текстилни и остали). На основу података о завршеној средњој школи студената историје не доносимо закључке о њиховим бољим или слабијим постигнућима у односу на њихово средње образовање. То не значи да би овакво истраживање било сувишно, али је сигурно да би у том случају било неопходно статистички укрестити различите чиниоце који су утицали да испитаници, након завршене средње школе, упишу студије историје.

Табела 3. Средњошколско образовање студената историје

Средња школа	ф	%
Гимназија	605	55,1
Електротехничка, техничка	122	11,1
Економска, трговинска	102	9,3
Медицинска	86	7,8
Угоститељска, туристичка	50	4,5
Пољопривредна	22	2,0
Прехрамбена, хемијска	21	1,9
Правно-биротехничка	18	1,6
Машинска	15	1,4
Грађевинска	13	1,2
Музичка, уметничка	12	1,1
Текстилна	5	0,5
Остало	28	2,5
Укупно	1099	100,0

Известан показатељ потенцијалних квалитета и професионалних компетенција студената историје представља и чињеница да је 55,10 % студената завршило гимназију. Укупно 11,10% студената завршило је средњу електротехничку (техничку) школу. Економску трговинску школу завршило је укупно 9,30 % студената. Охрабрујући је податак да је 24,50 % студената историје, дакле четвртина испитаника, дошло из осталих средњих школа и профила.

ДЕМОГРАФСКО ПОРЕКЛО СТУДЕНАТА ИСТОРИЈЕ

Запажамо да студије историје дефинитивно уписују кандидати са југа Србије. Највећи проценат студената долази из Ниша (46,60 %), Лесковца (10,40 %) и Прокупља (4,80 %). Студенти из ова три града чине 62 % укупног броја студената историје. У мањим процентима заступљени су студенти који долази из Крушевца (4,40 %), Пирота (3,50 %) и Зајечара (2,60 %).

Табела 4. Демографско порекло студената историје

Град	ф	%
Ниш	512	46,6
Лесковац	114	10,4

Град	ф	%
Прокупље	53	4,8
Крушевац	48	4,4
Пирот	38	3,5
Зајечар	29	2,6
Књажевац	24	2,2
Врање	24	2,2
Бор	23	2,1
Алексинач	23	2,1
Лебане	15	1,4
Јагодина	13	1,2
Београд	12	1,1
Власотинце	12	1,1
Сурдулица	11	1,0
Неготин	11	1,0
Краљево	10	0,9
Крагујевац	10	0,9
Параћин	10	0,9
Бабушница	9	0,8
Владичин Хан	8	0,7
Ћуприја	8	0,7
Соко бања	6	0,5
Босна и Херцеговина	5	0,4
Хрватска	2	0,2
Македонија	4	0,4
Косово	20	1,8
Остало	45	4,1
Укупно	1099	100,0

Видимо да студенти историје долазе из целе Србије, мада има и оних који су пореклом из Босне, Хрватске и Македоније. Можемо приметити да ипак доминира југ Србије. Чињенице нам указују да 90,20 % студената историје Филозофског факултета у Нишу је из ових крајева, тј. са југа Србије, а само 9,80 % долази из других крајева Србије (Табела 4).

ЗАКЉУЧАК

Делатност историчара, подразумева његово сложено професионално ангажовање. Историчари су у прошлости показали афинитете ка руководећим позицијама, а историчари савременог друштва морају бити лидери. Зато су нашој младој популацији студије историје веома важне јер помажу у схватању људи и друштва, уважавању различитости култура и промена које се дешавају у друштву, као и у сагледавању путева који воде у будућност. И то, не само због тога што им то омогућава законска регулатива, већ и зато што су самим избором професије показали да у себи носе афинитете који их оријентишу ка сталном истраживању прошлости и прогнозирању будућности.

Промене у садржају студијског програма су само један део развојног процеса кроз који су пролазиле студије историје. У оцењивању студената велики удео има њихово ангажовање на часовима, учешће у групним и индивидуалним пројектима, писање есеја и семинарских радова. Реализацијом студијског програма, студентима је омогућено разумевање историјских догађаја, И све то ради успешног обављања васпитно образовног рада, као и оспособљавања за самосталан практичан рад у свим врстама установа.

Актуелност студија историје огледа се у великом броју пријављених кандидата, као и у чињеници да су од почетка оснивања студија сва места на буџету и на самофинансирању била попуњена. Међу студентима историје претежно су дечаци (58,60 %) што не указује на то да су за студије заинтересовани претежно припадници мушког пола. Студенти историје долазе из гимназија и електротехничких (техничких) школа, јер ове школе дају солидно опште образовање које се надограђује на студијама. Највећи проценат студената долази из Ниша (46,60 %), Лесковца (10,40 %) и Прокупља (4,80 %). Студенти из ова три града чине преко 60% укупног броја студената историје. Запажамо да студије историје дефинитивно уписују кандидати са југа Србије. Отварање студија историје у Нишу представља велики образовни искорак за југ Србије.

На крају да истакнемо, студенти, будући историчари без обзира на пол, демографско порекло, завршено средњешколско образовање имају веома важан задатак, да народу, деци, друштву у коме живе, преносе знања до којих је историја кроз векове дошла. Они ће учествовати у освешћивању свих о значају историје и онога што се у прошлости догодило. Самим тим, основни циљ студија историје јесте да будући историчари, будући наставници историје, науче ученике да развију историјско мишљење. Све ово наведено чини наставу и саме студије историје актуелним, историчар је неко ко ће друштву и човечанству увек бити неопходан.

ЛИТЕРАТУРА

- Графенауер, Б. (1965): Проблем методологије историјских наука у светлу неколико нових радова о методологији историје. *Југословенски историјски часопис*, 1, 41-68.
- Делетић, З. (2006): *Наука о историји*. Ниш: Центар за балканске студије
- Еванс, Р. (2007): *У одбрану историје!* Београд: Српска књижевна задруга
- Митровић, А. (2008): *Култура и историја*. Београд: Архипелаг
- Савет Европе-Комитет министара (2001): Препорука о настави историје у Европи у XXI веку. Приступљено 26.10.2013.
[http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec\(2001\)15_ser.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec(2001)15_ser.pdf)
- Полибије (1988): *Полибије, Историје* И, Предговор. Превод и коментар Маријана Рицл, Нови Сад: Матица српска.
- Стаматовић, А. (2008): Остварење циљева и задатака наставе историје на тему косовског боја. *Политичка ревија*, 7(3), 933-945.
- Ћирковић, С. (2007): *О историографији и методологији*. Београд: Историјски институт.
- ***(2011). *Sve ima svoj početak*. Приступљено 28.10.2013.
<http://www.nova-akropola.rs/Nostalgija%20za%20izvorima-Mirca%20Elijade.htm>.
<http://poukeiporukeuistoriji.wordpress.com/2012/09/07/poceci-istorijske-nauke/>
<http://poukeiporukeuistoriji.wordpress.com/2011/11/13/sve-ima-svoj-pocetak/>
- ***(2011). *Zašto istorija?* Приступљено 26.10.2013.
<http://poukeiporukeuistoriji.wordpress.com/2011/11/29/o-autoru-4/>
<http://sr.wikipedia.org/wiki/istorija> Приступљено 28.10.2013.
<http://www.nis.okrug.gov.rs/src/Geografski-i-strateski-polozaj-Nisa-19-c38-content.htm>

Prof Dr Jelena Maksimović

Prof Dr Ema Miljković

Niš

PERSPECTIVE OF STUDIES OF HISTORY AT THE UNIVERSITY OF NIS

Abstract

While living in the present, people plan and worry about their future. However, history deals with the study of the past. Studies of history are very important since they help us understand people and society, while respecting cultural diversity and social

changes; they also help us find our way and consider the paths leading us to the future, establishing connections between history and modernity. Understanding of historical time, space, causal relations, historical language and historical terms is a part of all humanities and social sciences and it is impossible to study and explore them without reference to the past, i.e. to history. The present research has focused on the perspectives of studies of history at the University of Nis. Timeliness of the studies of history, as well as interestedness of high school pupils in the studies of history are considered in the paper. Gender structure, age distribution, demographic background and secondary school background of students studying history are analysed according to available documents.

Key words: history, students, teaching, science, university.

Д-р Елена Максимович

Д-р Эмма Миљкович

Ниш

ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ В ГОРОДЕ НИШ

Резюме

Несмотря на то, что люди живут в настоящее время, они планируют и заботятся о будущем. История это изучение прошлого. Изучение истории в вузе очень важно ибо помогает понимание людей и обществ, уважение разных культур и трансформаций происходящих в обществе, как и обнаружение путей ведущих в будущее и установление связи между историей и современностью. Понимание исторического времени, пространства, причинно-следственных отношений, исторического языка и исторических понятий, присутствует во всех гуманитарных и общественных науках и невозможно изучать их и исследовать без обозрения прошлого, истории. Настоящее исследование сосредоточено на перспективы изучения истории в Университете в городе Ниш. Сделан анализ актуальности изучения истории и заинтересованности учеников средних школ за поступление на отделение истории. На основании документации сделан анализ половой структуры, демографическое происхождение и среднее образование студентов истории.-

Опорные слова: история, студенты, процесс обучения, наука, Университет

Јелена Османовић
Мр Јелена Петровић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет, Ниш

UDK 378.14:37-057.875
Прегледни чланак
Примљен: 02. IV 2015.
BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 3, p. 370–392.

ПЕРЦЕПЦИЈА СТУДЕНАТА ПЕДАГОГИЈЕ О ТЕОРИЈСКИМ И ПРАКТИЧНИМ ЗНАЊИМА НА ОСНОВНИМ И МАСТЕР АКАДЕМСКИМ СТУДИЈАМА ПЕДАГОГИЈЕ

Резиме

Сведоци смо брзих друштвених промена, промена у начинима живота, системима вредности. Зато је веома битан став студената педагогије о улози у животима деце, младих и одраслих, јер као будући педагози они су значајни носиоци васпитања и образовања будућности. Испитивали смо процене студената о властитим теоријским и практичним знањима која су стекли до завршних година студија. Иако постоји институционална подршка методолошком и статистичком образовању педагога, што је знатно допринело развоју научно-истраживачког рада и његовој заступљености међу студентима педагогије, желели смо да испитамо ставове студената и о овом сегменту образовања. Циљ нашег истраживања је да се добије потпунији увид о теоријским и практичним знањима које су студенти стекли на факултету, о доживљају њихове компетентности за обављање будућег позива, стручне праксе као кључне карике за посао у будућности, али и да се испитају њихове рефлексије о студијском програму педагогије, путу до посла, као и задовољство избором будућег занимања. Желели смо утврдити да ли постоји неопходност ефикаснијег и квалитетнијег припремања студената-будућих кадрова за рад у образовно-васпитним установама.

Кључне речи: Рефлексије, Студенти, Будућа професија, Знања и Компетенције, Професионална пракса.

Увод

Данашњи студијски програми хуманистичких наука доста се разликују од програма традиционалне наставе. Инсистира се на статистичкој и методолош-

кој писмености, чији је циљ да будућег педагога оспособи за истраживачки приступ друштвеним појавама, али и коришћењу истих у детектовању и решавању проблема у васпитно-образовној пракси. Оспособљавање будућих педагога за улогу рефлексивног практичара није само корисно, већ и нужно како би педагошка пракса стално напредовала. У данашње време, када васпитно-образовни систем пролази кроз сталне и убрзане промене, сваки педагог треба да критички промишља и процењује свој рад у сврху свог сталног побољшавања и прилагођавања новонасталим условима. Без тога, ниједан педагог не може бити у стању да се на адекватан начин избори са изазовима које ова професија носи и да квалитетно обавља свој посао. Али да би будући педагог успешно реализовао све аспекте које подразумева професија педагога, он мора бити адекватно и квалитетно оспособљен за примену стечених знања и квалитетно педагошко деловање.

Примарни циљ овог истраживања заснива се на сагледавању перцепције студената педагогије о властитој припремљености за будући позив, као и на сагледавању генералне рефлексije о занимању за које су се определили.

Знања, вештине и способности будућих педагога

Током студирања, студенти, будући педагози, би требало да стекну знања, вештине и развију одређене способности које су им неопходне како би све стручно-педагошке послове обављали што квалитетније, успешније и креативније. Неопходно је да се током студирања упознају са бројним радним местима, како у образовном систему, тако и ван васпитно-образовног система (за могуће запослење у подручју медија, културе, државној управи, невладином сектору итд), али је још важније да се оспособе за успешно сналажење у њима.

Веома је значајно да се у систему универзитетског образовања приступи врло одговорно припреми будућих педагога за занимање, благовременом увођењу у захтеве струке и континуираном подстицању интересовања за педагошко деловање (Копас-Вукашиновић и Максимовић, 2010: 587-602). Потреба за реструктурирањем програма образовања и програмских садржаја представља неопходност, не само због друштвених промена или нових сазнања у области педагогије, психологије и других наука, него и због њихове интенционалности. Традиционални програми су усмерени на усвајање знања и чињеница, теорија и закона, тако да настоје да обухвате све већи број тема. Међутим, савремени животни услови стављају нагласак на јединство науке, процеса истраживања и сазнавања суштина.

Друштвена стварност одликује се по иновативности, флексибилности и критичности, што је у супротности са традиционалном филозофијом наставе. Ипак, пре него што то заживи у пракси неопходно је да се промене и ставови наставника, али и самих студената, о важности и неодвојивости истраживачког рада и професионалног ангажовања. Затим, неопходно је идентификовати које

су преференције студената и зашто они бирају одређену делатност. На крају, неопходно је утврдити и то да ли педагози добијају довољно неопходног знања за истраживачки рад и које препреке им стоје на том путу (Кнежевић-Флорић, 2006: 5-17).

Током иницијалног образовања будући педагози би поред теоријских знања морали да стекну одређене професионалне компетенције које ће им у раду бити неопходне. Бодловић и Кунац (2010) сматрају да је високошколско образовање у свету дуго било првенствено теоријски засновано и оријентисано на општа знања која је сваки факултетски образован појединац морао научити без обзира на свој будући професионални задатак. Професионална припрема будућих педагога је по њиховом мишљењу понекад или искључиво заснована на теорији, или је усмерена на пружање готових одговора с мало могућности за алтернативне приступе појединим садржајима. О компетенцијама се данас све чешће говори, како у радном контексту, тако и у контексту образовања и чини се да су компетенције нешто без чега се више не може. Иако током студија пролазе кроз исти образовни програм који је усмерен на развијање компетенција код студената, они се на крају свог образовања ипак разликују с обзиром на практично искуство које имају. Главни разлог томе је њихово добровољно укључивање у волонтерски рад изван наставе на факултету где стичу различита искуства. Претпоставља се да ће студенти који су били укључени у неки облик ваннаставног рада осећати компетентније за свој будући рад у пракси (Хуић и сар., 2010: 195-221).

Професионалне компетенције педагога подразумевају његову квалитетну стручну оспособљеност, способност делотворног повезивања педагошке теорије и праксе, у којој има улогу креатора (Копас-Вукашиновић и Максимовић, 2011: 688-702; Копас-Вукашиновић и Максимовић, 2010: 587-602). Овде се подразумева то да студенти педагогије током свог универзитетског образовања стичу знања и развијају способности, како би могли професионално деловати.

Основе методолошке писмености будућих педагога

Раније је више пажње посвећивано усвајању педагошких, психолошких и методичких знања, а сада равноправну улогу добија и методолошко и статистичко образовање. Квалитетно образовање будућих педагога подразумева стицање знања, вештина и ставова неопходних за рад у васпитно-образовној делатности. Односно, квалитетна припрема будућих педагога за одговарање на захтеве васпитно-образовне праксе подразумева стицање потребних компетенција у различитим областима деловања. Тако, једно од подучја, које је од изузетне важности за рад педагога јесте и област истраживања. Према томе, незамисливо је деловање педагога без методолошког образовања.

Када се говори о методолошкој оспособљености педагога, потребно је казати да она не подразумева само теоријска методолошка знања, него и конкретна знања која су потребна за избор и примену одговарајућих методолош-

ких поступака, као и она знања која су потребна за интерпретацију сређених и обрађених података истраживања и презентовање резултата на састанцима већа, стручних актива. Основу истраживачке делатности у свим наукама чине знања из методологије, док је методолошка компетентност педагога нужен услов за стручно усавршавање, иновирање наставног процеса и усавршавање васпитно-образовне праксе (Максимовић и сар., 2014: 299 - 312).

Данас статистички и методолошки курсеви чине саставни део студијског програма студената педагогије. Статистичка писменост према Максимовић (2011) подразумева основне и важне вештине које се могу користити у разумевању статистичке информације или резултата истраживања. Она обухвата разумевање појмова, симбола, речника и обухвата разумевање вероватноће као мере неизвесности. Само статистичко резонување може се представити као начин на који људи разумеју статистичке идеје и стварају смисао информација, повезивањем једног концепта у други или њиховим комбиновањем. Подразумева и способност разумевања зашто и како се спроводе статистичка истраживања.

Кнежевић-Флорић и Нинковић (2012) као предуслове истраживачких активности педагога наводе следеће: изграђена методолошка образованост, информатичка писменост, статистичка логика, статистичко мишљење и вештина савладаности методолошких поступака. Нов концептуални и методолошки приступ пракси карактеристичан је за педагога истраживача. Он је активан појединац, критичан према себи, у сталном преиспитивању властитих ставова, могућности, начина деловања. Наставу посматра критички, али у циљу њеног иновирања, и на тај начин лакше открива проблеме у наставном процесу.

Опште основе методолошке образованости би требало да се развијају већ током школовања за педагошки позив, а да се касније обogaђују и развијају у непосредној пракси васпитно-образовног рада, као и помоћу различитих облика (институционалних и самосталних) стручних усавршавања. Успешно бављење научно-истраживачким радом у области васпитања и образовања подразумева одговарајућу педагошку и методолошку оспособљеност, као и доследно поштовање строгих методолошких процедура, али и креативност практичара. Одговарајућа методолошка образованост обухвата умеће анализирања педагошке стварности; способност теоријског заснивања предмета и циља истраживања и избора одговарајућих метода, процедура и инструмената истраживања; креативну примену одређених теоријских поставки у конституисању истраживачких модела, објашњењу и презентацији резултата истраживања, као и утврђивање могућих модела и претпоставки за примену резултата истраживања у циљу побољшања васпитно-образовне праксе (Максимовић и Банђур, 2013: 595-610).

Практично и истраживачко деловање будућих педагога

Доминантно теоријско образовање и оспособљавање, занемаривање дидактичко- методичког образовања и оспособљавања, као и запостављање практичне и апликативне димензије процеса учења, основни су недостаци који

прате формално припремање, образовање и оспособљавање студената, дакле, будућних кадрова за рад у просвети (Пејчић, 2004).

Знање јесте претпоставка, али није само оно довољно за успех у дидактичко-методичким истраживањима. Потребна је одговарајућа оспособљеност за практичну примену тих знања у истраживању, потребна је оспособљеност за дидактичко-методичка истраживања. У таквом професионалном оспособљавању педагога велику улогу има не само начин на који се стиче методичко и методолошко образовање, већ и искуство које се стиче учешћем и извођењем истраживања. Почетници би требало најпре да учествују у истраживањима са искусним истраживачима, у истраживачким тимовима, односно да сами изводе истраживања под непосредним руководством ментора (нпр. при изради магистарских и докторских дисертација), па тек после тога да самостално предузимају најпре простија, па све сложенија дидактичка и методичка проучавања и истраживања (Поткоњак, 1996). Сарадња која се остварује између институција из области високог образовања, истраживачких центара и света професионалног рада има свеобухватне користи за све учеснике у том процесу. Млади, тако, имају прилику да овладају значајним практичним знањима и да се на тај начин припреме за професионалну праксу. Велики број факултета у свету већ је развио програме за каријерно образовање и усмеравање младих који би имали функцију охрабрења младих за изазове у процесу тражења посла и њиховог професионалног развоја (Гутвајн и сар., 2011: 330-346).

Иначе, професионална, односно методичка пракса, представља модел рада кроз који студенти-будући педагози морају да се што ефикасније и квалитетније практично припремају и оспособљавају за професионалан рад. Професионална пракса омогућава студентима бољу повезаност и међусобно прожимање стечених теоријских знања и умења из различитих стручно-предметних, педагошко-психолошких и дидактичко-методичких области у јединствену целину и њихову примену у пракси у циљу добијања целовитије и реалније слике о животу и раду у образовно-васпитним установама.

По завршетку студија, педагог би требало да зна шта га све очекује у будућем раду, која подручја његов рад обухвата и с којим ће се проблемима суочавати; једноставно речено, требало би да буде оспособљен за рад у васпитно-образовној пракси. Зато је већ на факултету потребно освестити важност рефлексивне праксе, сарадничког учења и спровођења акционих истраживања. Данас више није довољно да педагози у школи буду само корисници резултата различитих истраживања, која најчешће спроводе професионални истраживачи у оквиру академских институција и истраживачких центара, већ би требало да постану активни учесници у процесу истраживања (Банђур и Максимовић, 2012: 22-32; Максимовић и Банђур, 2013: 595-610).

Предуслов добре афирмације педагога јесте квалитетна припрема за занимање и развијање система општих и професионалних сазнања и искустава. Само онај педагог који поседује компетенције у различитим аспектима педагошког деловања, критички промишља о себи и свом васпитном раду, мења и унапређује

свој рад, те обликује подстицајно окружење у школи, може бити задовољан и мотивисан и може очекивати да напредује у својој професији.

Методологија истраживања

Проблем овог истраживања усмерен је на то да испитамо студенте педагогије на који начин процењују властита знања која су стекли до завршних година студија. Примарни циљ овог рада јесте да сагледамо перцепције студената педагогије о властитој припремљености за будући позив, рефлексije о студијском програму педагогије који их оспособљава за ефикасно обављање будућег позива, како и да сагледамо генералне рефлексije о занимању за које су се определили.

У истраживању је метода теоријске анализе, као и дескриптивна метода. Техника коришћена приликом реализације истраживања, јесте техника скалирања. Инструментом који је конструисан за потребе овог истраживања, испитивали смо рефлексije студената педагогије о теоријским и практичним знањима, компетенцијама и властитим способностима за успешно обављање посла педагога, затим њихове рефлексije о студијском програму педагогије, жељеним подручјима рада, као и задовољство избором професије. Истраживањем је било обухваћено 68 испитаника четврте године и 50 испитаника мастер студија. Модел овог истраживања је започет и делом реализован школске 2012/2013. године и обухватао је рефлексije студената четврте године. Школске 2013/2014. је поновљено истраживање и модификован инструмент (РСПЈО2), ради већег узорка и свеобухватних података и резултата које можемо добити, тако да је у истраживању учествовало укупно 118 испитаника који су били на четвртој години студија и мастер академским студијама педагогије.

Табела 1: Рефлексije студената педагогије о знањима и способностима

Теоријска и практична знања		Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нисам сигуран/на	Делимично се слажем	Слажем се у потпуности	Укупно
Сматрам да сам студирањем стекао сва теоријска знања неопходна за обављање будућег позива.	ф	/	4	18	70	26	118
	%	/	3.4	15.3	59.3	22.0	100

Теоријска и практична знања		Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нисам сигуран/на	Делимично се слажем	Слажем се у потпуности	Укупно
Оспособљен сам да академска знања и педагошке теорије применим у реалним и комплексним условима педагошке праксе.	ф	/	10	40	60	8	118
	%	/	8.5	33.9	50.8	6.8	100
Студирањем сам стекао неопходна знања из свих педагошких дисциплина.	ф	/	15	34	47	22	118
	%	/	12.7	28.8	39.8	18.6	100
Сматрам да сам током студија стекао теоријска и практична знања потребна за рад у будућој професији.	ф	2	7	56	36	17	118
	%	1.7	5.9	47.5	30.5	14.4	100
Студије су ме оспособиле/оспособиће ме за квалитетно педагошко деловање на свим пољима.	ф	/	14	57	37	10	118
	%	/	11.9	48.3	31.4	8.5	100

Током иницијалног образовања будући педагози би, поред теоријских знања, требало да стекну одређене професионалне компетенције које ће им у раду бити неопходне. Бодловић и Кунац (2010) сматрају да је високошколско

образовање у свету дуго било првенствено теоријски засновано и оријентисано на општа знања која је сваки факултетски образован појединац морао научити, без обзира на свој будући професионални задатак. Значење појма “компетенције” се првобитно доводило у везу са способношћу да се нешто уради добро и ефикасно, способношћу да се одговори на захтеве посла, односно захтеве специфичних радних улога. У савременој литератури се, под компетенцијама, углавном, подразумева комбинација знања, вештина и ставова примењених у одређеној ситуацији (Гутвајн и сар., 2011: 330-346). Приказујемо рефлексije студената педагогije о знањима и способностима која су стекли током досадашњег образовања.

Преко 70% испитаних студената сматра да је студирањем стекао сва теоријска знања неопходна за обављање будућег позива. Преко 50% испитаних студената се слаже да је оспособљено да академска знања и педагошке теорије примени у реалним и комплексним условима педагошке праксе, остали су неопредељени, односно исказују своју несигурност (33.9%) када је ова испитана појава у питању. Преко 55% испитаних студената се слаже да је студирањем стекло неопходна знања из свих педагошких дисциплина. Близу 30% се не слаже са овом тврдњом, док се нешто мање од 10% испитаника не слаже. Око 45% испитаника сматра да је стекло током студија сва теоријска и практична знања неопходна за обављање будућег позива. Преко 40% испитаних се слаже да су их студије педагогije оспособиле или да ће их оспособити за квалитетно педагошко деловање на свим пољима. Близу 50% испитаних исказује своју несигурност када је ова тврдња у питању. Нису присутне статистички значајне разлике између испитаника четврте године и мастер студија педагогije, односно закључујемо да је у испитаним појавама присутан висок степен слагања у ставовима испитаника, $p > 0.05$.

Табела 2: Рефлексије студената педагогije о методолошкој писмености и образованости

Методолошка знања		Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нисам сигуран/на	Делимично се слажем	Слажем се у потпуности	Укупно
Упознат сам са врстама научних радова као и врстама истраживачких пројеката.	ф	/	2	8	39	69	118
	%	/	1.7	6.8	33.1	58.5	100
Оспособљен сам за спровођење истраживања у васпитној пракси.	ф	/	/	20	35	63	118
	%	/	/	16.9	29.7	53.4	100

Методолошка знања		Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нисам сигуран/ на	Делимично се слажем	Слажем се у потпуности	Укупно
Познајем карактерис- тике метода, техника и ин- струмената које се спроводе у истраживањи- ма.	ф	/	/	/	40	78	118
	%	/	/	/	33.9	66.1	100
Познајем етапе спровођења ис- траживања.	ф	/	/	/	27	91	118
	%	/	/	/	22.9	77.1	100
Оспособљен сам за интер- дисциплинарно повезивање садржаја у писању радова и пројекатима истраживања.	ф	/	6	12	40	60	118
	%	/	5.1	10.2	33.9	50.8	100
Поседујем сасвим кон- кретна знања неопходна за интерпретацију обрађених и сређених података ис- траживања, као и презентовање добijenих ре- зултата.	ф	/	2	34	21	61	118
	%	/	1.7	28.8	17.8	51.7	100
Познајем карактеристике узорка у истра- живањима	ф	/	/	10	43	65	118
	%	/	/	8.5	36.4	55.1	100

Када се говори о методолошкој оспособљености педагога, треба рећи да она не подразумева само теоријска методолошка знања, него и конкретна знања

која су потребна за избор и примену одговарајућих методолошких поступака као и она потребна за интерпретацију сређених и обрађених података истраживања и презентовању резултата на састанцима већа, стручних актива. Основу истраживачке делатности у свим наукама чине знања из методологије, док је методолошка компетентност педагога нужан услов за стручно усавршавање, иновирање наставног процеса и усавршавање васпитно-образовне праксе (Максимовић и сар., 2014: 299 - 312). Дошли смо до занимљивих података који показују рефлексije студената о сопственој методолошкој писмености и образованости. Преко 90% испитаних студената педагогије је упознато са врстама научних радова, као и врстама истраживачких пројеката. То је итекако важно за будући позив и покретање било које врсте истраживања у циљу мењања и побољшања васпитно-образовне праксе. Преко 80% то потврђује, односно сматра да је оспособљено да истражује васпитно-образовну праксу. Свих 100% испитаних студената се углавном слаже и у потпуности слаже са тврдњом која се тиче познавања метода, техника и инструмената које се спроводе у истраживањима, а исто толико познаје све етапе спровођења истраживања, као и карактеристике припремне етапе, етапе спровођења као и завршне етапе. Преко 80% испитаних студената сматра да је оспособљено за интердисциплинарно повезивање садржаја у писању радова и пројекатима истраживања. Скоро 70% испитаних сматра да поседује сасвим конкретна знања неопходна за интерпретацију обрађених и сређених података истраживања, као и презентовање добијених резултата, док преко 90% испитаних каже да познаје карактеристике узорка у педагошким истраживањима. Ово су заиста добри и охрабрујући подаци. Заправо, студентима је омогућено да самостално и компетентно истажују проблеме образовања и васпитања на свим нивоима и узрастима, учествују у планирању и анализи развоја образовања, као и да свестрано анализирају и процењују ефекате примењиваних поступака, облика и метода. То им је омогућено током свих година студија, поготово од друге године па све до мастер студија, где се студенти оспособљавају да сами креирају нацрте пројеката, раде на терену испитујући одређену структуру испитаника о одређеном проблему и врше анализу и интерпретацију резултата, евалуирају како сопствени рад тако и постигнућа у одређеним активностима.

Примећене су разлике у ставовима с обзиром на просечну оцену током студија. Методолошка знања највише позитивно вреднују студенти са просечном оценом 8.01-9.00, ($M=32.18$), као и студенти са највећим просечним оценама током студија 9.01-10.00 ($M=31.90$). Разлика је статистички значајна на нивоу $p<0.05$, ($p=0.00$).

Табела 3: Рефлексије студената педагогије о професионалним компетенцијама

Професионалне компетенције		Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нисам сигуран/на	Делимично се слажем	Слажем се у потпуности	Укупно
Студирањем сам стекао компетенције потребне за самосталан рад у будућој професији.	ф	/	4	52	48	14	118
	%	/	3.4	44.1	40.7	11.9	100
Сматрам да ћу професионалне компетенције стећи тек када се запослим.	ф	/	12	4	44	58	118
	%	/	10.2	3.4	37.3	49.2	100
Схватам улогу педагога и значај стицања компетенција за саветодавни рад са ученицима, наставницима, родитељима.....	ф	/	/	2	25	91	118
	%	/	/	1.7	21.2	77.1	100

Квалитетно универзитетско образовање будућим педагозима пружа могућност за стицање вештина и развијање способности које ће им у будућем раду бити неопходне. Компетентан педагог би требало да поседује знања, вештине и способности које ће му помоћи да реши проблеме који се јављају у васпитно-образовном контексту. Код студената завршних година студија педагогије, компетентност би се требала довести у везу са развијеношћу одговарајућих предметно специфичних и генеричких компетенција (Гутвајн и сар., 2011: 330-346). Ево како студенти педагогије самопроцењују сопствену компетентност и спремност и мотивисаност да их тек стичу и развијају.

Преко 50% испитаних студената сматра да је стекло компетенције потребне за рад у будућој професији. Професија или позив педагога је по својој природи веома сложен, вишесмеран и веома комплексан сам по себи, зато подразумева

сталну потребу да одговарајућом научном и стручном културом непрестано оснажују уверења у сопствене професионалне моћи. То подразумева стално учење, усавршавање, перманентно образовање. Свакако да студије дају одличну базу и подлогу за даљи професионални рад и развој, а то потврђује преко 80% испитаних студената који су уверења да ће професионалне компетенције стећи тек када се запосле и буду на свом радном месту. Готово 100% испитаних студената схвата улогу и значај педагога и стицања компетенција у свим подручјима рада педагога, а поготово овако високо вреднују компетенције за саветодавни рад са ученицима, наставницима, родитељима.

Студенти се у перцепцији поседовања професионалних компетенција и ставова да ће их стећи и употпунити разликују с обзиром на просечну оцену. Све наведене тврдње. процентуално приказане у Табели 3, највише вреднују студенти са просечном оценом од 8.000-9.00, ($M=12.85$), као и студенти са просечном оценом од 7.01-8.00 ($M=12.71$). Овај податак нас не чуди, јер је у истраживању учествовало највише студената који имају просечну оцену од 8.00-9.00. Такође, студенти који имају ниже оцене (7-8), разликују се од студената са високим. Они мање верују у своје компетенције, што значи да оцена може бити фактор оснаживања студената. Разлика је статистички значајна на нивоу $p<0.05$, $p=0.00$.

Табела 4: Рефлексije студената педагогије о пракси спроведеној на факултету

Пракса на факултету		Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нисам сигуран/на	Делимично се слажем	Слажем се у потпуности	Укупно
Сматрам да ме је пракса на факултету сасвим довољно оспособила за рад педагога..	ф	35	44	23	12	4	118
	%	29.7	37.3	19.5	10.2	3.4	100
Сматрам да факултет треба да организује више практичне наставе како би се оспособио за будући позив..	ф	/	2	/	3	113	118
	%	/	1.7	/	2.5	95.8	100

Кнежевић-Флорић и Нинковић (2012) као предуслове истраживачких активности педагога наводе следеће: изграђена методолошка образованост, ин-

форматичка писменост, статистичка логика, статистичко мишљење и вештина савладаности методолошких поступака. Истраживачка компетенција педагога подразумева умешност припремања и извођења различитих видова и начина истраживања васпитно – образовне праксе. Професионална пракса је значајан чинилац од којег зависи ефикасност и квалитет практичног припремања и оспособљавања будућих педагога за рад у школама и другим образовно-васпитним установама. У Табели 4 приказани су њихови ставови о пракси која се спроводила на факултету и овом приликом истичемо заиста занимљиве податке. Преко 65% испитаних студената се не слаже да их је пракса на факултету сасвим довољно оспособила за рад педагога. Такође су уверења и схватања (99%) да би факултет требало да организује више практичне наставе како би се студенти што боље оспособили за будући позив. Наиме, студенти су се надали да ће се током последњих година студија припремити за успешан рад у пракси. Међутим, нису задовољни временским интервалом трајања и организовања практичне наставе. Овај податак иде у прилог већ представљеним подацима да студенти сматрају да поседују довољан фонд теоријских знања, али не и практичних, као и да факултет поставља добру базу за успешно обављање позива педагога, те да ће у складу са тим практично искуство и компетенције стећи тек када кроче на радно место. Без обзира да ли су студенти на четвртој или мастер години студија, без обзира коју просечну оцену су остварили током студирања, сматрају да факултет треба организовати више практичне наставе како би се оспособили за широко поље деловања у послу педагога, $p > 0.05$.

Веома брзо се показују озбиљнији недостаци у краткотрајној припреми кадрова педагога. Да би се избегли овакви недостаци, потребно је правилније решавати однос између „теорије“ и „праксе“ у педагошкој делатности педагога (Поткоњак, 1968: 560).

Табела 5: Рефлексije студената о жељеним подручјима рада педагога

Подручја рада		Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нисам сигуран/на	Делимично се слажем	Слажем се у потпуности	Укупно
Желео/ла бих да обављам свој позив у предшколским установама.	ф	8	14	12	27	57	118
	%	6.8	11.9	10.2	22.9	48.3	100

Желео/ла бих да обављам свој позив у основношколским установама.	ф	4	16	10	43	45	118
	%	3.4	13.6	8.5	36.4	38.1	100
Желео/ла бих да обављам свој позив у средњошколским установама.	ф	6	32	33	32	15	118
	%	5.1	27.1	28.0	27.1	12.7	100
Желео/ла бих да обављам свој позив у домовима за незбринуту децу и социјалним установама.	ф	16	19	17	20	46	118
	%	13.6	16.1	14.4	16.9	39.0	100
Желео/ла бих да се бавим саветодавним радом са децом и одраслима	ф	/	12	12	34	60	118
	%	/	10.2	10.2	28.8	50.8	100
Желео/ла бих да се бавим научноистраживачким радом у области педагогије.		6	30	27	27	28	118
		5.1	25.4	22.9	22.9	23.7	100

Будући педагог знања о подручјима рада педагога стиче кроз различите педагошке дисциплине током студија. Из тог разлога желели смо да испитамо

у којој сфери и подручју рада се будући педагози проналазе и исказују своје преференције за будући рад. Ево до каквих смо података дошли.

Преко 70% испитаних студената четврте године и мастер студија педагогије исказују своје преференције како за рад у школским, тако и у предшколским установама. Близу 40% испитаних би волело да ради и у средњим школама, док преко 50% би волело да свој будући позив обавља у домовима за незбринуту децу и социјалним установама. Највећи проценат испитаних студената, готово 80%, би желело да се бави саветодавним радом. Са друге стране, нижи проценат испитаних (око 45%) би желело да се бави научно-истраживачким радом.

Током универзитетског образовања будући педагози стичу одређена знања која су им неопходна како би били успешни у свом послу, сусрећу се са различитим ситуацијама које их у будућем занимању очекују током стручне праксе, оспособљавају се за самостално стицање знања, за тимски рад, за реализацију различитих истраживања итд. Квалитетно универзитетско образовање будућим педагозима пружа могућност за стицање вештина и развијање способности које ће им у будућем раду бити неопходне. Ево њиховог мишљења на ову тему (Табела 6).

Табела 6: Ставови студената педагогије о студијском програму

Студијски програм		Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нисам сигуран/на	Делимично се слажем	Слажем се у потпуности	Укупно
Студије педагогије оспособиле су ме за самоевалуацију сопственог рада.	ф	/	/	22	53	43	118
	%	/	/	18.6	44.9	36.4	100
Студије педагогије подстичу развијање критичког приступа код студената.	ф	/	/	6	52	60	118
	%	/	/	5.1	44.1	50.8	100
Студије педагогије подстичу студенте на развој креативности..	ф	2	/	18	34	64	118
	%	1.7	/	15.3	28.8	54.2	100

Студије педаго- гије подстичу студенте на истрајност.	ф	/	/	28	35	55	118
	%	/	/	23.7	29.7	46.6	100
Студије педаго- гије постичу студенте на одговорност.	ф	/	/	4	52	62	118
	%	/	/	3.4	44.1	52.5	100
Студије педаго- гије развијају самосвест код студената, раз- вој емоција и толерантности		/	/	10	34	74	118
		/	/	8.5	28.8	62.7	100
Студије педаго- гије подстичу студенте на ин- дивидуални рад, али и интерак- тивни и групни рад		/	/	2	27	89	118
		/	/	1.7	22.9	75.4	100

Знања и компетенције педагога треба да обезбеди студијски програм академских студија педагогије. Циљеви студијског програма основних академских студија педагогије на Филозофском факултету у Нишу су јасно дефинисани и односе се на пружање репрезентативних увида у актуална питања савремене теорије и праксе свих дисциплина које су релевантне за разумевање проблематике којом се баве педагози. Копас-Вукашиновић и Максимовић (2010: 587-602) говоре да је веома значајно да се у систему универзитетског образовања приступи врло одговорно припреми будућих педагога за занимање, благовременом увођењу у захтеве струке и континуираном подстицању интересовања за педагошко деловање. Ево ставова и рефлексија студената педагогије о студијском програму.

Преко 80% испитаних сматра да студије педагогије оспособљавају за самоevaluацију сопственог рада, као и да студије педагогије подстичу студенте на развој креативности. Затим, 95% испитаних сматра да студије педагогије подстичу развијање критичког приступа код студената. Преко 75% испитаних говори да студије педагогије подстичу на истрајност, остали немају став о овој испитаној појави. Преко 95% испитаних је потврдило да су их студије педагогије подстакле на одговорност, такође у тако високом проценту потврђују да студије педагогије развијају самосвест код студената, развој емоција и толерантности, али исто тако да студије педагогије подстичу студенте на индивидуални рад, али и интерактивни и групни рад. Ове испитане појаве су заиста високо вредноване од стране будућих

педагога. Позитивно оцењен студијски програм педагогије је драгоцен податак, јер све ове особине које подстиче студијски програм педагогије биће од изузетног значаја за успешан и квалитетан рад будућих педагога на радном месту. Студенти имају исте ставове и позитивно вреднују студијски програм педагогије без обзира колика је њихова просечна оцена током студија, $p > 0.05$.

Табела 7: Рефлексије студената педагогије о путу до посла

Пут до посла		Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нисам сигуран/на	Делимично се слажем	Слажем се у потпуности	Укупно
Када завршим са студијама тражићу посао у струци иако сматрам да је тешко данас запослити се у својству педагога.	ф	2	2	5	25	84	118
	%	1.7	1.7	4.2	21.2	71.2	100
Сматрам да ћу се лако запослити и имати своје радно место након завршених студија.	ф	34	55	16	2	11	118
	%	28.8	46.6	13.6	1.7	9.3	100
Веће квалификације олакшавају запослење.	ф	8	10	36	26	38	118
	%	6.8	8.5	30.5	22.0	32.2	100
Сматрам да је посао педагога тежак посао.	ф	4	19	37	25	33	118
	%	3.4	16.1	31.4	21.2	28.0	100

Гудвајн и сар. (2011: 330-346) конструисали су упитник са питањима отвореног типа која су се односила на студентску процену могућих потешкоћа за обављање професионалне улоге, као и на начине информисања о могућности-

ма запослења и планираним активностима у том правцу. У нашем истраживању скалом процене испитивали смо ставове студената о путу до посла након завршених студија педагогије. Ево до каквих података смо дошли:

Преко 90% испитаних студената жели да ради у струци, тражиће посао у струци, али исто тако сматрају да је тешко данас запослити се у својству педагога. Веома мали проценат студената, негде око 10%, показује оптимизам да ће посао у струци добити лако и брзо, као и да ће имати своје радно место након завршених студија. Преко 50% испитаних студената сматра да веће квалификације олакшавају запослење, док 30% исказује несигурност у овом погледу. Негде око 15% испитаних се не слаже са тим. Опет видимо да највећи проценат младих полаже наду за запослење управо кроз образовање. Желели смо да овом приликом испитамо њихову перцепцију о послу који их чека. Да ли га доживљавају тешким или лаким? Близу 50% испитаних верује да је посао педагога тежак посао, преко 30% исказује несигурност и нема став о томе, вероватно у недостатку перцепције тежине посла који их чека и широког поља деловања педагога што опет произлази из недостатака практичног искуства. Негде око 20% испитаних студената сматра да посао педагога није тежак. Ставке усмерене на рефлексије студената педагогије о путу до посла, којима смо испитивали да ли је посао педагога тежак, да ли ће лако или не доћи до посла, да ли веће квалификације олакшавају и омогућавају запослење, управо више вреднују студенти четврте године студија педагогије ($M=14.14$), у односу на студенте мастер студија педагогије ($M=13.28$). Разлог овом податку приписујемо управо ставовима студената четврте године и њиховим плановима да наставе школовање и упишу мастер студије педагогије.

Табела 8: Задовољство студената педагогије избором будућег занимања

Задовољство позивом		Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нисам сигуран/на	Делимично се слажем	Слажем се у потпуности	Укупно
Студирам педагогију зато што волим тај позив.	ф	/	/	4	17	97	118
	%	/	/	3.4	14.4	82.2	100
Задовољан сам својим избором занимања	ф	/	/	4	36	78	118
	%	/	/	3.4	30.5	66.1	100
Себе видим као успешног у послу педагога	ф	/	4	/	31	83	118
	%	/	3.4	/	26.3	70.3	100

Мотивисани студенти педагогије ће доприносити својој науци марљивим радом у будућности. Уколико неко није мотивисан, он ће избегавати рад, неће се усавршавати, избегаваће своје обавезе, а самим тим ће уназадити не само себе већ и читаву педагошку науку (Лунгулов, 2010: 294-305). Педагог делује где год да се налази. Тако се студенти педагогије припремају за свој позив, где бивају упућени у перманентно образовање, стално мењање и усавршавање. Али да би делали у складу са тим, они морају бити мотивисани (Максимовић и Петровић, 2013: 155-168). Приказујемо резултате којим је евидентна мотивисаност студената педагогије за обављање позива за који су се определили, педагогију.

Скоро 97% испитаних студената определило се да студира педагогију зато што воли свој будући позив. Свега 4 студента од укупног броја, исказује несигурност избором занимања и то на последњим годинама студија. Исти процент испитаника показује задовољство избором занимања. Преко 96% испитаних студената себе види као успешне будуће педагоге и полажу снаге у себе за деловање у својству педагога, позива за који су се школовали.

Студенти мастер студија педагогије ($M = 14.48$) разликују се од студената четврте године педагогије ($M = 13.74$) у погледу задовољства избором занимања. Мастеровци више вреднују ове појаве, да није тако не би се определили за мастер академске студије педагогије, већ би се определили за неки други позив или преквалификацију. Разлика је статистички значајна на нивоу $p < 0.05$, ($p = 0.00$).

Студенти са највећим просечним оценама, 9.01-10.00 ($M = 14.90$) разликују се од студената са просечном оценом 8.01-9.00 ($M = 14.10$), као и студентата са нижим просечним оценама 7.01-8.00 ($M = 13.42$) у погледу задовољства избором занимања.

Закључна разматрања

Иако је природно да постоји усклађени однос између теоријског образовања и практичног оспособљавања студената, како би се стечена теоријска знања и практично применила кроз професионалну праксу, ипак је то донекле још увек само декларативан став. Доминантно теоријско образовање и оспособљавање, те запостављање практичне и апликативне димензије процеса учења је нешто што студенти дефинишу као недостатак. Студенти сматрају да имају сасвим довољно теоријског знања које им може помоћи за успешно и квалитетно деловање на послу, а са друге стране исказују несигурност у поседовању довољно теоријских и практичних знања која су их оспособила за квалитетно педагошко деловање на свим пољима.

На Департману за педагогију Филозофског факултету у Нишу, добили смо завидне резултате, где се у добијеним подацима на постављене тврдње не може уочити негативан став према методологији. Напротив, студенти високо вреднују аспекте методолошког образовања и себе сматрају компетентним у овој области. Професионална пракса је модел рада кроз који би студенти будући педагози требало да се што ефикасније и квалитетније практично припремају и

оспособљавају за професионалан рад. Професионална пракса омогућава студентима бољу повезаност и међусобно прожимање стечених теоријских знања и умења из различитих стручно-предметних, педагошко-психолошких и дидактичко-методичких области у јединствену целину и њихову примену у пракси у циљу добијања целовитије и реалније слике о животу и раду педагога у образовно-васпитним установама. Без обзира на то да ли су студенти на четвртој или мастер години студија, без обзира коју просечну оцену су остварили током студирања, сматрају да би факултет требало организује више практичне наставе како би се оспособили за широко поље деловања у послу педагога.

Подацима које смо приказали потврђујемо да је највећи проценат испитаника заинтересован за саветодавни рад са децом и одраслима, као и за рад у школским и предшколским установама. Процентуално најмање су заинтересовани за рад у средњошколским установама, али су и најмање мотивисани за научно-истраживачки рад, без обзира на то што исказују све методолошке компетенције неопходне за рад у овој области. Студенти имају исте ставове и позитивно вреднују студијски програм педагогије. Верује се да млади људи имају пуно енергије, ентузијазма, креативности, да желе стално да уче нешто ново. То ће, у великој мери, поседовати уколико се образују за посао који воле, у коме се проналазе. Мотивисаност је темељ за бављење сваким послом. Уколико она изостане, тешко је да човек може прихватити без тешкоћа свој посао. Не можемо одговорити на оно што се очекује од нас, не можемо бити иновативни, не можемо уживати у тој хуманости коју намеће педагогија као наука. Студенти се у заиста високим процентима слажу и делимично слажу у задовољству избором занимања, али разлике постоје с обзиром на њихову просечну оцену, односно висока оцена може бити фактор мотивисаности избором занимања, као и задовољства избором будућег позива. Овај рад заједно са методологијом, инструментом, анализом и интерпретацијом резултата може нам помоћи и послужити као основа за нека слична истраживања на ову тему, може послужити као основа за даље расветљавање овог проблема.

Литература

- Банђур, В. и Ј. Максимовић (2012). Улога акционих истраживања у унапређивању васпитно-образовне праксе. *Настава и васпитање*, 61(1), 22-32.
- Bodlović, A i S. Kunac (2010): *Povezivanje teorije i prakse, temelj obrazovanja budućih pedagoga*, Preuzeto dana, 15.8.2014, sa sajta <http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/pdf/povezivanje-teorije-i-prakse-temelj-obrazovanja-pedagoga.pdf>
- Huić, A., Radijaš, N. i V. Branica (2010): Kako definisati i meriti kompetencije studenata-validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(2), 195-221.

- Gutvajn, N., Đerić, I. i I. Luković (2011): Refleksije studenata pedagogije o budućoj profesiji i procesu traženja posla. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 330-346.
- Кнежевић-Флорић, О (2006): Нова сазнања и перспективе у педагошкој теорији и пракси. *Педагошка стварност*, 52(1-2), 5-17.
- Кнежевић-Флорић, О. и С. Нинковић (2012): *Хоризонти истраживања у образовању*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Копас-Вукашиновић Е. и Ј. Максимовић (2011): Дипломски радови студената педагогије и њихове професионалне компетенције. *Настава и васпитање*, 60 (4), 688-702..
- Копас-Вукашиновић, Е. и Ј. Максимовић (2010): Интересовања студената педагогије за професионално ангажовање и истраживачки рад. *Настава и васпитање*, 59(4), 587-602.
- Лунгулов, Б. (2010): Мотивација ученика у настави – претпоставка успеха у учењу. *Педагошка стварност*, 3-4, 294 – 305.
- Максимовић, Ј. (2011): Статистички метод у педагошким истраживањима и савремене технологије образовања, *Технологија, Информатика и Образовање за друштво учења и знања*, 6. међународни Симпозијум, Чачак: Технички факултет.
- Максимовић, Ј. и В. Банђур (2013): Савремена акциона истраживања и методолошко образовање наставника рефлексивног практичара. *Теме*, 37(2), 595-610.
- Максимовић, Ј. и Ј. Петровић (2013): Перспективе студија педагогије у процесу хуманизације односа на универзитету. *Хуманизација универзитета: тематски зборник*, 155 -168. Ниш: Филозофски факултет.
- Максимовић, Ј., Петровић Ј. и Ј. Османовић (2014): Значај методолошког образовања из угла будућих педагога. *Педагошка стварност*, 2, 299-312.
- Пејчић, Р. (2004): Значај и основе програма професионалне праксе студената. *Зборник радова*, 6-7 , Пале: Филозофски факултет.

Jelena Osmanović,
Jelena Petrović, MA
 Nis

PEDAGOGY STUDENTS PERCEPTION OF THEORETICAL AND PRACTICAL KNOWLEDGE AT UNDERGRADUATE AND MASTER ACADEMIC STUDIES OF PEDAGOGY

Abstract

We have witnessed rapid social changes, changes in life styles and value systems. Therefore the attitude of pedagogy students to its role in the lives of children,

young people and adults is crucial, having in mind that as pedagogy students they are important agents in upbringing and education of the future. The assessments of students of their own theoretical and practical knowledge acquired until graduation were carried out. Even though there is institutional support to education and training of pedagogues in methodology and statistics, significantly contributing the development of scientific-research work and its presence, we wanted to examine the attitude of students of this segment of their education. The aim of the research was to gain more complete insight into theoretical and practical knowledge students had acquired during their studies of pedagogy, how they see their competency for their future profession, their views on professional practice as a key link with their future job, as well as to examine their reflections on pedagogy curriculum, the way to future job and their satisfaction with the choice of their future profession. Our inclination was to find out if it is necessary to provide more efficient and higher quality of preparation of students – future professionals for work in upbringing-educational institutions.

Key words: reflections, students, future profession, knowledge and competencies, professional practice.

Елена Османович М-р Елена Петровић
Ниш

ВОСПРИЯТИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИКИ О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗНАНИЯХ В ТЕЧЕНИЕ ОСНОВНОГО И МАСТЕР ОБУЧЕНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ

Резюме

Мы являемся свидетелями быстрых общественных перемен, трансформаций в образе жизни и систем ценностей. Поэтому очень важно положение студентов педагогики об их роли в жизни детей, молодёжи и взрослых, так как они как будущие педагоги являются носителями воспитания и образования будущего. Мы исследовали мнения и оценки студентов о их личных теоретических и практических знаниях, которые они приобрели до окончания факультета. Несмотря на то, что существует факультетская поддержка методологическому и статистическому образованию педагогов, что значительно помогло развитию научно-исследовательской работы и её присутствию среди студентов педагогики, мы хотели исследовать отношение и положения студентов и о настоящем сегменте образования. Целью настоящего исследования является получение более полные сведения теоретических и практических знаниях которые студенты приобрели на факультете, о чувстве их компетентности для выполнения будущей профессии, профессиональной практики как важнейшего звена в работе в буду-

шем и исследование их мнений об учебной программе на отделении педагогики, о дороге до работы, как и удовлетворение выбором будущей профессии. Мы хотели обнаружить существует ли необходимость более эффективной и более качественной подготовки студентов - будущих кадров для работы в образовательно-воспитательных заведениях.

Опорные слова: рефлексия, студенты, будущая профессия, знания и компетенции, профессиональная практика

Доц. др Јелена Матијашевић-Обрадовић

Ненад Бингулац

Јоко Драгојловић

Универзитет Привредна академија BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 3, р. 370–403.
у Новом Саду

Правни факултет за привреду и правосуђе, Нови Сад

UDK 738.5:37

Прегледни чланак

Примљен: 11. VII 2014.

УЛОГА ИНТЕРНЕТА У СФЕРИ ОБРАЗОВАЊА

Резиме

У данашње време готово је немогуће замислити било коју област људске делатности у којој интернет није нашао своју примену. Можемо слободно рећи да је интернет направио револуцију у готово свим аспектима живота и рада савременог човека. Сходно томе, интернет има све већу улогу и у образовању, пружајући различите могућности за учење и стицање знања на брз и једноставан начин. Потенцијал интернета у сфери образовања је огroman, почевши од могућности лакше и брже комуникације, брзог доласка до корисних и важних информација па све до мењања готово целокупног модела образовања. Дакле, циљ рада је да укаже на значај и улогу интернета у сфери образовања, уз посебан осврт на учење на даљину.

Кључне речи: Образовање, Интернет, Учење на даљину.

Увод

Захтеви модерног доба, а упоредо с тим и развој информационих технологија, намећу промене у читавом друштву, па самим тим и у образовању. Наиме, образовање се спорије „отвара“ према новим технологијама у односу на производњу, саобраћај, различите услужне делатности, међутим, упркос томе сведоци смо да информационе технологије, а самим тим и интернет, последњи низ година имају све већу примену и у сфери образовања. Данас се све више намеће потреба за образовањем заснованим на методама које користе информацијске и комуникацијске технологије.

Први зачеци учења на даљину јављају се још почетком 1840. године у Великој Британији, а успешно се развија и данас. Развојем технологије и усавршавањем интернета долази и до усавршавања учења на даљину јер оно представља напор универзитета да омогући приступ учењу оним студентима који нису у могућности да због одређених околности присуствују предавањима и другим факултетским обавезама.

Интернет као нови медиј у савременом друштву

Развој информационих и комуникационих технологија сасвим извесно представља најбрже напредовање једне нове технологије, у историји човечанства икада виђено (Радовић, 2008, 129). Тај процес за собом повлачи и велике промене у готово свим областима живота и рада савременог човека. Круна убрзаног развоја у контексту поменуте врсте технологија, свакако јесте интернет.

Интернет је мрежа која ради на глобалном нивоу као скуп свих рачунарских мрежа, провајдера и њихових корисника (Петошевић, 2008, 223.). Интернет је светски систем умрежених рачунарских мрежа који је, може се рећи, трансформисао и начин на који функционишу комуникациони системи. Развој интернета почео је у САД, у доба хладног рата (1969. године) са идејом прављења мреже рачунара која би обезбедила комуникацију између војних лабораторија, владиних бироа и Универзитета на којима су рађени бројни пројекти за потребе америчке војске. Дакле, почеци интернета се вежу за стварање АРПАНЕТ-а, 1969. године, мреже рачунара под контролом Министарства одбране САД (Марчићевић и Марошан, 2010).

Интернет данас има широку примену, доступан је великом броју људи и користи се у различите сврхе захваљујући великом броју сервиса и алата које нуди. С обзиром да комуникација између корисника може да буде текстом, звуком и сликом, интернет може да послужи за комуникацију, пословање, за игру, забаву и разоноду, за заједнички рад на пројектима, као многим другим задацима (Петровић, 2009, 264).

Широка распрострањеност, лака доступност и велики број информација, даје интернету посебан значај. Другим речима, појава и флексибилност интернета довела је до тога да комуникација никада није била доступнија, јефтинија и бржа, те је стога из најмањег места у једној земљи могуће успоставити комуникацију за неколико секунди са особом која се налази на потпуно другом крају планете. Колико се озбиљно размишља о интернету, говори и податак да интернет у Финској постаје законом загарантован, што значи да ће сваки грађанин те земље, у догледно време, имати универзални, законом заштићени приступ интернету, јер се сматра да је он неопходан за нормалан живот (Бјелајац, Ж., *at. al*, 2012, 211.). Последњих година, све већи је број корисника интернета у Србији. Тако у Србији у 2013. години статистички подаци показују да компјутер поседује 59,9 одсто домаћинстава, а интернет прикључак има 55,8 одсто. (Републички завод за статистику: 2010.).

Интернет и образовање

Само пар година уназад није се могло претпоставити у којим ће све областима интернет имати значајну улогу и изазвати тако видљиве промене. Општа је претпоставка да у данашњим условима живота, сваки појединац располаже основним знањима и вештинама из области информационих технологија, и да

се информатичка писменост, имајући у виду брзину и степен развоја и других друштвених области, једноставно подразумева (Матијашевић, 2013, стр.1). Сходно томе, све већа употреба интернета у готово свим областима људске делатности, нужно намеће потребу за адекватном применом интернета и у сфери образовања.

Сведоци смо да интернет има све већу улогу и у сфери образовања која се свакако са једне стране огледа у стимулисању ученика да активно и самостално или у сарадњи са другима уче и проучавају различите едукационе садржаје, свуда и у било које време, док, са друге стране, крајње је поједностављена сама комуникација између ученика и наставника, што ученику даје могућност да на лак и брз начин дође до одређених одговора или евентуално до помоћи која му је у датом тренутку неопходна од стране професора. Дакле, применом модерних технологија омогућено је у потпуности успешно стицање знања и ван учионице. Свакако треба напоменути да образовање еволуира на основу потреба које треба да задовољи, па свеопшта информатизација и развој информационих технологија велики утицај имају и на пораст и промену очекиваних компетенција свршених ученика/студената након појављивања на тржишту рада, па се стога јавља потреба за све већом употребом интернета и информатичког описмењавања.

Такође, данашње друштвене околности намећу потребу за сталним образовањем и константним улагањем у своје знање и вештине, па стога и у том смислу интернет може имати велику улогу пружајући и дајући могућност за стицањем нових знања и вештина и након завршеног школовања, посебно када се узме у обзир да данас скоро на свим универзитетима постоји могућност учења на даљину које је углавном засновано на интернету.

Развој учења на даљину

Развојем технологије и усавршавањем интернета до нивоа да је свакодневно неопходан у модерном свету, наводи нас на веровање да су зачеци учења на даљину, популарније названо онлајн учење, свега неколико година уназад. Да ли је то баш тако?

Прво учење на даљину појавило се још почетком 1840. године у Великој Британији. Лондонски Универзитет сматра се првим универзитетом који је увео учење на даљину у свој образовни систем у виду екстерних програма и то захваљујући напредним идејама Исака Питмана (Isaac Pitman) (Moore,; Kearsley,; 2005, 35).

Почетком 1850. године у Сједињеним Америчким државама појављује се учење на даљину користећи поштански систем за организовање едукативних курсева (Farhad, 2011, 11). Ти почетни дописни курсеви представљали су стручне курсеве како би се подигао ниво знања запослених, а најчешће су то били стенограмски курсеви (курсеви брзог писања) и курсеви из области безбедности у рударству. Крајем века, Универзитет у Чикагу формира прво учење на даљину на нивоу факултета, које није имало за циљ оно што се данас остварује са овим

видом учења (о чему ће бити речи у раду) већ се првенствено односило на промовисање високог образовања (Origins of distance learning:2014).

Развојем радио уређаја, а то је период од 1920. године, учење на даљину постаје знатно доступније и једноставније, али учење на даљину на овај начин и даље представља мешавину са дотадашњим учењем на даљину путем поште. Студенти су предавања слушали путем радија, што представља једнострану комуникацију предавача са слушаоцем (студентом), те је комуникација студент-предавач била и даље организована путем поште (Casey, 2008, 47).

Наредни корак развоја учења на даљину представља увођење телевизије у процес учења. Године 1934. Универзитет у Ајови постаје прва институција која је почела са емитовањем својих предавања путем телевизије (Ibid). Кореспонденција између предавача и студента остаје на истом нивоу као и код учења на даљину путем радија.

Прекретница у развоју учења на даљину представља почетак масовне употребе рачунара и експанзије интернета у свим сферама модерног живота. Ове технолошке промене омогућиле су једноставнију и бржу комуникацију између предавача и студената. За први виртуелни Универзитет сматра се „Jones International University” који је оформљен 1993. године у Сједињеним Америчким државама (History of Jones International university: 2014).

Приказали смо на који је начин развој технологија утицао на развој учења на даљину, али промене нису биле само у томе већ и у називу овог вида учења. Првобитне полемике су се водиле око назива „учење на даљину” (distance learning) и „образовање на даљину” (distance education). Учење на даљину представља термин који се односи на способност учења, док образовање на даљину представља активност у способности учења (Volery, & Lord, 2000, 219). Развојем технологија ипак је прихваћен назив „учење на даљину” првенствено из разлога јер је учење представљало основу овог вида преношења знања. Са све већим утицајем интернета у сфери образовања, појавили су се и нови термини за учење на даљину који су првенствено засновани на начину учења, па су тако настали називи „online learning”, „e-learning”, „virtual learning”, „web-based learning” итд. (Conrad, 2006, 25).

Видови учења на даљину

Учење на даљину представља напор универзитета да омогући приступ учењу оним студентима који нису у могућности да због одређених околности присуствују предавањима и другим факултетским обавезама. Данас готово да нема универзитета који не пружа могућност учења на даљину. Учење на даљину, коришћењем модерних технологија, можемо да групишемо у синхронизовано учење и несинхронизовано учење.

Код синхронизованог учења на даљину сви учесници у процесу учења (предавачи и студенти) морају да буду приступни у исто време у унапред заказаним терминима. Овај вид учења изузетно подсећа на класичне методе учења на

факултетима, стим да је права учионица замењена виртуелном. Кореспонденција на предавањима је у овом виду наставе могућа путем веб конференције, видео конференције и на други начин путем интернета (VoIP, live streaming, итд.)

Несинхронизовано учење омогућава да студенти приступају доступним материјалима за учење у време када то њима одговара, а које није претходно утврђено од стране предавача. Да прецизирамо. Код овог вида учења на даљину није потребно да предавачи и студенти буду у исто време у виртуелној учионици, јер се кореспонденција одвија путем електронске поште (e-mail), онлајн огласних табли, форума, видео или ауди снимака и на друге сличне начине.

Навели смо неке од видова путем којих студенти приступају доступним материјалима за учење на даљину, те ћемо покушати да их сврстамо по ефикасности. Сматрамо да се на првом месту налази видео и веб конференција, јер је оваква комуникације најсличнија класичном виду предавања и кореспонденције. На последњем месту, као најмање ефикасан вид учења на даљину, можемо рећи да се налази употреба форума, јер постоји потпуно одсуство визуелног и аудио контакта између предавача и студената, при чему је и комуникација знатно успорена, обзиром да се врши путем уноса текста.

Поред поменутог груписања на синхронизовано и несинхронизовано учење, одређени аутори, у оквиру савременог учења на даљину, праве разлику између е-учења (e-learning) и онлајн учења (online learning).

Електронско учење (е-учење) по Николсу (Mark Nichols) представља сваки вид учења који је искључиво доступан путем одређених савремених средстава почев од интернет доступности (web-based), интернет дистрибуције (web-distributed) или директим приступом интернету преко одређених апликација (web-capable) (Nichols, M.: 2003, str.5). Да прецизирамо. Под е-учењем подразумева се сваки вид учења који користи неки облик преноса података електронским путем почев од коришћења интернета, ЦД или ДВД медија, независно од формата података, али и неки старији видови као што су аудио и видео касете, телевизија и др. (Benson, at. al.: 2002, 1618). Одређени аутори сматрају да је е-учење само део онлајн учења и да предуслов за е-учење није само да су подаци записани у неком виду електронског облика, већ је потребно да поред дескрипторне улоге постоји и одређена интеракција са студентом (Tavangarian, at. al.: 2004, 277).

Онлајн учење представља учење уз коришћење новије технологије које се одвија углавном путем интернета и сматра се усавршеним видом учења на даљину које унапређује приступ и едукативне могућности (Carliner, 2004, 130.).

Учење на даљину уз коришћење модерних технологија још увек се усавршава, стога постоје и одређене варијација у овом виду образовања. Неке од њих су:

Временски неодређени онлајн курсеви (open schedule online courses) који представљају вид несинхронизованог типа учења где се кореспонденција одвија искључиво путем електронске поште и онлајн огласних табли. Овај вид учења на

даљину одликује велика слобода студената јер сами организују своје обавезе у оквиру рокова коју су задати (Different types of distance learning: 2014.).

Хибридно учење на даљину (hibrid distance learning) које представља вид синхронизованог и несинхронизованог вида учења. Студент је у обавези да присуствује у одређеним терминима предавањима која се организују и у класичним учионицама и у виртуелним. Поред поменуте предности, студент своје остале обавезе може да заврши путем електронске поште или форума (Ibid).

Учење на даљину засновано на рачунару (computer based distance learning) које представља обавезу студента да присуствује факултетским активностима у одређено време из посебно припремљене рачунарске учионице (Ibid).

Временски одређени онлајн курсеви (fixed time online courses) који представљају синхронизовани вид учења на даљину јер су студенти у обавези да присуствују у одређено време онлајн предавањима (Ibid).

Предности и недостаци учења на даљину

Као и у свим другим сферама живота, па тако и код учења на даљину постоје многобројне предности и мане. У краћој анализи осврнућемо се на неке од њих.

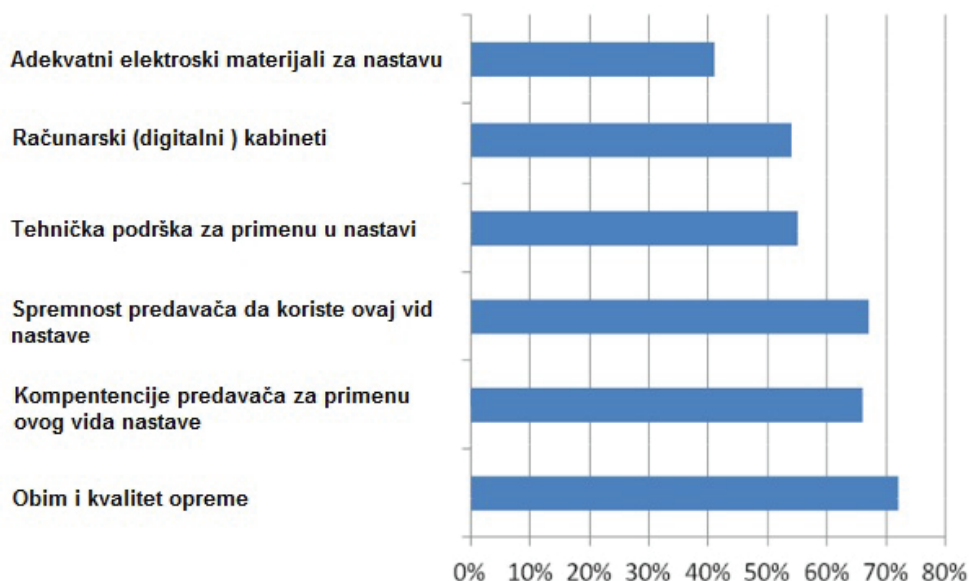
Предности учења на даљину огледају се првенствено у могућности студената да прате предавања без потребе да физички буду присутни на факултету и то у терминима који њима одговарају јер, за разлику од класичног студирања, код учења на даљину (у највећем броју случајева) не постоји претходно утврђен временски распоред. Трошкови студирања могу да буду знатно смањени посебно за оне студенте који због студија морају да се преселе у други град или да прелазе веће удаљености због обавеза на факултету. Предност учења на даљину се може сагледати и у доступности литературе, а овим видом учења, могуће је повећати ниво квалитета наставе, јер се у процес учења могу укључити предавачи који нису са факултета са минималним улагањима.

Мане на које можемо указати код учења на даљину представљају првенствено одсуство тет а тет-а код неких видова учења на даљину, те стога кореспонденција између предавача и студената може бити успорена, али постоји и одсуство контакта са осталим студентима током предавања посебно у случајевима различитог мишљења на одређену тему. Постоје области у образовању које се не могу проучавати електронским путем.

Поред до сада поменутог, потребно је истаћи да одређене препреке у учењу на даљину представља непостојање адекватних техничких услова, односно недовољан број рачунара и рачунарских кабинета, адекватних и поузданих програма и опреме, интернета, али и застарелост опреме и др. Постоји мишљење да управо недостатак опреме представља један од кључних проблема у развоју овог вида наставе/учења. На основу доступних података у образовним институцијама у којима постоје рачунарски кабинети, њихова употреба се углавном своди на коришћење за наставу из информатике, док у одређеном броју образовних ин-

ституција уште се не користе због проблема са одржавањем. Потребно је истаћи и проблем са непостојањем техничке подршке, односно особа које би се старале о техничкој исправности опреме, али и помагале при отклањању могућих техничких проблема током коришћења истих (Истраживање о употреби информационо-комуникационих технологија у школама у Србији: 2013, 49).

Као прилог поменутом, можемо дћ недостацима и препрекама у примени до сада споменутог вида наставе.



Графички приказ је преузет из *Истраживања о употреби информационо-комуникационих технологија у школама у Србији*, 50.

Правни оквир учења на даљину у Републици Србији

Влада Републике Србије је донела Стратегију развоја информационог друштва у Републици Србији до 2020. године (Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији до 2020. године:2010) због промена начина живота, учења, рада и забаве употребом информационе и телекомуникационе технологије. У развоју информационог друштва поред е-пословања, е-управе, е-трговине, е-правосуђа, е-здравља планира се и развој е-образовање. У тачки 3.2 ове стратегије која је посвећена образовању, предвиђа се увођење савременог концепта е-учења и отвореног учења на даљину, али и прилагођавање образовних програма и наставних процеса потребама информационог друштва.

Национални савет за високо образовање Републике Србије, по основу Закона о високом образовању (Закон о високом образовању: 2013., чл. 13.), фор-

мирао је Комисију за акредитацију и контролу квалитета са задатком да врши акредитацију и контролу квалитета институција високог образовања и вредновање њихових студијских програма. Приликом акредитације студијског програма основних и мастер студија предвиђено је учење на даљину. У стандарду 12, који се односи на учење на даљину, институција је у обавези да достави потребне доказе који се односе на постојање ресурса којима би се могло обезбедити квалитетно извођење студијског програма и да се наставни садржај може квалитетно усвојити кроз студије на даљину исто као и код класичног начина студирања (Комисија за акредитацију и контролу квалитета: 2014, 6). Студије на даљину у Републици Србији представљају новину у досадашњем виду образовања па се с правом могу очекивати додатна правна, формална и техничка питања, а на нека од њих је указано и на пројекту под називом „Enhancing the quality of distance learning at Western Balkan higher education institutions” одржаном у јуну 2013. године. (Enhancing the quality of distance learning at Western Balkan higher education institutions: 2013, 47).

Закључак

Развој технологије и усавршавање интернета до нивоа да је свакодневно неопходан у модерном свету омогућило је и одређене помаке у области образовања, на начин што се поред класичног метода учења све више примењује и учење на даљину. Иако зачеци овог вида учења датирају пар стотина година пре настанка интернета, важно је напоменути да су најзначајније промене настале у протеклим деценијама.

Данас готово да нема универзитета који не пружа могућност учења на даљину, а све са циљем да се омогући студентима да прате предавања без потребе да физички буду присутни на факултету, за разлику од класичног вида учења.

Учење на даљину уз коришћење модерних технологија можемо да груписемо у синхронизовано учење и несинхронизовано учење у смислу истовременог присуствовања предавача и студената у виртуелним учионицама, што представља још један од видова предности учења на даљину.

Учење на даљину је законски прописано и уређено на начин да је неопходно обезбедити одређене услове у циљу квалитетног извођења студијског програма и да се наставни садржај може квалитетно усвојити, као што је случај код класичног начина студирања.

Да ли ће у ближој будућности досадашњи тет а тет начин учења бити у потпуности замењен новим видом учења, остаје још да се види. Верујемо да ће развојем технологије, учење на даљину бити све доступније, али сматрамо да би требало да остане или постане само алтернативни вид класичном начину учења у коме је ипак потребно извршити одређене иновације.

Литература

- Benson, L., Elliot, D., Grant, M., Holschuh, D., Kim, B., Kim, H., et al. (2002). Usability and instructional design heuristics for e-Learning evaluation. In P., & S. (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2002* (pp. 1615–1621). Presented at the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA) Chesapeake, VA: AACE
- Бјалајац, Ж., Матијашевић, Ј., Почуча, М., (2012). Значај едукације младих о злоупотребама на интернету, *Педагошка стварност*, 58 (2), 207-220.
- Carliner, S. (2004). *An overview of online learning* (2nd ed.). Armherst, MA: Human Resource Development Press, 129-135.
- Casey, D. (2008) *A Journey to Legitimacy: The Historical Development of Distance Education through Technology*. TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning, 52(2), 45-51.
- Conrad, D. (2006). E-Learning and social change: An apparent contradiction. In In. M. Beaudoin (Ed.), *Perspectives on higher education in the digital age* (pp. 21–33). New York: Nova Science Publishers
- Different types of distance learning, преузето са: <http://www.campusexplorer.com/college-advice-tips/7021E31E/Different-Types-of-Distance-Learning/> , 18.05.2014.
- Enhancing the quality of distance learning at Western Balkan higher education institutions, преузето са: <http://www.dlweb.kg.ac.rs/files/Unapredjenje%20i%20razvoj%20regulative%20za%20ucenje%20na%20daljinu%20%28WP3%20dokumentacija%29.pdf> , 20.05.2014.
- Farhad Saba *Distance Education in the United States: Past, Present, Future*, преузето са: <http://distance-educator.com/wp-content/uploads/ET-article-Saba-11-12-20111.pdf>, 28.05.2014.
- History of Jones International university, преузето са: <http://www.jiu.edu/about-jiu/our-history/history-jones-international-university>, 15.05.2014.
- Истраживање о употреби информационо-комуникационих технологија у школама у Србији, Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва, Кабинет потпредседнице Владе за европске интеграције, Београд 2013. године.
- Комисија за акредитацију и контролу квалитета, преузето са: <http://www.kapk.org/images/stories/dokumentacija/Uputstva%20za%20pripremu%20dokumentacije%20za%20akreditaciju%20programa%20I%20i%20II%20nivoa.pdf> , 17.05.2014.
- Марчићевић, Ж., Марошан, З., (2010). *Примена информационих технологија, Висока пословна школа струковних студија, Нови Сад*
- Матијашевић, Ј., (2013) *Кривичноправна регулатива рачунарског криминалитета, Правни факултет за привреду и правосуђе у Новом Саду, Нови Сад*

- Moore, Michael G.; Greg Kearsley (2005). Distance Education: A Systems View, Second, Belmont, CA: Wadsworth
- Nichols, M. (2003). A theory of eLearning. Educational Technology & Society, 6(2), 1–10.
- Origins of distance learning, Campus and online schools, преузето са: <http://www.campusandonlineschools.com/history-of-online-colleges/origins-of-distance-learning/>, 23.05.2014.
- Петошевић, В., (2008), Интернет и образовање, Зборник радова Уу инфо ХИВ конференција, Копаоник, Друштво за информационе системе и рачунарске мреже
- Петровић, М. (2009). Електронско учење подржано интернет технологијама - генеза, појам и предвиђања развоја. Норма, 14(3), 264.
- Radović, V. (2008). Медији и е-obrazovanje. Socijalna misao, 15(2), str. 129.
- Републички завод за статистику, Употреба информационо-комуникационих технологија, преузето са: <http://webzrzs.stat.gov.rs/WebSite/Public/PageView.aspx?pKey=204>, 22.05.2014.
- Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији до 2020. године „Сл. гласник РС”, бр. 51/2010
- Tavangarian, D., Leypold, M. E., Nölting, K., Röser, M., & Voigt, D. (2004). Is e-Learning the solution for individual learning? Electronic Journal of e-Learning, 2(2), 273–280
- Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. International Journal of Educational Management, 14(5), 216–223.
- Закон о високом образовању („Сл. гласник РС”, бр. 76/2005, 100/2007 - аутентично тумачење, 97/2008, 44/2010, 93/2012 и 89/2013)

Dr Jelena Matijašević Obradović
Nenad Bingulac
Joko Dragojlović
 Novi Sad

THE ROLE OF THE INTERNET IN THE SPHERE OF EDUCATION

Abstract

These days it is almost impossible to imagine any domain of man's activity in which Internet has not found its own place and application. It can be easily said that the Internet has made a revolution in almost every aspect of life and work of a modern man. Accordingly, it has increasingly more important role in education, offering various possibilities for learning and knowledge acquisition in a fast and simple way. Potential of the Internet in the sphere of education is huge, ranging from the possibility

of less complicated and faster communication, getting to useful and important pieces of information quickly to changing the model of education almost completely. Namely, the aim of the paper is to point to the importance of the Internet in the sphere of education, with special attention paid to distance learning.

Key words: education, the Internet, distance learning.

**Д-р Елена Матияшевич-Обрадович,
Ненад Бингулац,
Иоко Драгоилович**
Новый Сад

РОЛЬ ИНТЕРНЕТА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме

В настоящее время почти невозможно представить себе любую область человеческой деятельности в которой интернет не нашёл своё применение. Можно свободно сказать что интернет вызвал революцию почти во всех аспектах жизни и деятельности современного человека. Соответственно этому, интернет получает всё большую роль и в образовании, давая разные возможности для учения и приобретения знаний простым и быстрым способом. Потенциал интернета в сфере образования огромный, начиная с возможности более лёгкой и более быстрой коммуникации, быстрого получения полезных и важных информации и почти трансформации совокупной модели образования. Целью настоящей работы является указание на значение и роль интернета в области образования, с особым обращением внимания на дистанционное обучение по интернету.

Опорные слова: образование, интернет, дистанционное учение

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Др Мирјана Николић, Висока школа струковних
студија за васпитаче и пословне информатичаре
- Сирмијум, Сремска Митровица

Жељко Николић,
ОШ „Кадињача“, Лозница

Др Маја Цвијетић, Висока школа струковних студија за васпитаче
и пословне информатичаре - Сирмијум, Сремска Митровица

UDK 371.213:004.7

Оригинални научни рад

Примљен: 10. VI 2015.

BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 3, p. 404–420.

СТАВОВИ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА О ИНФОРМАЦИОНО - КОМУНИКАЦИОНО ТЕХНОЛОШКИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА

Резиме

Информационо-комуникационе технологије представљају један од кључних фактора унапређивања наставе и учења у сфери савременог образовања. Имплементација ИКТ у образовни процес подразумева развијене компетенције наставника, а испитивање ставова о ИКТ компетенцијама представља иницијални корак у овом процесу. Истраживање које приказујемо у овом раду има за циљ да испита смер и интензитет ставова учитеља и наставника о ИКТ компетенцијама и утврди да ли ставови испитаника зависе од радног места, пола и старосне доби. Узорку од 152 запослена у пет градских основних школа на територији града Лозница, задата је петостепена скала процене Ликертовог типа, конструисана за те сврхе, која је садржала 21 тврдњу на основу којих је дефинисано шест фактора ИКТ компетентности: познавање и примена ИКТ, курикулум и процена, методе рада, професионални развој, организација и администрација и образовна политика. Резултати указују да на свим факторима доминирају умерено позитивни ставови о ИКТ компетенцијама. Наставници имају значајно позитивније ставове од учитеља, а жене од мушкараца на неким од фактора ИКТ компетентности. Старосна доб не разликује испитанике у погледу ставова.

Унапређивање иницијалног образовања учитеља и наставника и додатне обуке у циљу бољег савладавања ИКТ, али у контексту њихове примене у интерактивној настави оријентисаној на ученика, представљају импликације истраживања.

Кључне речи: ИКТ компетенције, ставови учитеља и наставника, иницијално образовање, додатне обуке

Увод

Под *информационим и комуникационим технологијама* (у даљем тексту ИКТ) подразумевају се: дигитални садржаји, образовни портали, онлајне услуге, рачунарске мреже, дигитална телевизија, хипермедијални програми, програмске подршке и услуге, мобилна телефонија.

Почетак 21. века представља прекретницу у начину коришћења савремене информационо-комуникационе технологије у образовању у којој се мора изабрати једна од две могућности реализације тог процеса. Прва могућност је да се користи технологија која подржава *традиционални или класични приступ* наставном процесу, где наставници и рачунари испоручују информације ученицима које они треба да меморишу и репродукују. Друга могућност је да се уз помоћ технологије развије *интердисциплинарна интерактивна средина* намењена учењу, потпомогнута технологијом у којој ће истраживање, откривање и конструисање знања заузимати централно место, где ће се технологија користити за проучавање процеса и омогућити сваком ученику да директно учествује у процесу стварања знања и његове аквизиције. У новије време, посебно у оквиру активног учења (Ивић и сар., 1997), нагласак је на самосталном стицању знања ученика, упућивању ученика у методе и технике учења, критичком процењивању и усвајању знања, истраживању и откривању у настави и учењу, кооперативном учењу и поучавању, симулацији у настави и учењу итд.

Савремена информациона технологија и примена рачунара у настави неминовно доводи и до промене положаја ученика и наставника у наставном процесу. Наставник није више само преносилац информација и оцењивач учениковог знања, већ постаје регулатор и управљач тока информација, организатор и водитељ целокупног процеса усвајања наставних садржаја, а ученик постаје активни учесник, наставников сарадник, а понекад и креатор процеса наставе и учења (Мандић, 1998). Мандић и Радовановић (1988) истичу да се у условима научно-техничког прогреса проширује друштвена функција наставника, од њега се много више очекује у погледу организације васпитно-образовне делатности, повећава се његова одговорност у развијању друштвене свести младих људи и у њиховом оспособљавању за креативан рад у модерном друштву. При томе је значајна способност наставника да посредује између извора знања и ученика, те да на одговарајући начин, у улози консултанта организује учење са циљем да се ученик оспособи за самообразовање (Грандић, 2001). Уз техничке иновације улога наставника се и у свету мењала - од некога ко је примарни извор информација до онога ко креира структуру, саветује ученике, надзире њихово напредовање и асистира у њиховом успеху (Condie et al., 2007; Kozma, 2003a, Yuen et al., 2004). Резултати истраживања (Kozma, 2003a, Lowther et al., 2003; Voogh and Pelgrum, 2005, према Pomaki, 2008) указују да се ИКТ вештине ученика, решавање проблема, управљање информацијама, сарадња и комуникација развијају када се ИКТ користе на начин који је оријентисан на потребе ученика.

Један од основних предуслова успешности овог процеса је развијање професионалне компетентности наставника као карактеристике појединца која обухвата систем знања, способности, вештина и мотивационих одредница и диспозиција, који омогућава да се активности у оквиру одређене професије обављају успешно (Бјекић и сар, 2008). Професионалне квалификације се обично одређују као елементи компетентности за одређени рад, односно као посебне компетенције.

ИКТ компетенције наставника

Професионалне компетенције неопходне за успешну примену ИТ у настави, по Брковић и Бјекић (2006) подразумевају: коришћење рачунарских система, процењивање и манипулисање подацима, коришћење у комуникацији, сарадњи, решавању проблема, ефикасније обављање рутинских административних послова и свакодневних активности. Наставник у савременој настави треба да се укључи у информатизацију образовања, да прати нова открића и промена у друштву, као и да оптимално користи информационе технологије. Функционална оспособљеност наставника се огледа кроз коришћење аудио-визуелних наставних средстава и рачунарских техничких решења. Наставници сами креирају инструменте праћења и вредновања постигнућа ученика (тестови знања, упитници) и припремају начин обраде и интерпретације. Користећи мултимедијалне уређаје, наставници припремају, обрађују и презентују повратне информације о постигнутом успеху ученика, успешно повезују садржаје једног наставног предмета са другим наставним предметима и заступају мултидисциплинарне приступе током наставе.

Истраживање који је спровео Мозли (Moseley et al., 1999, према Pomaki, 2008), показује да наставници са dobrim ИКТ компетентностима чешће користе ИКТ и то управо у наставном контексту оријентисаном на ученика, што потврђује резултате истраживања које су спровели Лим и Барнс (Lim and Barnes, 2002). Селвин (Selwyn, 1999) „рачунарски идентитет“ наставника доводи у везу са наставним предметом који предаје, што потврђују каснија истраживања која показују да наставници музичког (John, 2005) имају позитиван став према ИКТ и кад је у питању извођење музике и компоновање, а наставници енглеског језика радо примењују савремену технологију приликом развијања продуктивних вештина, као што је писање (Zhao and Frank, 2003, 2003). Нортон, МекРоби и Купер (Norton, McRobbie and Cooper, 2000) су, међутим, утврдили да су наставници математике који нису примењивали ИКТ у наставном процесу предност давали традиционалном приступу заснованом на централном положају наставника, те стога нису радили на унапређењу своје ИКТ компетентности.

Стандарди и ресурси унутар УНЕСКО пројекта „Стандарди ИКТ компетентности наставника“ обезбеђују водич за све наставнике, а посебно за планирање образовних програма и обуке који ће припремити наставнике да играју значајну улогу у продуковању технолошки компетентних ученика. У оквиру

стандарда дефинисано је 6 области: образовна политика, курикулум и процена, педагогија, ИКТ, организација и администрација и професионални развој наставника. За сваку од области операционализоване су вештине које су у вези са курикулумом и вештине наставника, које ће бити детаљно приказане, у складу са циљевима овог рада.

Образовна политика: наставници морају бити свесни актуелне образовне политике и навести како рад у учионици кореспондира са њом; морају дубље познавати националну политику и социјалне приоритете и бити у стању да дизајнирају, модификују и имплементирају задатке у учионици који подржавају ову политику; морају бити у стању да допринесу расправама о реформи образовне политике и учествују у дизајнирању, имплементацији, и ревизији програма који имају намеру да имплементирају ову политику.

Курикулум и процена: наставници морају да поседују знања о стандардима курикулума за свој предмет, као и знања о стандардима који се тичу процедура процене, да интегришу коришћење технологије и стандарда технологије које ће користити ученици у курикулуму; наставници морају имати дубља знања из предмета који предају и бити способности да та знања флексибилно примене у различитим ситуацијама, да креирају сложене проблеме као показатеље разумевања градива од стране ученика; наставници морају имати знања у вези са сложенијим мисаоним процесима код ученика и поседовати вештине којима се подржавају ови сложени процеси.

Педагогија: наставници морају да знају где, када требају (а када не требају) и како да користе технологију за активности у учионици и презентације; у овом приступу заступљено је учење оријентисано на ученика а улога наставника је да структурише проблем задатке, води процес разумевања код ученика и подстиче процесе сарадње; наставник мора имати вештине да помогне ученицима да креирају, имплементирају и надзиру планирање пројекта и решења, да отворено моделује процесе учења и структуришу ситуације у којима ученици примењују своје когнитивне вештине.

ИКТ: наставници морају познавати основне хардверске и софтверске операције, као и продуктиван апликативни софтвер, веб претраживаче, комуникацијски софтвер, софтвере за презентацију, и апликацију за управљање; наставници морају бити свесни различитости алатки које су специфичне за одређени предмет и бити у стању да их флексибилно примењују у различитим проблемским и пројектним ситуацијама; наставници би требало да користе мреже као ресурсе како би помогли сарадњу међу ученицима, пријем информација и комуникацију са спољашњим стручњацима у циљу анализе и решавања проблема; наставници би требали да користе ИКТ у креирању и надзирању индивидуалног и групног рада у пројектима код ученика. Наставници морају бити у стању да дизајнирају заједницу знања засновану на ИКТ и користе ИКТ да подрже развој креирања вештина знања код ученика и њихово континуирано, рефлексивно учење.

Организација и администрација: наставници морају бити у стању да користе технологију са целим разредом, у раду са малим групама и индивидуалним

активностима и да обезбеде подједнак приступ раду свим ученицима; унутар флексибилног окружења за учење, наставници би требали да уврсте активности које су оријентисане на ученике и да примењују технологију како би подстакли сарадњу; да играју улогу руководиоца у процесу стручног усавршавања са колегама, и у креирању и имплементирању визије школе која је заснована на иновацијама и континуираном учењу, обogaћеном ИКТ.

Професионални развој наставника: наставници морају да поседују тахнолошке вештине и знања Веб ресурса која су неопходна за коришћење технологије, како би се стекла додатна знања у вези са предметом који предају и педагошка знања којим се подржава њихов професионални развој; наставници морају имати вештине и знања да управљају сложенијим пројектима, да сарађују са другим наставницима, да користе мрежу за пријем информација, размену са колегама, експертима споља; наставници, такође, морају имати способности за експериментално и континуирано учење и коришћење ИКТ у креирању професионалне заједнице знања.

Сасвим је јасно да савремени наставни процес није више могуће замислити без широке примене ИКТ, што повлачи за собом питање стручности наставног кадра, као и њихову спремност за прихватањем и спровођењем промена у овој области.

Метод истраживања

Предмет истраживања

Предмет истраживања су ставови учитеља и наставника запослених у основним школама у мањој градској средини о ИКТ компетенцијама које су дефинисане на основу стандарда ИКТ компетенција наставника (Unesco, 2008).

Циљеви и задаци истраживања

Циљ истраживања је да се утврди какви су ставови учитеља и наставника о ИКТ компетенцијама и да ли интензитет и смер ставова зависи од радног места, пола и старосне доби запослених.

У истраживању су дефинисани следећи задаци:

1. Утврдити интензитет и смер ставова учитеља и наставника о ИКТ компетенцијама
2. Утврдити да ли постоје разлике у ставовима између учитеља и наставника
3. Утврдити да ли постоје разлике у ставовима између запослених мушког и женског пола
4. Утврдити да ли постоје разлике у ставовима у односу на старосну доб запослених

На основу задатака истраживања постављене су следеће хипотезе:

1. Учитељи и наставници запослени у основним школама на територији града, имају умерено позитивне ставове у вези са ИКТ компетенцијама
2. Наставници имају значајно позитивније ставове у вези са ИКТ компетенцијама од учитеља
3. Учитељи и наставници мушког пола имају значајно позитивније ставове у вези са ИКТ компетенцијама
4. Млађи учитељи и наставници (до 40 година старости) имају значајно позитивније ставове у вези са ИКТ компетенцијама

Варијабле истраживања и коришћени инструменти

За потребе истраживања конструисана је скала ставова ИКТ компетенција наставника за следеће области: политика и визија, курикулум и процена, педагогија, ИЦТ, организација и администрација, професионални развој наставника (Unesco, 2008). Укупан број тврдњи био је 26. Учитељи и наставници су у вези са сваком тврдњом износили свој степен слагања на петостепеној скали Ликертовог типа: уопште се не слажем-1, углавном се не слажем-2; неодлучан/на сам-3; углавном се слажем-4; у потпуности се слажем-5. На основу вредности Кронбаховог алфа коефицијента (0.92) утврђено је да је поузданост ставки у потпуности задовољавајућа. У даљем току примењена је анализа главних компонената на основу које је утврђено да прва главна компонента објашњава 36.693 % варијансе компетентности које мери скала ставова. Анализом матрице компоненти, а на основу критеријума да су све корелације варијабли са првом главном компонентом које достижу вредност испод 0.30 незадовољавајуће, одлучено је да се из даље анализе искључи 5 ајтема као на пример: *„Наставници су спремни да подстакну и охрабрују колеге на стручно усавршавање из области ИКТ“*, *„Наставници радо пристају да се обучавају и усавршавају из области ИКТ“*, јер више испитују чињенично стање у вези са ИКТ а не ставове. У следећем кораку на преосталим ајтемима скале ставова примењена је факторска анализа са варијанса ротацијом (Каисеров варијанса критеријум) након чега се издвојило 6 фактора који укупно објашњавају 63.740 % варијансе и одговарају дефинисаним областима ИКТ компетентности (Unesco, 2008). Фактор који смо назвали *Познавање и примена ИКТ* дефинисан је на основу 6 ајтема, као на пример: *„Да би квалитетно радио, наставник мора владати интернетом“*, фактор *Курикулум и процена* дефинисан је на основу 5 ајтема, на пример: *„Коришћење и примена ИКТ помажу наставнику у остваривању исхода образовања“*, фактор назван *Методе рада* дефинишу 3 ајтема, на пример: *„Помоћу ИКТ, ученици брже добијају повратне информације о успешности у учењу“*, фактор *Професионални развој* дефинишу 3 ајтема, на пример: *„Стално усавршавање у области ИКТ неопходно је за рад наставника“*, фактор *Организација и администрација* дефинишу 2 ајтема, на пример: *„Помоћу ИКТ наставници боље сарађују са колегама у циљу размене и продубљивања знања“*, и фактор *Образовна политика* дефинишу 2 ајтема: *„Неопходно је да наставници активно учествују у предлозима о реформи школства“*. Појединачни ско-

рови у оквиру сваког од фактора су сумирани, чиме су дефинисане и именоване нове варијабле са истим називима као изведени фактори које ће представљати **зависне варијабле истраживања**. Минималан скор за једног испитаника био је 21 а максималан 105.

Независне варијабле су: радно место (учитељ/наставник), пол (мушки/женски), и старосна доб (до 40 година, од 40-55 година и преко 55 година).

Узорак испитаника и ток истраживања

Истраживање је обављено у току другог полугодишта 2013. године, на 152 учитеља и наставника запослених у пет основних школа колико постоји на територији града Лознице. Узорак обухвата 116 испитаника женског пола (76,3%) и 36 испитаника мушког пола (23,7%). С обзиром да је занимање учитељ традиционално везано за женски пол, као и да међу наставницима углавном доминира женска популација, није било могуће уједначити узорак по полу. У односу на радно место, узорак укључује 66 учитеља (43,4%) и 86 наставника (56,6%), а у односу на старосну доб, 38,2% испитаника је до 40 година старости, 43,4% испитаника је од 40-55 година и 18,4% преко 55 година старости.

Испитивање је спроведено у просторијама основних школа чији учитељи и наставници су обухваћени узорком истраживања. Испитаницима је задата скала ставова ИКТ компетенција, а попунили су и упитник о основним подацима на основу којих су дефинисане независне варијабле истраживања.

Анализе података

Подаци су анализирани методама дескриптивне статистике (Аритметичка средина, Стандардна девијација, Мод, Перцентил), и методом МАНОВА.

Резултати истраживања

Ставови испитаника на факторима ИКТ компетенција

У првом делу биће приказани резултати дескриптивне статистике који се односе на ставове испитаника на сваком од дефинисаних фактора ИКТ компетентности.

Табела 1. Просечне вредности и стандардна одступања испитаника на факторима ИКТ компетентности

ФАКТОРИ ИКТ КОМПЕТЕНТНОСТИ	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Мод	Минимум	Максимум
ПОЗНАВАЊЕ И ПРИМЕНА ИКТ	25,00	3,786	24	8	30
КУРИКУЛУМ И ПРОЦЕНА	21,04	3,152	20	7	25
МЕТОДЕ РАДА	12,60	1,936	13	6	15
ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ	12,86	2,010	12	3	15
ОРГАНИЗАЦИЈА И АДМИНИСТРАЦИЈА	7,55	1,706	8	2	10
ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА	8,43	1,449	9	2	10

Први фактор, назван *Познавање и примена ИКТ* садржи 6 тврдњи, максималан скор износио је 30 а минималан 8. Резултати на другом фактору – *Курикулум и процена*, садржаном из 5 тврдњи кретали су се у распону од 7-25. Трећи фактор, назван – *Методе рада*, дефинисан је на основу суме три тврдње где је дефинисани максимум 15 а добијени минимум 6. Максимална вредност и на четвртм фактору – *Професионални развој* је 15 јер се састоји из три тврдње а минимум 3. Пети фактор – *Организација и администрација* и шести фактор – *Образовна политика* састоје се из по две тврдње па је дефинисани максимум 10, а минимум на оба фактора је 2. У даљој анализи, применом перцентил рангова, израчунавањем вредности аритметичких средина и стандардних девијација, дефинисани су интервали који одређују четири нивоа ставова ИКТ компетенција: изразито негативни, умерено негативни, изразито позитивни и умерено позитивни. Израчунат је број и проценат испитаника који су сврстани у сваки од дефинисаних интервала. Резултати су приказани у табели 2.

Табела 2. Број и проценат испитаника у односу на нивое ставова на факторима ИКТ компетенција

ФАКТОРИ ИКТ КОМПЕТЕНТНОСТИ	НИВОИ СТАВОВА	Фреквенције	Проценти
ПОЗНАВАЊЕ И ПРИМЕНА ИКТ	ИЗРАЗИТО НЕГАТИВНИ (АС<21)	9	5,9
	УМЕРЕНО НЕГАТИВНИ (АС=21-24)	54	35,5
	УМЕРЕНО ПОЗИТИВНИ (АС=25-29)	74	48,7
	ИЗРАЗИТО ПОЗИТИВНИ (АС>29)	15	9,9

ФАКТОРИ ИКТ КОМПЕТЕНТНОСТИ	НИВОИ СТАВОВА	Фреквенције	Проценти
КУРИКУЛУМ И ПРОЦЕНА	ИЗРАЗИТО НЕГАТИВНИ (АС<18)	13	8,6
	УМЕРЕНО НЕГАТИВНИ (АС=18-20)	56	36,8
	УМЕРЕНО ПОЗИТИВНИ (АС=21-24)	60	39,5
	УМЕРЕНО ПОЗИТИВНИ (АС>24)	23	15,1
МЕТОДЕ РАДА	ИЗРАЗИТО НЕГАТИВНИ (АС<11)	17	11,2
	УМЕРЕНО НЕГАТИВНИ (АС=11-12)	49	32,2
	УМЕРЕНО ПОЗИТИВНИ (АС=13-15)	86	56,6
	ИЗРАЗИТО ПОЗИТИВНИ	-	-
ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ	ИЗРАЗИТО НЕГАТИВНИ (АС<11)	13	8,6
	УМЕРЕНО НЕГАТИВНИ (АС=11-12)	52	34,2
	УМЕРЕНО ПОЗИТИВНИ (АС=13-15)	87	57,2
	ИЗРАЗИТО ПОЗИТИВНИ	-	-
ОРГАНИЗАЦИЈА И АДМИНИСТРАЦИЈА	ИЗРАЗИТО НЕГАТИВНИ (АС<6)	14	9,2
	УМЕРЕНО НЕГАТИВНИ (АС=6-7)	56	36,9
	УМЕРЕНО ПОЗИТИВНИ (АС=8-9)	59	38,8
	ИЗРАЗИТО ПОЗИТИВНИ (АС>15)	23	15,1
ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА	ИЗРАЗИТО НЕГАТИВНИ (АС<7)	14	9,2
	УМЕРЕНО НЕГАТИВНИ (АС=7)	9	5,9
	УМЕРЕНО ПОЗИТИВНИ (АС=8-10)	129	84,9
	ИЗРАЗИТО ПОЗИТИВНИ	-	-

Приказани резултати указују да на свим факторима ИКТ компетенција доминирају умерено позитивни ставови. Дакле, *прихватамо прву постављену хи-*

позезу која гласи да наставници запослени у основним школама на територији града, имају умерено позитивне ставове у вези са ИКТ компетенцијама. Ипак, на различитим факторима ИКТ компетенција налазимо различиту дистрибуцију одговора у односу на нивое ставова. Иако чак 85% наставника износи умерено позитивне ставове у вези са образовном политиком, треба узети у обзир да нема испитаника са изразито позитивним ставовима на овом фактору. Изразито позитивне ставове не налазимо ни на факторима методе рада и професионални развој, где доминирају умерено позитивни ставови које износи око 57% испитаника. Умерено позитивне ставове износи и највећи број испитаника на факторима познавање и примена ИКТ (48,7%) и курикулум и процена (39,5%) и организација и администрација (38,8%). Али, на овим факторима идентификујемо и значајан број испитаника са умерено или изразито негативним ставовима. Занимљиво је да на овим факторима, за разлику од фактора методе рада, професионални развој и образовна политика налазимо одређени број испитаника и са изразито позитивним ставовима.

Може се рећи да су испитани учитељи и наставници у највећем степену афирмативни у односу на образовну политику и да схватају значај усклађивања наставних циљева са актуелним системом школства и иновацијама које доносе реформе. Иако више од половине испитаних наставника износи умерено позитивне ставове у вези са методама рада и професионалним развојем, на овим факторима не налазимо изразито позитивне ставове што указује да испитани наставници нису у довољној мери спремни да садржај наставног плана и програма и методе рада осавремене применом ИКТ, нити да се у свом професионалном развоју ослоне на коришћење ИКТ. Иако схватају значај промена које доноси образовна политика, наставници нису у довољној мери освешћени, па тако ни спремни за иновације у процесу наставе и учења. Могуће је да наставници немају поверења у учење оријентисано на ученика, па зато немају позитивне ставове ни према имплементацији ИКТ у ове процесе. Професионална сарадња, тимски рад, размена знања и информација такође су области које наставници нису у довољној мери инкорпорирали у своју наставну праксу, па је тешко очекивати да ће у овим областима свог рада применити ИКТ. Иако највећи проценат наставника (38,8%) износи умерено позитивне ставове у области организација и администрација тек нешто мањи проценат (36,9%) износи умерено негативне ставове. Разлоге оваквом стању треба потражити у недовољној спремности наставника на промене, и отпору према иновацијама, у циљу одржавања привидне сигурности и устаљеног начина рада и понашања. Такође је могуће да наставници нису у довољној мери оспособљени за осавремењивање своје наставне праксе и да услед недовољног знања, радије прибегавају традиционалним облицима наставе које познају и у којима се осећају сигурно, а избегавају употребу ИКТ, посебно ако их нису у довољној мери савладали, или ако не познају принципе интерактивне наставе.

Разлике у ставовима на факторима ИКТ компетенција између учитеља и наставника

У одговору на другу постављену хипотезу којом се тврдило да наставници имају значајно позитивније ставове од учитеља у односу на ИКТ компетенције, примењен је поступак МАНОВА. Резултати су приказани у табели 3.

Табела 3. Разлике у ставовима на факторима ИКТ компетенција у односу на радно место

ФАКТОРИ ИКТ КОМПЕТЕНТНОСТИ	Радно место	Аритметичка средина	Сума квадрата	Дф	Ф	П
ПОЗНАВАЊЕ И ПРИМЕНА ИКТ	Учитељи	24,000	118,191	1	8,662	0,004
	Наставници	25,779				
КУРИКУЛУМ И ПРОЦЕНА	Учитељи	20,273	69,761	1	7,313	0,008
	Наставници	21,640				
МЕТОДЕ РАДА	Учитељи	12,379	5,983	1	1,602	0,208
	Наставници	12,779				
ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ	Учитељи	12,606	7,632	1	1,881	0,172
	Наставници	13,058				
ОРГАНИЗАЦИЈА И АДМИНИСТРАЦИЈА	Учитељи	7,409	2,403	1	0,825	0,365
	Наставници	7,663				
ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА	Учитељи	8,136	10,348	1	5,056	0,026
	Наставници	8,663				

Вредности аритметичких средина указују да наставници имају позитивније ставове од учитеља на свим факторима ИКТ компетенција. Разлике у корист наставника су статистички значајне на фактору познавање и примена ИКТ ($F=8,662$, $df=1$, $p < 0,01$), на фактору курикулум и процена ($F=7,313$, $df=1$, $p < 0,01$) и на фактору образовна политика ($F=5,056$, $df=1$, $p < 0,05$). *Постављена хипотеза је на овим факторима потврђена.*

Добијени резултати могли би бити одраз разлика у иницијалном образовању наставника и учитеља. Иако у истраживању није контролисан фактор стручне спреме наставника и учитеља, у школама које су уврштене у истраживање у разредној настави је запослено више учитеља са вишом стручном спремом а одређени број оних који су се дошколовали завршили су то у кратком року, уз рад, и по њиховим саопштењима, без много нових знања. Популацију наставника чине и појединци са завршеним факултетима из области које предају који су у току свог иницијалног образовања стављани пред сложеније захтеве учења, а вероватно имали и више искуства у коришћењу ИКТ.

Разлике у ставовима на факторима ИКТ компетенција између наставника мушког и женског пола

Трећом постављеном хипотезом тврдили смо да учитељи и наставници мушког пола имају значајно позитивније ставове у погледу ИКТ компетентности. Резултати МАНОВ-е биће приказани у табели 4.

Табела 4. Разлике у ставовима на факторима ИКТ компетенција у односу на пол

ФАКТОРИ ИКТ КОМПЕТЕНТНОСТИ	Пол	Аритметичка средина	Сума квадрата	Дф	Ф	П
ПОЗНАВАЊЕ И ПРИМЕНА ИКТ	Мушки	24,472	13,469	1	0,939	0,334
	Женски	25,172				
КУРИКУЛУМ И ПРОЦЕНА	Мушки	20,083	43,721	1	4,501	0,036
	Женски	21,344				
МЕТОДЕ РАДА	Мушки	11,861	26,122	1	7,254	0,008
	Женски	12,836				
ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ	Мушки	12,611	2,966	1	0,726	0,396
	Женски	12,939				
ОРГАНИЗАЦИЈА И АДМИНИСТРАЦИЈА	Мушки	7,111	9,196	1	3,205	0,075
	Женски	7,689				
ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА	Мушки	8,02	7,792	1	3,776	0,054
	Женски	8,56				

Женски испитаници на свим факторима ИКТ компетенција исказали су позитивније ставове од мушких испитаника. Статистички значајне разлике утврђене су на факторима курикулум и процена ($\Phi = 4,501$, $df=1$, $p < 0,05$) и методе рада ($\Phi = 7,254$, $df=1$, $p < 0,01$) а на фактору образовна политика разлике између женских и мушких испитаника се приближавају нивоу статистичке значајности 0,05 ($\Phi = 3,776$, $df=1$). *На основу приказаних резултата одбацујемо постављену хипотезу.*

Женска популација је, изгледа спремнија на промене бар кад је у питању значај реформи у образовању које су у складу са ИКТ, као и применом ИКТ у настави и учењу.

Разлике у ставовима на факторима ИКТ компетенција између учитеља и наставника различите старосне доби

Резултати МАНОВА, којом је тестирана четврта хипотеза којом се тврдило да млађи учитељи и наставници (до 40 година старости) имају позитивније ставове о ИКТ компетенцијама, приказани су у табели 5.

Приказани резултати показују да старосна доб не доприноси разликама у ставовима ни на једном од 6 фактора ИКТ компетентности па се и *четврта постављена хипотеза одбацује.*

Ако анализирамо вредности аритметичких средина, учавамо да млађи испитаници имају нешто више просечне вредности на факторима: професионални развој, организација и администрација и образовна политика. Предност на факторима курикулум и процена и методе рада, иако такође у корист млађих испитаника је незнатна. Изненађује да је на фактору познавање и примена ИКТ највиши просечни скор забележен код учитеља и наставника који су старосне доби преко 55 година. Резултати су охрабрујући јер указују да и старији запослени у основном образовању имају позитивне ставове у односу на различите области ИКТ компетенција.

Табела 5. Разлике у ставовима на факторима ИКТ компетенција у односу на старосну доб

ФАКТОРИ ИКТ КОМПЕТЕНТНОСТИ	Старосна доб учитеља и наставника	Аритметичка средина	Сума квадрата	ДФ	Ф	П
ПОЗНАВАЊЕ И ПРИМЕНА ИКТ	До 40 година	25,069	4,388	2	0,151	0,860
	Од 40 – 55 година	24,833				
	Преко 55 година	25,286				
КУРИКУЛУМ И ПРОЦЕНА	До 40 година	21,086	0,160	2	0,008	0,992
	Од 40-55 година	21,015				
	Преко 55 година	21,036				
МЕТОДЕ РАДА	До 40 година	12,672	2,766	2	0,366	0,694
	Од 40-55 година	12,667				
	Преко 55 година	12,321				
ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ	До 40 година	13,069	6,925	2	0,847	0,431
	Од 40-55 година	12,848				
	Преко 55 година	12,464				
ОРГАНИЗАЦИЈА И АДМИНИСТРАЦИЈА	До 40 година	7,741	6,772	2	1,166	0,315
	Од 40-55 година	7,561				
	Преко 55 година	7,143				
ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА	До 40 година	8,552	3,205	2	0,760	0,469
	Од 40-55 година	8,455				
	Преко 55 година	8,143				

Дискусија резултата

Резултати спроведеног истраживања указују да су наставници освешћени да су промене у образовном систему нужне, да треба пратити савремене поставке и достигнућа, а да је улога ИКТ у том процесу од великог значаја. Ипак, у погледу примене ИКТ у организовању наставе која се заснива на подстицању ученика на самостално учење и напредовање, уз ангажовање виших мисаоних процеса, наставници нису исказали позитиван став. Изгледа да наставници и даље више верују традиционалним начинима презентовања градива и проверавања знања ученика, па би евентуална промена у смеру већег коришћења ИКТ у самој реализацији наставе захтевала преиспитивање ставова наставника у вези са резултатима рада у оквиру интерактивне наставе где би ИКТ имале своју улогу. Наставницима је, такође, потребна и додатна обука у циљу развијања информационо-комуникационе компетентности, али је такође значајно да додатне обуке буду усмерене и на саму организацију наставе засноване на интерактивном приступу

и примени ИКТ. Резултати овог истраживања указују да посебну пажњу треба усмерити на запослене учитеље и наставнике мушког пола који су мање спремни да своја знања из области ИКТ ставе у функцију интерактивне наставе. С обзиром да је узорак истраживања неуједначен по полу, ове налазе треба узети са резервом. Резултати такође указују да треба унапредити и иницијално образовање учитеља и наставника. Јукић (2005) истиче да настава на наставничким факултетима мора бити прожета савременом наставном технологијом и да је немогуће традиционалном наставом на факултетима формирати наставника од кога се очекује да у свом раду примени савремену наставну технологију. Када је реч о кадру који се није школовао на наставничким факултетима (а њихов број није занемарљив), као и о кадру који током иницијалног образовања није оспособљен за примену савремене наставне технологије, потребно је перманентно и системски организовати модерно стручно усавршавање и припремити их за процес учења целоживотног учења (life-long learning). При томе охрабрује податак да су ставови учитеља и наставника о ИКТ компетенцијама независни од старосне доби, што указује да су сви запослени отворени за промене које савремене технологије уводе у све сфере живота, па и образовање.

Ово истраживање представља само иницијалну експлорацију ставова наставника и учитеља о ИКТ компетенцијама у мањој градској средини у западној Србији, што онемогућава уопштавање резултата без репликације истраживања на већем узорку и на другим теиторијама. Може се закључити да је ангажовање свих релевантних актера образовног процеса на истраживању ИКТ компетенција неопходно, као и развијање свести о великом значају њихове улоге у образовању и оспособљавању ученика да постану друштвено корисни и самоактуализовани чланови заједнице, а уз нужност праћења и познавања актуелних образовних токова у којима ИКТ имају запажену, ако не и пресудну улогу.

ЛИТЕРАТУРА

- Бјекић, Д., Бојовић, М., Драгичевић, С., Бјекић, М. (2008). Развијање техничке компетентности, *Педагогија*, LXIII (1), 51-60.
- Брковић, А., Бјекић, Д. (2006). »Техничко (технолошко) образовање у Србији«, у *Психолошке основе развоја техничке писмености*, Чачак, Технички факултет, 65-82;
- Condie, R., Munro, B., Seagraves L., & Kenesson, S. (2007). *The impact of ICT in schools - a landscape review*. Becta Research, January 2007. Retrieved January, 2011, from <http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=28221>
- Грандић, Р. (2001). *Основи педагогије*, Нови Сад, Издања аутора
- Pomaki, L. (2008). *The effect of ICT on school: teachers and students perspectives*, University of Turku, Finland
- Ивић, И. и сар. (1997). *Активно учење*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета у Београду.

- John, P. (2005). The sacred and the profane: subject sub-culture, pedagogical practice and teachers perceptions of the classroom uses of ICT. *Educational Review*, 57, 471-490.
- Јукић, С. (2005). Претпоставке за успешну примену модерне наставне технологије, у: Зборник радова: *Технологија, информатика, образовање* (3) 71-79, Институт за педагошка истраживања, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Београд-Нови Сад
- Kozma, R.B. (2003a). Summary and Implications for ICT-based educational change. In Kozma, R.B. (Ed.), *Technology, Innovation and Educational Change: A Global Perspective*. Eugene OR: International Society for Technology in Education.
- Lim, C. P. Barnes, S. (2002). „Those who can, teach“-The pivotal role of the teacher in the information and communication technologies (ICT) learning environment. *Journal of Educational Media*, 27, 19-40.
- Мандић, Д., Радовановић, И. (1988). *Увод у општу и информатичку педагогију*, Београд, Учитељски факултет.
- Мандић, Д. и сар. (1998). *Увод у општу и информатичку педагогију*, Београд: Учитељски факултет.
- National ICT Competency Standard (NICS), Basic Commission on Information and Communications Technology, Retrieved January 2013, from <http://www.ncc.gov.ph/nics/files/NICS-Basic.pdf>
- Norton, S., McRobbie, C., & Cooper, T. (2000). Exploring secondary mathematics teachers' reasons for not using computers in their teaching: Five case studies. *Journal of Research on Computing in Education*, 33, 87-109.
- Сотировић, В. (2004). *Информатичке технологије*, „Михајло Пупин“, Зрењанин: Технички факултет.
- Selwyn, N. (1999). Differences in educational computer use: the influence of subject cultures. *The curriculum Journal*, 10, 29-48.
- Unesco, (2008). Ict competency standards for teachers, Competency standards module
- Yuen, H. K., Law, N., & Chow, A. (2004). *Comparing innovations: educational and institutional issues*. Paper presented at the The First IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus. Retrieved Decembar, 2012, from http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC2004/Yuen_Law_Chow.pdf
- Zhao, Y., i Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40, 80-840.

Dr Mirjana Nikolić, Sremska Mitrovica
Željko Nikolić, Loznica
Dr Maja Cvijetić, Sremska Mitrovica

TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS ICT COMPETENCIES

Abstract

Informational-communicational technologies are one of the key factors of improvement of teaching and learning in the sphere of modern education. Implementation of ICT in the process of education implies developed competencies of teachers, while a research on the attitudes towards ICT competencies is an initial step in the process. The research outlined in the paper has for its aim to examine the direction and intensity of the attitudes of teachers towards ICT competencies and to find out whether the attitudes of subjects depend on working place, gender or age. The research sample consisted of 152 class teachers and subject teachers employed in five urban primary schools in the territory of the municipality of Loznica. An instrument was distributed to the subjects construed for the purpose of the research in the form of five grade Likert scale, consisting of 21 statements according to which six factors of ICT competency was defined: knowledge and application of ICT, curriculum and evaluation, methods of work, professional development, organization and administration and educational policy. The results have shown that all the factors are dominated by moderately positive attitudes towards ICT competences. Subject teachers have significantly more positive attitudes than class teachers, and, when certain factors of ICT competencies are in question, women have more positive attitudes than men. There is no difference between the subjects in regard to their age. Implications of the research refer to improvement of the initial education of both class and subject teachers and their additional training in order to be able to better consider ICT in the context of their application in interactive student oriented teaching.

Key words: ICT competencies, class teachers and subject teachers attitudes, initial education, additional training.

Д-р Мирьяна Николич, Сремска Митровица

Желько Николич, Лозница

Д-р Майа Цвиетич, Сремска Митровица

ПОЛОЖЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ОБ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЯХ

Резюме

Информационно-коммуникационные технологии являются одним из важнейших факторов совершенствования процесса обучения и учения в сфере современного образования. Введение ИКТ в образовательный процесс подразумевает развитие компетенции учителей, а исследование их положений об ИКТ компетенциях, является первым шагом в настоящем направлении. Исследование представленное в настоящей работе имеет целью исследовать направление и интенсивность положений учителей об ИТК компетенциях и констатировать зависят ли их положения от их рабочего места, пола и возраста. В опросе участвовали 152 учителя из пяти городских начальных школ на территории города Лозница. Участникам задана пятиступенчатая шкала оценки типа Ликерта, составленная для этой цели, которая содержит 21 утверждение, на основании которых определено шесть факторов ИКТ компетенции: знание и применение ИКТ, программа и оценка, методы работы, профессиональное развитие, организация и администрация и образовательная политика. Результаты указывают на то, что в рамках всех факторов преобладают умеренно положительные положения об ИКТ компетенциях. Преподаватели имеют значительно более положительные мнения, чем учителя младших классов, а женщины, чем мужчины в некоторых из факторов ИКТ компетентности. В зависимости от возраста нет разниц среди опрошенных, относительно положний.

Повышение начального образования учителей и преподавателей и дополнительной подготовки с целью лучшего усвоения ИКТ, в контексте их применения в взаимодействии в процессе обучения, направленной на ученика, являются содержанием исследования.

Опорные слова: ИКТ компетенции, положения учителей:- и преподавателей, начальное образование, дополнительные подготовки

ВАСПИТНЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ НАСТАВНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме

Наставник је по природи свога посла и позива непосредно усмерен на формирање карактерних, моралних и других особина личности ученика. Наставник организује васпитно-образовни процес тако што је истовремено партнер у комуникацији и интеракцији са ученицима и подстиче и усмерава ученика у његовом раду и развоју. Такође, наставници примењују различите васпитне утицаје (методе, технике) у складу са осталим факторима који утичу на раст и развој ученика. У овом раду представимо резултате истраживања о примени методе спречавања и кажњавања у основним школама. Општи циљ истраживања био је да се региструју степен и сврха коришћења различитих васпитних средстава спречавања и кажњавања код наставника у основној школи и да се утврде ставови ученика о примени истих у образовању и учењу.

Данас метода спречавања и кажњавања као метода која служи за онемогућавање и отежавање испољавања, појављивања и устаљивање одређених знања, убеђења, ставова и понашања која су супротна циљу васпитања не би требало популаризовати у образовно-васпитном систему. Ипак, резултати овог истраживања говоре да 44,54% наставника повремено, а 31,93% ретко примењују казну, односно кажњавање и да су водећи разлози због којих се ученици кажњавају: ометање наставе на часу, покушаји преписивања приликом решавања теста, непослушност, односно дрски однос према наставницима.

Кључне речи: Лик и улога наставника, методе у васпитању, метода спречавања и кажњавања

Функција и улога наставника се историјски мењала, трансформисала, допуњавала према захтевима времена и друштва, мењали су се садржаји и циљеви васпитања и образовања, као и однос према ученицима. У традиционалној школи улога наставника се исцрпљивала у преношењу знања, умећа, навика, а главна одлика школе је била учење и репродукција чињеница. Време у којем живимо данас карактеришу брзе промене у области науке и технологије, као и у области општих

друштвених односа. То указује на чињеницу да се улога наставника у данашње време значајно проширила. Наставници су добили нове, бројне и различите улоге и од њих се очекује да схвате потребе, интересовања и склоности ученика. Такође, наставник би требало да осети када и како да буде пријатељ од поверења, саветник, преносилац културних вредности, а понекад и да замени родитеље.

Сви који су се бавили проучавањем лика наставника сврстани су у покрет који се назива педеутологија. Овај покрет немачких педагога је дефинисан у *Педагошком речнику* као теорија, односно учење о лику наставника. Већина педеутолога постављала је питање какав би требало да буде идеалан наставник, која психичка својства су неопходна за успешно обављање наставничког позива, како наставник утиче на децу, омладину, чиме их плени, која својства треба да поседује, како их види. Многи теоретичари који су се бавили овом проблематиком сматрају да наставник мора поседовати неколико квалитета како би био успешан и обављао ваљано наставничку функцију (Тубић, 2004).

Као први захтев за вршење педагошке функције заговорници педеутологије наводе, пре свега, дубоко веровање у могућност васпитања. Ако педагошки радници верују у то, онда ово уверење неће уступити место резигнацији, апатији, безвољности – што је врло опасно у васпитању. Наставник треба да буде свестан огромне одговорности за развој и формирање ученика, треба да има огроман интерес и широко разумевање за биће у развоју. Толерантност и стрпљење, разумевање, подршка – однос наставника и ученика треба да се заснива на међусобном поверењу и узајамном поштовању. Значајан успех у васпитном деловању је и познавање психологије ученика. То омогућава наставнику адекватан избор средстава и метода педагошког утицаја, процењивање њихових способности, као и познавање међусобних односа (Тубић, 2004).

Наставник као фактор васпитно-образовног процеса би требало да буде личност од поверења која зрачи оптимизмом и разумевањем. Да своју стручност прилагоди психофизичком узрасту ученика, да својим радом и понашањем да пример ученицима, а да у свом раду ослободи потенцијалне способности својих ученика, поштује развој ученика, његове интересе и могућности.

Разматрање о личности наставника и његовим својствима има доста широк значај. Будући да се у школама одвија веома сложен васпитно-образовни процес, битно је питање како наставник и његов укупан рад утичу на мотивацију ученика за рад, учење и пожељно понашање. Буђење интересовања ученика за различите дисциплине је од изузетног васпитног значаја за активност ученика, за прихватање посебних, додатних обавеза и за показивање интелектуалне иницијативе.

Наставник је особа која се, поред родитеља, највише налази међу ученицима. Постоје бројне студије где су проучаване особине личности наставника и његова успешност у реализацији наставног процеса. Особинама личности приступљено је са мотивационог становишта, те су утврђиване мотивационе, вредносне и карактеристике везане за самоактуализацију припадника ове професионалне групе. Изведено истраживање усмерено је ка утврђивању оних динамичких особина наставника које би омогућиле његову што већу успешност у настави (Петровић-Бјекић,

1997). Према овој студији, наставници не представљају јединствену популацију - утврђене су само неке психолошке разлике између наставника различите успешности мерене самопроценом. Пошто су усвојеним методолошким приступом као најобјективнији показатељ успешности наставника у настави одређене процене од стране стручних сарадника, док је самопроцена једна од могућих смерница наставнику за даљи рад, у овом истраживању нису издвојене посебне категорије особина личности наставника које би биле повезане са успешношћу у настави. Стога закључујемо да је за предвиђање успеха у настави потребно утврдити посебности сваког наставника и степен интегрисаности његових својстава, а не трагати за психолошким профилем универзално успешног наставника (Петровић-Бјекић, 1997).

Шта нам онда ово истраживање говори? Ако нису у питању наставник, његове особине и карактерна својства, окосница успешности у образовно-васпитном процесу би могла да буде у самом процесу, методологији наставниковог рада, техникама и метода и претпостављамо умешност наставникове примене истих.

Како наставници остварују циљ и задатке педагошког рада, како би требало да наставник поступа да би се циљ васпитања и задаци што потпуније остварили, упућују методе и средства васпитања која произилазе из општих принципа васпитања. Васпитне методе не би требало схватити као шаблон или калуп ни као универзалне и непромењљиве, већ као динамичне активности и поступке васпитача и васпитаника чији је циљ изградња и обликовање целовите личности. Оне обухватају научно доказана и практично проверена средства, начине и поступке који се могу користити у васпитању. Постоје различите класификације метода које се користе у васпитању, а као опште у педагошкој литератури најчешће се наводе (Грандић, 2001):

- Метода убеђивања и уверавања (сазнавање, схватање и емоционално прихватање одређених погледа, убеђења, уверења, ставова и вредносних опредељења)
- Метода вежбања и навикавања (оспособљавање за примену усвојених знања, вредности убеђења, уверења, умења и навика)
- Метода подстицања (мотивациони систем поступака)
- Метода спречавања (избегавање и елиминисање негативних елемената у васпитању)

Метода спречавања и кажњавања

С обзиром на тему нашег истраживања издвојили смо посебно Методе спречавања и кажњавања.

„Казна“ је васпитна мера која служи дисциплиновању васпитаника, тј. корекцији његовог неприличног мишљења и штетног непожељног понашања. Сматра се да казна треба да буде одмерена, праведна и „природна“ (да представља логичну последицу учињеног преступа). Казна може бити вербална (укор, осуда), физичка (телесна), материјална (ускраћивање материјалне удобности и других предмета) или психолошка депривација (ускраћивање љубави, поштовања, бриге) (Требјешанин, 2000).

У новије време постоје покушаји да се методе кажњавања искључе из савремене методике васпитног рада са образложењем да се ради о репресији личности у развоју. (Грандић, 2001)

Метода спречавања није репресија или спољашњи притисак на личност у развоју, већ оправдана интервенција којом се особе које учествују у васпитном раду служе да онемогуће негативне радње и облике понашања, а тиме и развој негативних особина и склоности.

Овом методом онемогућавамо појављивање, испољавање и устаљивање одређених знања, убеђења, ставова и понашања која не одговарају циљевима васпитања. Методом спречавања се, не само превентира, већ и коригује одређено понашање детета. Васпитна средства методе спречавања не представљају освету наставника према ученику, већ су усмерена на негативне форме понашања које су опасне како за самог ученика тако и за особе у његовој непосредној околини. Негативно понашање деце најчешће се испољава у неизвршавању школских задатака, бежању са часова, у разним видовима некултурног понашања све до недисциплине, агресије и вандализма. Дете или млада особа би требало да увиди и да се увери да неки поступци и понашања нису исправни. С тим циљем, све што је неприхватљиво и негативно детету или младој особи би требало прво објаснити, а упоредо с тим и утврдити узроке таквог понашања. Само таквим приступом васпитне мере спречавања и кажњавања могу имати позитивно дејство. Промена услова живота, рада и учења детета најчешће су педагошке акције корективног типа. Мере спречавања и кажњавања у школској пракси јасно су дефинисане (законом, статутом, нормативима, правилницима итд.) и да би се примењивале потребно их је добро познавати и врло осетљиво и индивидуално примењивати.

Дужност је сваког васпитача (учитеља, наставника) да буди и развија оно што је код ученика позитивно, али и да помогне ученику да савлада и одоли слабостима, свему оном што је са нашег друштвеног и личног негативно и штетно. (Орловић-Поткоњак, Поткоњак, 1981) Сваки васпитач користи различита средства у домену ове методе, али јасно се препоручује да је у достизању циља васпитања неопходно укључити остале методе васпитања и користити комбинацију васпитних метода и средстава. Рецимо, тежи се да се супституцијом отклања и замењује оно што се сматра негативним и штетним, а навикава се на оно што одговара захтевима који из тога произилазе. Велику улогу у ослобађању од негативног имају средства, односно метода постицаја и подржавања снага појединца које се боре за промену.

Васпитна средства Методе спречавања и кажњавања

Средства методе спречавања су променљива и историјски условљена, а нека су универзална. (Грандић, 2001)

1. Неодобравање, неслагање, надзор

Најблаже средство је преусмеравање непожељних активности детета. Испољава се мимиком, покретом или успутним напоменама. На овај начин не оме-

тају се остали ученици и ток часа, а наставник ипак интервенише. Надзором се деца појачано контролишу и посебно прате у активностима које могу довести до неког облика понашања које је непожељно. Надзор је повећана брига и пажња. Уколико дете добије слабу оцену, повећаним надзором треба утврдити колико дете учи, са ким се дружи, да ли је незадовољно и сл, те се тако стиче увид у стање на основу кога може да се пружи одговарајућа помоћ. Ова средства имају, пре свега, превентивни карактер.

2. Примедбе, приговори, замерке, покуде и опомене

Ако се ради о блажем прекршају и почетним облицима негативног понашања ова васпитна средства методе спречавања често су довољна. Ова средства подсећају на дужност и упућују на прави начин понашања и рада уз објашњење како треба нешто радити, а како не. Некада је то директно објашњење једном ученику, а некада уопштена напомена читавом одељењу.

3. Супституција – скретање или замена мотива

Дете се наводи да непожељну активност замени неком другом, кориснијом. На тај начин одвраћамо га од понашања или издвајамо из ситуације која може бити штетна за његов развој. Ово средство спречавања је веома значајно за организовање слободног времена младих.

4. Критика

Критика се заснива на потреби човека да буде прихваћен у својој околини и да се у њој лично афирмише. Критика мора бити поткрепљена чињеницама и аргументима јер само таква не оставља простор за расправу или одбрану. Критика може бити индивидуална (директна и са јасним образложењем), јавна (пред колективом, родитељима и тиме добија у снази и ефикасности), критика колектива коме припада ученик (нарочито ефикасна у групама које имају традицију). Дете треба, по правилу, критиковати насамо, без повишеног тона и љутње, али дозволити могућност да и деца критикују родитеље односно васпитаче.

5. Претња, захтев, осуда, заповест, забрана и наређење су оштрија средства спречавања. Овој групи средстава тон је оштрији, изричу се ретко, јасно, директно уз инсистирање да дете промени понашање. Заповест мора да има садржину, да је промишљена, одређена, изводљива; по облику да је кратка и јасна; по начину исказивања да је одлучна, оштра и без молбе; по последицама да је доследна. Заброне треба да су што ређе и увек их образложити свестрано и аргументовано да би их дете прихватило без негативног реаговања јер се тиме остварују први елементи васпитања.

6. Оцене могу да буду средство подстицања, средство опомене али и средство упозорења и обавештења о напредовању ученика.

Оцена из владања често је повезана са изрицањем васпитно-дисциплинских мера. Има првенствено упозоравајућу функцију али може да буде и корективна.

7. Казне

Казна је спољашње средство приморавања ученика са намером да осети непријатност због свог начина понашања. Казне су прецизиране школским про-

писима и данас имају карактер моралне казне. Многи видови кажњавања данас су забрањени али их још можемо срести у нашим школама (у неком облику):

- телесне казне нарочито праћене бесом и виком и када се често понављају остављају најтеже последице („батина је из раја изашла“).
- остављање без неопходне одеће и обуће, казне глађу (забрана узимања слаткиша, оброка)
- казне засноване на страху (затварање у влажну и мрачну просторију, остављање ученика „у затвору“ после наставе и сл.)
- излагање природним последицама своје грешке (хладноћи након разбијања прозора)
- одузимање ствари
- записивање у дневник рада, упућивање код директора школе и сл.
- Казне које омаловажавају и понижавају ученикову личност (погрдна имена и надимци, „магарећа клупа“, јавна исмевања, истеривање са часа, забрана дружења са другом децом, бележење у „црну књигу“ и сл.)

Циљ истраживања

Општи циљ истраживања био је да се региструју степен и сврха коришћења различитих васпитних средстава методе спречавања и кажњавања код наставника у основној школи и да се утврде ставови ученика о примени истих у образовању и учењу.

Задаци истраживања били су:

- Испитати да ли и у којој мери наставници у основним школама примењују казне и кажњавања;
- Испитати који су разлози због којих се ученици кажњавају у основним школама;
- Испитати која средства кажњавања наставници примењују у случајевима лакших односно тежих дисциплинских престапа;
- Утврдити да ли наставници примењују физичке казне и друге начине кажњавања којима се понижавају, вређају, срамоте и застрашују ученици и које;
- Утврдити да ли наставници називају ученике погрдним именима;
- Утврдити да ли наставници примењују казне и кажњавање према читавом одељењу
- Испитати ученичке ставове у односу на казне; да ли је и у којој мери наставник био праведан приликом изрицања казни, односно да ли сматрају да су наставници били у моменту кажњавања строги, умерени или благи;
- Испитати васпитни утицај казни и кажњавања као васпитне методе код ученика основне школе

Узорак истраживања: Анкетирано је укупно 119 ученика 3 одељења Медицинске школе првог разреда. Потребно је да нагласимо да су ученици били пи-

тани да се изјасне о постављеним појмовима у погледу на своју основну школу коју су завршили претходне школске године.

Методe, инструменти и процедура: За добијање података испитаници су анкетирани путем оригиналног инструмента за сврху овог истраживања, али по узору на Инструмент за рад школског педагога аутора Поткоњак, Н. и Трнавац, Н. Примењен је упитник у којем су постављена питања алтернативног и отвореног избора. Анкетни упитник је сачињавало 11 питања.

Статистичка обрада: Подаци су обрађени програмским пакетом „Statistica 9.1 for Windows”. Од статистичких анализа коришћена је дескриптивна статистика и анализа података.

Резултати и дискусија

**напомена: У појединим питањима ученици су имали могућност да бирају више одговора на сва питања, те је могућа дискрепанца између броја испитаника наведеног у узорку и броја описаног у односу на појединачна питања.*

На прво постављено питање „Да ли твоји наставници примењују казне и кажњавања?“ Добијени подаци показују да 44,54% наставника основне школе повремено, а 31,93% ретко примењује казну односно кажњавање. Из табеле 1 можемо видети категорије одговора и број/проценат навођења одговора.

	број бирања	%
а) веома често	3	2,52%
б) често	9	7,56%
в) повремено	53	44,54%
г) ретко	38	31,93%
д) веома ретко	14	11,76%
укупно	119	100%

Табела 1. Питање „Да ли твоји наставници примењују казне и кажњавања?“

Анализом података дошли смо и до резултата да су три водећа разлога због којих су ученици кажњавају: ометања наставе на часу, покушаја преписивања приликом решавања теста, непослушности односно разлози који се односе на одржавање дисциплине на часу.

	број бирања	%
а)непослушности	50	42,02%
б)немарности и неуредности	21	17,65%
в)изговарања ружних и непристојних речи	32	26,89%

	број бирања	%
г)неизвршавања школских обавеза	34	28,57%
д)ометања наставе на часу	80	67,23%
ђ)дошаптавања ученицима на часу	34	28,57%
е)покушаја преписивања приликом решавања теста	60	50,42%
ж)недисциплине за време одмора	14	11,76%
з)недоличног понашања према другим ученицима	20	16,81%
и)дрског односа према наставницима	47	39,50%
ј)свађа и туче у разреду и школи	38	31,93%
к)уништавања намештаја	6	5,04%
л)нешто друго	3	2,52%
укупно	119	100%

Табела 2, питање „Наставници углавном кажњавају ученике због:“

У случајевима лакших дисциплинских преступа наставници најчешће опомињу ученике погледом, изразом лица, покретом, речима и хладнијим држањем (45,38%), затим упућују ученицима примедбе (38,66%) и у нешто мањем проценту (23,53%) прете ученицима последицама.

	број бирања	%
а) упућују ученицима примедбе	46	38,66%
б)опомињу их погледом, изразом лица, покретом, речима и хладнијим држањем	54	45,38%
в)прекоравају их и критикују	37	31,09%
г)прети им се са могућим неугодним последицама	28	23,53%
д)заповедају, наређују	7	5,88%
ђ)забрањују	9	7,56%
укупно	119	100%

Табела 3, питање „У случајевима лакших дисциплинских преступа наставници најчешће:“

Када ученици учине теже повреде дисциплине, ученици су се изјаснили да 73,11% наставника запишу на примерено понашање у дневник, одузму предмет којим се ученик игра (59,66%), док 48,74% наставника позове родитеље. Даље, ученици су бирали премештање у другу клупу (37,82%), усмени укор стареши-

не (36,13%) и упућивање на разговор директору (26,05%). Међутим, евидентно је да је само 20 ученика или 16,81% навело разговор са наставником. У овом питању потребно је да истакнемо да су ученици у највећој мери комбиновали одговоре, односно да је већина ученика дала од 2 до 4 одговора.

	број бирања	%
а) одузимање предмета којим се ученик игра	71	59,66%
б) стајање у клупи	15	12,61%
в) премештање у другу клупу	45	37,82%
г) искључивање из игре	1	0,84%
д) одузимање додељене улоге	3	2,52%
ђ) удаљавање из учионице	48	40,34%
е) остајање после наставе са наставником ради разговора	20	16,81%
ж) записивање у дневник	87	73,11%
з) усмени укор старешине	43	36,13%
и) позивање родитеља у школу	58	48,74%
ј) упућивање на разговор директору школе	31	26,05%
к) писмени укор старешине	32	26,89%
л) писмени укор одељењског већа	3	2,52%
м) премештање у друго одељење	0	0,00%
н) укор директора	7	5,88%
о) укор наставничког већа	7	5,88%
п) премештање у другу школу	3	2,52%
укупно	119	100%

Табела 4, питање „Када ученици чине теже повреде дисциплине, наставници користе следеће казне:“

На питање: „Ако наставници примењују физичке казне и друге начине кажњавања којима се понижавају и вређају, срамоте и застрашују ученици, заокружи их:“ ученици су издвојили у великом проценту одговор да наставници не примењују физичке казне и друге начине којима се ученици вређају и понижавају, јасних 71,43%; али интересантно је издвојити да се процентуално 13,45% појављује бирање ученика „стајање у углу учионице“. Бирање од по пет ученика или 4,20% да се уопште примењује „шамарање“ и „забрана хране за време великог одмора“ у основној школи је алармантан податак.

	број бирања	%
а) стајање у углу учионице	16	13,45%
б) клечање	3	2,52%
в) повлачење за косу	3	2,52%
г) повлачење за ухо	3	2,52%
д) ударање прутом по длановима („пацке“)	1	0,84%
ђ) шамарање	5	4,20%
е) ударање прибором по леђима, глави и осталим деловима тела	4	3,36%
ж) забрана узимања хране за време великом одмора	5	4,20%
з) моји наставници не примењују физичке и друге казне којима се злостављају ученици	85	71,43%
укупно	119	100%

Табела 5, питање „Ако наставници примењују физичке казне и друге начине кажњавања којима се понижавају и вређају, срамоте и застрашују ученици, заокружи их:“

„Да ли неки наставници називају ученике погрдним именицама, попут: гуско, мајмуне, глупане кретену и сл.?“ Половина ученика је бирала одговор да никада то не чине, 52,1%. Одговор „да су наставници само понекад примењивали погрдне именице за ученике“ биран је 41,18% , а четири ученика бирали су одговор „да, чине то свакодневно“ или 3,36% испитаних ученика.

Да ли наставници осим појединих ученика и групе ученика кажњавају и цело одељење? Ученици су дали следеће одговоре:

	број бирања	%
а) чест је то случај	20	16,81%
б) догађа се веома ретко	75	63,03%
в) никада се то није догодило	24	20,17%
Укупно	119	100%

Табела 6, питање „Кажњавају ли наставници осим појединих ученика и групе ученика и цело одељење?“

Анализом табеле примећујемо да су ученици у својим основним школама веома ретко били кажњени као цело одељење, процентуално 63,03% , никада нису били кажњавани као одељење 20,17%, а да је било чест случај колективног кажњавања 16,81%.

Да ли је и у којој мери наставник био праведан приликом изрицања казни? Ученици сматрају у највећем броју да су наставници били праведни „само понекад“ 58,82%. Затим, према броју бирања 27,73% ученика сматра да су наставници били веома праведни, док се за одговор „да нису били праведни“ определило 23 ученика или 19,33%.

	број бирања	%
а) веома праведни	33	27,73%
б) праведни само понекад	70	58,82%
в) нису били праведни	23	19,33%
укупно	119	100%

Табела 7, питање „Приликом изрицања казни и кажњавања твоји наставници били су:“

Када су ученици били питани како би проценили наставнике приликом изрицања казни, да ли су наставници у њиховим основним школама били веома строги, строги, умерени, благи или веома благи, ученици су у највећем броју одабрали „умерени“, 69 ученика или 57,98%, а према екстремним вредностима – веома строги и веома благи подједнако бирања опадају.

	број бирања	%
а) веома строги	8	6,72%
б) строги	20	16,81%
в) умерени	69	57,98%
г) благи	15	12,61%
д) веома благи	6	5,04%
укупно	119	100%

Табела 8, питање „С обзиром на број и врсте казни које су примењивали твоји наставници, сматраш да су они били:“

На питање „Твоји наставници су користили најпре сасвим благе казне, затим нешто строжије па тек онда и најстрожије?“ ученици су одговорили следеће: 58,82% да су управо тако поступали, 25,21% да се често наставници нису при-

државали тог редоследа, а 19,33% или 23 ученика су се изјаснила да наставници нису поступно примењивали средства спречавања у свом раду.

	број бирања	%
а)они су управо тако поступали	70	58,82%
б)често се нису придржавали тог редоследа	30	25,21%
в)они уопште нису тако поступали	23	19,33%
укупно	119	100%

Табела 9, питање „Твоји наставници су користили најпре сасвим благе казне, затим нешто строжије па тек онда и најстрожије?“

У питању које се односи на проверавање утицаја казне и кажњавања на побољшање успеха и понашања, ученици у првом реду сматрају да утицај постоји, али да није нарочито значајан (54,62%), да је утицај безначајан (21,01%) док најмањи број ученика сматра да је утицај казни и кажњавања веома значајан (16,81%).

	број бирања	%
а) тај утицај је веома значајан	20	16,81%
б) утицај постоји, али он није нарочито значајан	65	54,62%
в) тај утицај је безначајан	25	21,01%
укупно	119	100%

Табела 10, питање „Утичу ли казне и кажњавање на побољшавање школског успеха и на промене у владању ученика?“

На питање „Након тога што си био кажњен, теби се, због страха од могуће следеће казне, догађа:“ - ученици су у већини (61,34%) одговорили да никада нису били озбиљније кажњени те да и немају посебне последице. Ученици који су били под утицајем казне и кажњавања наставника у основној школи бирали су одговоре да су казну дуго памтили (25,21%), да су казну брзо, пак, заборавили (5,88%), а 5 ученика, или 4,20% испитаних, су казну сањали и имали последице сна у виду презнојавања.

	број бирања	%
а) да сањаш казну и да се у сну презнојаваш	5	4,20%
б) да казну дуго памтиш	30	25,21%
в) да казну брзо заборавиш	7	5,88%
г) никада ниси био озбиљније кажњен у школи па ти се, у том погледу, ништа и не догађа	73	61,34%
укупно	119	100%

Табела 11, питање „Након тога што си био кажњен, теби се, због страха од могуће следеће казне, догађа.“

Закључна разматрања

Анализом добијених података закључујемо да 44,54% наставника повремено, а 31,93% ретко примене казну, односно кажњавање, и да су водећи разлози због којих се ученици кажњавају: ометање наставе на часу, покушај преписивања приликом решавања теста, непослушности и дрски однос према наставницима.

У случајевима лакших дисциплинских преступа наставници најчешће опомињу ученике погледом, изразом лица, покретом, речима и хладнијим држањем, затим упућују ученицима примедбе и у нешто мањем проценту прете ученицима последицама.

Када ученици учине тежу повреду дисциплине, ученици су се изјаснили да их тада наставници запишу у дневник и позову родитеље. Такође, у случају теже повреде ученичких обавеза, у мањем броју ученици су се изјаснили да буду премештени у другу клупу, добију усмени укор старешине или буду упућени на разговор директору. Евидентирано је да је мали број ученика (16,81%) навело разговор са наставником као једном од могућности превазилажења проблемских ситуација у школи.

Да ли наставници примењују физичке казне и друге начине кажњавања којима се понижавају и вређају, срамоте и застрашују ученици - ученици су се изјаснили у великом проценту да наставници не примењују физичке казне и друге начине којима се ученици вређају и понижавају, јасних 71,43%. Интересантно је издвојити да се појављује бирање ученика „стајање у углу учионице“, док је заиста алармантан податак уопште ученичког бирања одговора „шамарање“ и „забрана хране за време великог одмора“.

На питање „Да ли неки наставници називају ученике погрдним именицама, попут: гуско, мајмуне, глупане кретену и сл.“ половина ученика бирала је одговор да наставници никада то не чине. Ипак, 41,18% ученика се изјаснило да су наставници у њиховим основним школама само понекад примењивали погрдне именице за ученике, а четири ученика бирали су одговор да чине су то чинили свакодневно.

Даљом анализом закључујемо да су ученици у својим основним школама веома ретко били кажњени као цело одељење и да су наставници приликом кажњавања били праведни „само понекад“ (58,82%).

Када су ученици били питани како би проценили наставнике приликом изрицања казни, да ли су веома строги, строги, умерени, благи или врло благи, ученици су у највећем броју одабрали одговор да су били „умерени“.

На питање о поступности примене средстава спречавања, ученици су одговорили 58,82% да су управо тако поступали, 25,21% да се често наставници нису придржавали тог редоследа, а 19,33% или 23 ученика су се изјаснила да наставници нису поступно примењивали казне у свом раду.

У питању које се односи на проверавање утицаја казне и кажњавања на побољшање успеха и понашања, половина испитаних ученика у првом реду сматрају да утицај постоји, али да није нарочито значајан, док најмањи број ученика сматра да је утицај казни и кажњавања веома значајан.

Ученици који су били под утицајем казне и кажњавања наставника у основној школи бирали су одговоре да су казну дуго памтили (25,21%), да су казну брзо заборавили (5,88%), а 5 ученика или 4,20% испитаних су казну сањали и имали последице у сну у виду презнојавања.

Приказани резултати истраживања, сходно карактеристикама овог истраживања, могли су бити очекивани, односно могли смо да их претпоставимо, јер су неке од изнетих појава потпуно јасне и разумљиве. Са друге стране, нека запажања могу да буду окарактерисана као неповољна, чак, законски неоправдана. У сваком случају, добијени подаци могу да послуже као основа за даља педагошка испитивања.

ЛИТЕРАТУРА

- Грандић, Р. (2001), *Основи педагогије приручник*, Нови Сад: издање аутора.
- Орловић-Поткоњак, М., Поткоњак, Н. (1981), *Општа педагогија*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства
- Петровић-Бјекић, Д. (1997). Динамичке особине личности наставника и успешност у настави, *Психологија*, 30, 93-110.
- Поткоњак Н., Трнавац, Н. (1998), *Инструменти за рад школског педагога*, Београд: Педагошко друштво Србије
- Требејшанин, Ж. (2008), *Речник психологије*, Београд: Стубови културе
- Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (2010), *Педагогија*, Београд: Научна књига
- Тубић, Д. (2007). Атрибуције особина наставника и емоције ученика, *Педагошка стварност*, 7-8, 519-540.

Bojana Perić Prkosovački

Novi Sad

UPBRINGING IMPLICATIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract

A teacher is, according to the nature of his/her profession, immediately involved in formation of character, moral and other personality features of students. A teacher organizes upbringing-educational process in such a way that he/she is at the same time a partner in communication and interaction with students and encourages and guides the students in their work and development. At the same time, teachers apply a variety of upbringing influences (methods, techniques) according to other factors influencing growth and development of students. The paper outlines results of the research on the application of the methods of prevention and punishment in primary schools. General aim of the research was to screen the level and the purpose of using various upbringing means of prevention and punishment in the case of primary school teachers and to establish attitudes on students towards application of these methods in education and learning. The method of prevention and punishment has nowadays been used in order to make it impossible or difficult for students to manifest and adopt certain knowledge, beliefs, attitudes and forms of behaviour which are not in harmony with the aims of upbringing and should not be popularized in upbringing-educational system. Nevertheless, the results of the research show that 44,54% of teachers occasionally and 31,93% rarely apply punishment and the main reasons for which students are punished are as follows: disturbance of teaching during lessons, attempts to cheat on tests, disobedience, i.e. insolent and unacceptable attitude in communication with teachers.

Key words: image and role of a teacher, upbringing methods, method of prevention and punishment.

Бојана Перић Пркосовачки, Новый Сад

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ИМПЛИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ

Резюме

Учитель по природе своей работы и профессии непосредственно направлен на формирование характерных, моральных и других особенностей личности ученикам. Учитель организует воспитательно-образовательный процесс, таким образом что он является одновременно и партнёром в коммуникации и взаимодействии с учениками и побуждает и направляет ученика в его работе и в разви-

тии. Также, учителя применяют разные воспитательные влияния /методы, техники/согласно с другими факторами, оказывающими влияние на развитие ученика. В настоящей работе мы представим результаты исследования применения метода запрета и наказания в начальных школах. Общей целью исследования была регистрация степени и назначение использования разных воспитательных средств запрета и наказания у учителей в начальной школе обнаружить мнения и положения учеников об их применении в образовании и обучении.

В наше время методы запрета и наказания, как методы служащие для воспрещения затруднения проявления, возникновения и усвоения определённых знаний, убеждений, положений и поведений, которые противоположны цели воспитания нельзя популяризовать в образовательно-воспитательной системе. Всё-таки, результаты настоящего исследования показали что 44,54% учителей время от времени, а 31,93% редко применяют наказание и что важными причинами при этом являются: нарушение дисциплины на уроке, попытка переписывать при решении теста, непослушность, то есть дерзкое отношение к учителям.

Опорные слова: личность и роль учителя, методы в воспитании, метод запрета и наказания

МАСМЕДИЈИ У ФУНКЦИЈИ (НЕ)КВАЛИТЕТНОГ КОРИШЋЕЊА СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА

Резиме

Слободне активности младих утичу на целокупан развој њихове личности. Средства масовне комуникације представљају моћне чиниоце утицаја на младе. Масовни медији, без обзира да ли се ради о штампаним или електронским медијима, све се више подразумевају у организацији слободног времена младих. У овом раду се указује на утицај највише заступљених медија у животу људи, а то су интернет и телевизија. Такође, истиче се негативан утицај медија на слободно време младих, путем којих се младима намећу системи вредности, идеје које све више нагињу ка кичу, хедонизму али и девијантим облицима понашања. У васпитању деце и младих слободно време је пре свега педагошки проблем који упућује на нужност савладавања пасивистичких и конзументских облика који пасивизирају и дехуманизују младе.

Кључне речи: слободно време, масовни медији, коришћење масовних медија

Увод

Масовни медији заузимају значајно место у животу свих људи, а нарочито деце и младих, утичући посредно на формирање њихових ставова, уверења, навика и вредносних система. Динамичан раст и све брже умножавање информација, процеси информатизације и нови медији који су свима доступни, представљају данас сложене изазове са којима се морамо суочити, посебно у подручју васпитања и образовања.

Глобализацијом и развојем технологије, присуством великог броја информација и губљењем потребе да се те информације на неки начин селектирају, промену су доживели сви облици комуникације, социјално – друштвени аспекти, начин пословања као и свакодневни ритуали и креирање слободног времена. Са свим тим променама дешавају се и оне које друштво прихватило као неминовне, у развоју, социјализацији, образовању, комуникацији, па и у креирању слободног времена. Масовни медији, без обзира да ли се ради о штампаним или електрон-

ским медијима, све више се подразумевају у организацији слободног времена читаве породице, намећу систем вредности и уоквирују њен поглед на свет преко садржаја који нуде. Медији, увек делују на публику, позитивно или негативно, те се њихов утицај може поредити са утицајем васпитно – образовних институција.

Значај средстава масовне комуникације, нарочито када су у питању млади, долази до изражаја преко њихове васпитне функције – те се веома често телевизија, штампа и као најзаступљенији међу њима, интернет, изједначавају са утицајем примарних васпитних фактора – породице и школе. Са друге стране треба указати и на чињеницу да ова средства преко одређених садржаја могу остварити и супротно дејство. Такво дејство она постижу онда када кориснике посматрају као објекте манипулишући њиховим осећањима, убеђењима и ставовима у интересу одређених друштвених слојева (Грандић, Летић, 2008).

Основне функције медија као једног од стубова на којима почива свако друштво јесу едукативна, информативна и забавна те педагози, психолози, социолози и други истраживачи који се баве проблемима младих обраћају посебну пажњу на начин коришћења њиховог слободног времена као важног чиниоца у њиховим животима.

Слободно време младих

Развој младих условљен је како унутрашњим, психофизичким, тако и спољашњим социјалним факторима те и личном активношћу младих. Све то отвара бројне оптималне могућности за васпитање, образовање и социјализацију младих, односно за успех планских и смишљених утицаја друштва у правцу њиховог свестраног, позитивног формирања. Међутим, у периоду адолесценције, због недовољне изграђености младе личности, индивидуа је пријемчива и на утицаје који њен развој и понашање могу усмерити у негативном правцу. Због тога се инсистира на васпитању младих за позитивно и културно коришћење слободног времена, јер се ради о узрасту који карактерише процес психофизичког сазревања и у којем се путем учења и личне активности индивидуе ударају темељи њене будуће личности (Грандић, Летић, 2008).

Новонастала количина слободног времена у данашњем савременом друштву узрокује бројне дилеме и проблеме, посебно за младе нараштаје. Поставља се питање како квалитетно утрошити добијено време, како га проводити примерено. Младе треба одгајати за слободно време, да буду способни контролисати и усмеравати индустрију слободног времена према својим интересима. Младима је лакше изборити се за слободно време него знати како га позитивно искористити. Зато је веома важно за здрав развој младих да родитељи и школа помажу у организацији слободног времена.

Према једном од многобројних истраживања на тему слободног времена младих, резултати истраживања слободног времена америчких адолесцената (Ларсон, 2001) показују да они слабије извршавају своје школске обавезе, проводе мало времена са родитељима и другим члановима породице, а превише време-

на проводе гледајући тв и сурфујући интернетом. Слободно време након школе окарактерисано је као ризично јер је недовољно организовано и осмишљено.

Данас бројни стручњаци наглашавају доминацију негативних наспрам позитивних утицаја медија у животу младих. Наводи се манипулација ставова и вредности младих, бројне рекламе, серије, реалити емисије које подстичу конзумацију алкохола, цигарета, истичу изглед медијски експонираних људи и притом нарушавају младима самопоуздање и задовољство властитим изгледом што може да проузрокује бројне здравствене поремећаје.

На то какав ће бити коначни утицај медија зависи од бројних услова међу којима се као најважнији издвајају родитељско васпитање, утицај вршњака, социоекономски статус, узраст и пол младих итд (Милиша, 2008). Иако према резултатима највећег броја истраживања медији имају негативан утицај не само на коришћење слободног времена младих већ и на формирање њихове личности, ставова и вредности, оно у чему се истраживачи слажу јесте да је живот данас немогућ без медија. Не постоје назнаке да ће медији мењати своје (не)моралне поруке, нити се могу сматрати јединим кривцем за формирање искривљених вредности. Као нужност истиче се активно укључивање родитеља, учитеља, наставника и бројних друштвених организација у бољој организацији слободног времена младих, развоја критичког мишљења, подстицању креативности и стваралаштва.

Телевизија – нови члан савремене породице

Са експанзијом науке и технике и променама у свим сферама друштва које су резултат глобализације, потребно је скренути пажњу да су породице широм света добиле „новог члана фамилије“. Наравно, мисли се на телевизор. Док са једне стране имамо схватања по којима је телевизор прозор у свет, други опет упозоравају на пејзаж који деца могу видети кроз тај прозор који је неретко пун насиља, недоличног и девијантног понашања.

Основна идеја и задатак телевизије да информише, едукује и забавља широке масе често се губи у комерцијализације, дезинформације и наметање системе вредности. Све то, међутим, није спречило телевизију да постане најутицајнији медиј. Телевизија нуди могућност да се индиректно учествује у узбудљивим збивањима, да се прате догађаји из света, да се много сазна о идолима. Дакле, телевизија утиче на перцепцију света.

Активну улогу младих у организовању слободног времена преузела је високопрофесионализована машинерија. На тај начин се у свет омладине уноси хедонизам и поплава разног кича и јефтине забаве. Масовна култура има тенденцију гушења индивидуалних иницијатива и активности личности што се коси са идејом подстицања развоја индивидуалне, свестране личности.

Интернет – пријатељ младих или не

Одлуке и поступци који одликују контекст у којем деца одрастају некада се много разликовао од заједнице до заједнице. Данас су неки параметри у великој мери заједнички свим државама. Један од разлога је и приступ интернету, који омогућава коришћење садржаја без ограничења и на било ком месту. Интернет велике брзине даје могућност бржем приступу онлине садржаја, анимираних графика или видеа па на тај начин и више „онлине“ времена проведеног код куће (Харгиттаи, Хиннант, 2008).

Код деце 21. века све мање се развија вербални фактор, а дете које континуирано посматра одређену врсту понашања у виртуелном свету почиње често тако и да се понаша. Истраживања Еворпске комисије показала су да су програми који омогућавају родитељима да деци блокирају приступ појединим садржајима на интернету генерално добри, али да свакако имају и недостатке. Првенствено зато што нису довољно ефикасни када су у питању блогови и друштвене мреже. Данашње време просто захтева од родитеља да буду упознати са опасностима којима су изложена њихова деца самим коришћењем интернета, тачније друштвених мрежа (исто).

Иако са собом носи бројне недаће, предности интернета су неизрециве, уз одмерено и сврсисходно коришћење свакако олакшава живот.

Закључак

У овом раду бавили смо се питањем колико и на који начин медији утичу на организацију и коришћење слободног времена младих као и утицајем медија у подели улога. Масовни медији, без обзира да ли се ради о штампаним или електронским медијима, све више се подразумевају у организацији слободног времена читаве породице, намећу јој систем вредности и уоквирују њен поглед на свет преко садржаја које нуде.

Да ли медији од деце праве будуће асоцијалне људе? Медији могу бити и „слуга и господар ономе ко их користи“ па се као закључак изводи да они могу имати бројне како позитивне тако и негативне утицаје.

У васпитању деце и младих слободно време је пре свега педагошки проблем који упућује на нужност савладавања пасивистичких и конзументских облика који пасивизирају и дехуманизују младе.

Хоће ли вишком досаде и мањком амбиција изградити властиту личност, задовољити емоционалне потребе, бити самостални, одговорни и постићи самоостварење? Да ли су медији ти који „једу“ слободно време младих, разарају га и одузимају му на „корисности“? И да ли су млади у стању критички да посматрају медије и да од њих узму само позитивне ствари, без да себи одузму све оно што се подразумева под квалитетним провођењем слободног времена као што су разне активности, дружење са вршњацима и едуковање ван школе? Питања су која

су била и остала без одговора, а ми се надамо да ће садашње и будуће генерације узети само најбоље од свега што им се нуди.

Литература

- Грандић Р., Летић, М. (2008), *Прилози педагогији слободног времена*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Hargittai, E., Hinnant, A. (2008), *Differences in Young Adults use of the Internet, Communication Research*, Sage publications
- Larson, R. (2001), *How U.S. children and adolescents spent time: what it does and (doesn't) tell us about their development*, *Psychological Science*, 10 (5), 160 – 164.
- Миленковић, С. (2008), *Медији и образовање*, Рума: Графопромет
- Милиша, З. (2008), *Однос младих према волонтирању, раду и слободном времену*, *Diacovensia* 16 (1-2), 93 – 115.

Nataša Kovačević, Novi Sad

MASS MEDIA IN THE FUNCTION OF (LOW) GRADE OF FREE TIME QUALITY

Abstract

Free time activities of young people have significant influence on their personality development. Mass media are powerful factors of influence on young people. Regardless of whether they are printed or electronic media, they are increasingly more present in the organization of free time of young people. The paper points to the influence of the Internet and television, as those mass media permeating the lives of young people the most. At the same time, the paper puts a special emphasis on the negative influence of mass media on quality of free time of young people, imposing on them the systems of values and ideas inclined not only to kitsch and hedonism, but also to deviant forms of behaviour. When education and upbringing of children and young people are in question, free time is, before all, pedagogical problem, pointing to the necessity of consideration of passivity and consuming forms which dehumanize young people and make them passive.

Key words: free time, mass media, use of mass media.

Наташа Ковачевич, Новый Сад

МАССОВЫЕ МЕДИИ В ФУНКЦИИ /НЕ/КАЧЕСТВЕННОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ

Резюме

Свободные активности молодёжи оказывают влияние на совокупное развитие их личности. Средства массовой коммуникации являются сильными факторами влияния на молодых людей. Массмедии, несмотря на то идёт ли речь о печатных или электронных медиах, всё больше подразумеваются в организации свободного времени у молодых. В настоящей работе мы указываем на влияние наиболее расширенных медиах на жизнь людей, а это интернет и телевидение. Также, мы подчёркиваем отрицательное влияние медий на свободное время молодых, путём которых молодым людям навязываются системы ценностей, идеи, которые всё больше склоняются к китчу, гедонизму//отступлениям в формах поведения. В воспитании детей и молодых свободное время является педагогической проблемой, которая требует необходимость преодоления пассивных и потребительских видов, которые пассивизируют и дегуманизируют молодых.

Опорные слова: свободное время, массовые медиа, использование массовых медий

Проф. др Радмила Николић

Универзитет у Крагујевцу

Учитељски факултет, Ужице

Даница Веселинов

Висока школа струковних студија

за васпитаче „Михаило Палов“, Вршац

UDK 371.3:159.953

Прегледни чланак

Примљен: 11. V 2015.

BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 3, p. 443–452.

ХЕУРИСТИЧКЕ МЕТОДЕ УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА КАО ФАКТОР ПОДСТИЦАЊА МЕТАКОГНИТИВНИХ СТРАТЕГИЈА УЧЕНИКА

Резиме

Парадигме савремено конципиране наставе одређене су циљевима учења и поучавања чија се утемељеност налази у партиципативној епистемологији, подстицању критичког мишљења ученика, интелектуалној аутономији, самоодговорном и самоорганизованом учењу. Самоодређење и интенционалност иманентни су елементи наставе у којој влада интеракцијски однос између наставника и ученика, учења и поучавања, где се ученицима омогућава већа самосталност и независност од наставника у учењу.

У раду смо настојали да прикажемо помоћу којих хеуристичких метода учења и поучавања је могуће утицати на самоорганизовано учење, подстакнуто самоефикасношћу и саморегулативним учењем. Самоорганизовано учење је у уској вези са метакогнитивним стратегијама ученика, где се претпоставља да ће развијеније метакомпоненте учења утицати на боља постигнућа ученика у учењу. Посебан акценат смо ставили на оне методе хеуристичког учења (метода дискурса, метода размишљања наглас, кооперативне и колаборативне методе, методе антиципације, елаборације и евалуације) помоћу којих је могуће подстицати тријадни процес учења, чија се заснованост огледа у планирању процеса учења, самонадгледању и самопропитивању приликом учења, елаборацији и самоевалуацији наученог.

Кључне речи: хеуристичке методе, метакогнитивне стратегије, самоорганизовано учење, циљеви учења и поучавања.

Уводна разматрања

Циљеви образовања и васпитања у савременим дидактичким теоријама базирани су на стратегијама и методама учења у настави које подразумевају партиципацију ученика у учењу, са акцентом на уважавању ученикове интенционалности. Насупрот традиционалним, неки нови циљеви образовања и васпитања у стратешким документима треба да омогуће развој личности за постојећу и футуристичку димензију образовања, а односе се на креативност, флексибилност, спремност на ризик, толерантност, самосталност, истинољубивост, хуманост. Савремени систем образовања треба да омогући целовит развој личности, слободну и независну личност, слободу мишљења и веровања, поштовање и чување достојанства, неговање моралних и естетских вредности, развој интелектуалних способности, самопоуздања (Николић, 2013). Формалне инструкције наставника замењене су (или би, бар, требало да буду) дидактичко-методичким инструкцијама које подразумевају самоорганизовано учење, самоефикасност, елаборацију током процеса учења и самоевалуацију. Хеуристичке методе учења и поучавања у свом основном значењу односе се на истраживачке стратегије и методе учења, помоћу којих се ученицима отвара пут за самосталним истраживачким техникама и изналажењу одговарајућих стратегија којима би се решавали задаци, а процес учења учинио лакшим.

Експлоративним истраживањима која су спроводили многи аутори (Гојков, 2009; Rudd, 2010; Sweeny, 2010; Стојаковић, 2009; Chalmers, 2009) је утврђено да су ученици са развијенијим метакогнитивним стратегијама учења постигали боље резултате на тестовима знања и провере. Код ученика где су биле развијеније метакомпоненте учења везане за тријадни процес учења, односно тријархичну теорију (Стернберг, 2005), забележени су бољи резултати у наученим садржајима, што се везивало за развијеније стратегије планирања, елаборације, селфмониторинга, самопропитивања, самоевалуације. Такође, ученици са развијенијим метакомпонентама учења показали су се успешнијим у препознавању проблема, издвајању важног од мање важног, инвентарисању главних појмова у садржајима, повезивању претходно наученог са новим градивом, проналажењу нових стратегија и техника учења којима би се могла декомпоновати проблемска ситуација и решити проблем, а затим путем систематизације декомпоновани делови поново саставити у целину.

У раду се настојало да се прикажу хеуристичке стратегије и методе помоћу којих је могуће подстицати метакогнитивне вештине ученика. Прегледом кључних хеуристичких инструкција, везаних како за индивидуални тако и за кооперативни рад, покушали смо да размотримо које би то технике учења код ученика развијале стратегије везане за тријадни процес – пре почетка учења, за време учења и после процеса учења. Ове инструкције односе се на планирање процеса учења, повезивање претходно наученог са новим садржајима, елаборацију свог рада и/или рада групе, и евалуацију резултата.

Хеуристичко учење и поучавање у дискурсу савремених циљева образовања и васпитања

Дидактичке теорије и сваки концепт планирања наставе укључени су у шире међусобно повезане склопове, који укључују теорију курикулума, теорију поучавања и учења и/или методiku наставе. Предмет дидактике испреплетан је са проблемима теорије школе, као и са проблемима историјске и друштвено промишљене теорије педагошких циљева. У концепту дидактике као теорије образовања, а у оквиру критичко-конструктивне науке о васпитању, Клафки опште одређење наставног циља види као помоћ ученицима како би развили своје способности самоодређивања и солидарности, где је један од важних елемената способност суодлучивања (Gudjons, Teske, Winkel, 1994). Савремена схватања и *студије о мишљењу и интелигенцији* отварају нове путеве у избору и утврђивању циљева који ће допринети ефикаснијој настави, односно бољим исходима учења, притом наглашавајући да је неопходно ученике упознавати и поучавати различитим операцијама мишљења (Николић, Р., 2014).

За подстицање метакогнитивних стратегија ученика важан је појам самоодређења, будући да самоодређењем и суделовањем у наставном процесу, ученици (посматрано из угла дидактике усмерене ка ученику) треба да партиципирају у планирању и стварању процеса институционалног поучавања и учења (Гојков, 2009). Развијеније метакогнитивне стратегије утичу на самоорганизовано учење и учење које укључује саморегулацију, а што се даље грана на тријадну Стернбергову теорију интелигенције (Стернберг, 1989, 2005).

Повезаност поучавања и учења, а нас посебно занима хеуристички однос поучавања и учења, неопходно је схватати као интеракцијски однос. В. Клафки је истицао да током таквог процеса учења ученици уз наставничке инструкције постају све самосталнији у учењу (овде се мисли на подстицање интелектуалне аутономије у учењу у смислу смањења зависности од наставника), па тако њихове могућности расуђивања, вредновања и деловања добијају димензију промишљања и суочавања са друштвено-историјском стварношћу (Gudjons, Teske, Winkel, 1994). У овако схваћеним процесима, у интеракцији са ученицима и наставници готово увек пролазе процесе сопственог учења. Самоодређење и суодлучивање у оквиру процеса поучавања и учења пролазе кроз фазе где се нивои потешкоћа стално повећавају, захтеви постају све већи, што се манифестује у ученичкој партиципацији у планирању наставе и њених појединих фаза, критичкој анализи наставе, методи дискурса где се спроводи 'настава о настави' (исто). Могли бисмо да закључимо да се оваква настава схвата као интерактивни процес, где значајну улогу игра оно што је берлински модел (касније реструктурисано и допуњено у хамбуршком моделу) означавао као *интенционалност*.

За подстицање метакогнитивних стратегија ученика у разредној настави важно је обратити пажњу на прагматично-динамичке, когнитивно-активне и афективне педагошке интенције. Дакле, метакогнитивне стратегије, поред когнитивног, подразумевају и афективни аспект, односно оно како се ученик осећа

за време процеса учења, каква су његова очекивања, шта може стварати нелагодност током учења и сл.

Међусобни однос метода поучавања и учења и циља учења је немогуће посматрати изоловано, са фаворизацијом, односно субординацијом једног или другог. Наиме, у односу на жељени циљ, строга оријентисаност на методе има секундарни карактер. Одређивање циља представља први и важнији корак, међутим тиме метода никако не губи на свом значају, јер ће само добрим путем (пут у овом контексту означава методу), добро одабраним дидактичким средствима бити могуће да се постигне жељени циљ. У том смислу, метода не представља само средство за достизање циља, већ финални резултат уложеног напора (Терхарт, 2001). Питања циља су неодвојива и на свим нивоима корелирају са методичким проблемима. Циљеви до којих не воде никакви путеви, циљеви који нису сасвим јасни и дефинисани, исто су бесмислени као и употреба методе коју не знамо зашто користимо и шта њоме желимо постићи (исто). Ниједна метода није сама по себи добра или лоша, имајући у виду да њена примереност зависи од циља и садржаја који се уче, као и од контекста ситуације, ученика и наставника (Гојков, 2013).

Хеуристичке методе као предиктор подстицања метакогнитивних стратегија ученика у разредној настави

Метакогниција као композитни и вишедимензионални појам представља сложени феномен где су поред когнитивних укључени и ванкогнитивни елементи. Без обзира на теоријску концепцију метакогниције, она је одраз личног когнитивног одрастања, а значајно место у неговању метакогнитивних функција имају дидактичко-методичке инструкције у настави (Гојков, Гојков Рајић, Стојановић, 2014). Ако когнитивне способности (памћење, опажање, мишљење) чине основно средство стицања знања и формирања адекватних појмова и генерализација у одређеној области сазнавања, онда метакогнитивне способности представљају свест и знање о сопственим когнитивним способностима – метапамћење, метамишљење и метазнање. Метакогнитивне способности су, дакле, повезане не само са интелектуалним, већ и са емоционалним и социјалним развојем (Стојаковић, 2009). Тако, први аспект метакогнитивног знања јесте декларативно знање и њиме је обухваћено све оно што ученик зна о себи, а утиче на резултате и ефикасност у учењу – познавање својих способности, мотива, интереса, жеља, стратегија и метода учења и др. Процедурално знање је други аспект метакогнитивног знања и односи се на учениково искуство и познавање успешних стратегија и метода учења, памћења, мишљења и решавања проблема (Стојаковић, 2009; Сладоје Бошњак, 2013). Декларативно и процедурално знање се надограђују током дугогодишњег искуства и бораве у памћењу, а затим се свесно или несвесно активирају приликом извршавања неког задатка. Метакогнитивно искуство се односи на самомотивациона веровања која укључују свесне реакције у одлуци пре, за време и/или након решавања неког задатка

(Efklides, Kiorpelidou, & Kiosseoglou, 2006). Ова искуства укључују код ученика самоефикасност, антиципацију потребног труда, самоинтерпретацију, самовредновање, перцепцију тешкоћа и веру у сопствене способности да се задатак реши. Искуства ученика о метакогнитивном знању омогућавају му да у сличним ситуацијама употреби стратегије решавања проблема које су се показале као ефикасне, покуша да пронађе нове или да употреби већ познате које се у решавању неких других проблемских задатака нису показале као ефикасне, али сада процењује да би њихова употреба била одговарајућа (Zimmerman, 2002). Коначна компонента – метакогнитивна вештина – односи се на аутентичне процедуре и стратегије које се изводе током извршавања задатка у циљу праћења и контроле властитог рада. Ове вештине подразумевају самопосматрање, самовредновање, самонадгледање, самоинструисање, самопропитивање, и посебно су значајне у новим и изазовним задацима. Тако, ове вештине служе да регулишу и контролишу когнитивне активности, што осликава испреплетани однос когниције и метакогниције (Lucangeli, & Cabrele, 2006).

У неговању метакогнитивних функција важно место заузимају дидактичко-методичке инструкције у настави. Посебно место имају оне дидактичке инструкције којима се ученици подстичу да идентификују проблеме, разјасне његово значење, сагледају изворе недоумица, разјасне осећај збуњености и тензије, планирају поступке и уређују други низ појединости, што доводи до решавања проблема (Гојков, 2009).

Хеуристичке методе у настави усмерене су првенствено на истраживање, откривање и разумевање садржаја и развијање креативних и организационих способности ученика. Овде бисмо нагласили да употреба хеуристичких метода не искључује традиционалне наставне методе, јер је немогуће и непродуктивно елиминисати вербалну методу, методу демонстрације, методу рада на тексту, методу експерименталних и лабораторијских радова. Штавише, једино је садејством и непрестаном корелацијом ових метода са хеуристичким методама могуће достићи жељене циљеве учења.

Метода хеуристичког разговора је врло значајна у настави оријентисаној ка ученику, а њене рефлексије су значајне у оним сегментима метакомпонената учења, као што су праћење сопственог процеса учења, постављања питања о напредовању, компарирању онога што је познато и непознато у садржајима, могућностима превазилажења тешкоћа приликом учења. Хеуристички разговор се одређује као метода чијом се употребом не саопштавају готова знања, алгоритамски обрасци и универзални рецепти за решавање неког проблема. Наставник ученицима омогућава да кроз разговор, путем расуђивања, сами откривају истине, правила, закључке. За тумачење садржаја поставља се седам кључних питања: „Ко?“, „Шта?“, „Зашто?“, „Где?“, „Чему?“, „Како?“, „Када?“. Одговори на разлиите комбинације ових питања доводе до стварања нових идеја и провоцирају ‘олују мозга’ (Ристановић, 2010).

У хеуристичком разговору значајна је метода дискурса (диспут, дијалог). Ова метода подразумева разговор који води у смеру расправе, полемике о одређе-

ној теми, питању и тиме оставља могућност различитих углова посматрања и аргументовања, различитих ставова, интерпретација и сукоба мишљења (Гојков, 2013). Тако, метода дискурса даље води ученике ка истраживачком и самоорганизованом трагању за информацијама, закључивању на основу информација до којих су дошли самостално, саморегулативном учењу и самоевалуацији свог рада. Употребом методе дискурса можемо очекивати да ће се јавити практична манифестација партиципативне епистемологије, самоодређено и самоорганизовано учење, где је наставникова улога менторска, односно подстицајна (исто). Метода дискурса је нарочито заступљена у колаборативном раду, у виду мањих група, где ученици путем дискусије и предлагањем стратегија решавања тешкоћа заједнички анализирају и решавају проблем. Путем ове методе ученици могу лакше да процене колико је њихово знање примењиво у реалном контексту (Cannon Bowers, & Salas, 2001). За праћење когнитивних процеса метакогнитивним техникама важно је колико ученици унутар групе међусобно деле, упоређују искуство и колико разумеју информације до којих су истраживачким путем дошли. Кооперативни рад подразумева од чланова групе ко-конструкцију идеја, препознавање проблема, утврђивање 'видљивог' и 'невидљивог', а након тога изналажење стратегија за решавање проблема (Efklides, Kiorpelidou, & Kiosseoglou, 2006).

Метода хеуристичког посматрања важан је чинилац у припремној етапи формирања теоријских знања ученика. Како би генерализовали прикупљене чињенице, наставник ученике подстиче на добијање сопственог резултата који укључује информациони резултат посматрања, практично-примењени начин посматрања, сплет сопствених осећања која се јављају посматрањем (Ристановић, Д., 2010). У вези са методом посматрања је и метода хеуристичког истраживања, чији се значај огледа у подстицању развоја ученичких потенцијала, рефлектованих кроз креативно, логичко, критичко и самоевалуативно. Суштинско обележје ове методе јесте да ученици самостално организују своје учење, изнађу решења помоћу стратегија учења које су у уској вези са метакомпонентама учења – прављење плана учења, мониторинг над властитим процесом учења, пропитивање и проналажење стратегија учења које ће највише одговарати сваком ученику индивидуално, истраживање, прикупљање и обрада података, дивергентно мишљење, селекција битног, класификација према различитим критеријумима и др. (Ристановић, 2010).

У подстицању метакогнитивних стратегија учења значајно место заузимају методе конструисања појмова, прогнозирања и антиципације, и грешака.

Методом конструисања појмова, уз хеуристичке инструкције наставника, ученицима се помаже да путем анализе, компарирања, дискусије надограђују постојећу форму сопствених представа и појмова. Методом прогнозирања се подстиче антиципаторски дух ученика, где се на основу формулисаних проблемских ситуација очекује да ће ученици оно што су хипотетички поставили сада и потврдити или оповргнути.

Метода грешака је важан сегмент рада у хеуристичко конструисаној настави. Њен педагошки значај је у томе што мења устаљени однос према грешкама замењујући га конструктивнијим односом према грешкама (и псеудогрешкама) (Zimmerman, 2002; Ристановић, 2010). Сада се грешка посматра као противречна појава, неко одступање од правила и ученици покушавају да превазиђу грешке и препреке налажењем међусобних веза грешака са тачним решењима, и том приликом активирају метакогнитивне стратегије учења (повезивање са претходно наученим, корелација са постојећим искуством, свесност о сопственом знању и његово преиспитивање – шта знам, а шта не знам, издвајање важних од мање важних чињеница, дефинисање појмова и идеја).

Неке од хеуристичких методичких инструкција које, такође, могу помоћи у подстицању метакогнитивних вештина односе се на самоизвештаје, који укључују ретроспективне вербалне извештаје и/или самопроцену у писаној форми, где ученици сами себи постављају питања за време и након процеса учења (Paulhus, & Vazire, 2007). У вези са самоизвештајима, погодно је користити и методу размишљања наглас (енг. Think-aloud). Ова метода може да се користи у току самог решавања проблема или ретроспективно, када ученик заврши задатак (Fonteyn, Kuipers, & Grobe, 1993). Значај методе размишљања наглас огледа се у директној повратној информацији о метакогнитивном знању и тренутно употребљеним стратегијама приликом решавања проблема, као и у могућостима да се стратегије које нису довеле до решења задатка замене неким ефикаснијим (исто).

Завршна разматрања

Савремено конципиран наставни процес посматра ученика као конструктора сопственог знања, а нове околности захтевају одговор на питање какво образовање данас треба да буде, како би одговорило изазовима које савремени живот поставља пред њега. Нагли развој науке и знања је као незаобилазан захтев поставило моделовање нове образовне парадигме према којој би се могао уредити образовни систем примерен персоналним и друштвеним потребама човека постиндустријског времена. Неопходност за *учењем учења*, дијалогским и хеуристичким облицима наставе, мисаоној активизацији ученика, позитивним трансфером учења, метакомпонентама у учењу постала је аксиоматско правило уколико желимо да говоримо о квалитетној настави. Дискурс савремених циљева учења и образовања наглашава важност употребе хеуристичких метода учења и поучавања чијим посредством је могуће подстицати метакомпоненте у учењу. Развијеније метакогнитивне способности ученика рефлектују се на критичко мишљење, интелектуалну аутономију у учењу, самоодређење, самоорганизовано учење. Хеуристичким инструкцијама и методама ученицима се омогућава да лакше и квалитетније уче, тиме што ће пролазећи кроз тријадни процес учења развијати стратегије планирања, самонадгледања и елаборације, самоевалуације и закључивања. Дидактичко-методичке инструкције засноване на хеуристичком учењу и поучавању пружају ученицима могућности да формирају сопствене

стратегије учења утемељене на њиховој интенционалности, износе и сучељавају мишљења са осталим ученицима у одељењу, подстичу социјалне форме учења где су кооперативност и колаборативни рад врло значајни.

Хеуристичким методама учења и поучавања утиче се на самоорганизовано и саморегулативно учење, у чијем оквиру се налазе мотивисаност ученика за учење, преузимање одговорности за учење, постепена независност од наставника приликом учења, иницирање и управљање сопственим процесом учења. Што је већа заступљеност самосталних активности у процесу учења, већи је значај контроле коју врши сам ученик, односно саморегулације у учењу. Таква контрола утиче на лична искуства која ученик доживљава у учењу, што омогућава конструкцију знања. Овим метакомпонентама учења ученик се ангажује у активностима као што су постављање циља, планирање стратегија учења, долажење до извора и процес праћења напредовања самопропитивањем. На крају, могли бисмо да закључимо да је подстицањем метакогнитивних способности ученика хеуристичким инструкцијама могуће утицати, поред когнитивног аспекта развоја личности, и на конативни и афективни, чија се трансмисија огледа у већој мотивисаности, самопоуздању и самоафирмацији ученикове личности.

Литература

- Gojkov, G. (2009). *Didaktika i metakognicija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Gojkov, G. (2013). *Fragmenti visokoškolske didaktike*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“.
- Gojkov, G., Gojkov Rajić, A., Stojanović, A. (2014). *Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“.
- Gudjons, H., Teske, R., Winkel, R. (1994). *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa.
- Efklides, A., Kiorpelidou, K., & Kiosseoglou, G. (2006). Worked-out examples in mathematics: Effects on performance and metacognitive experiences. In A. Desoete & M. Veenman (Eds.), *Metacognition in Mathematics* (pp. 11-33). New York, NY: NOVA.
- Lucangeli, D., & Cabrele, S. (2006). The relationship of metacognitive knowledge, skills and beliefs in children with and without mathematical learning disabilities. In A. Desoete & M. V. Veenman (Eds.), *Metacognition in Mathematics Education* (pp. 103-133) New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Николић, Р. (2014). Какве су перспективе школе и наставе у овом веку, у Зборнику радова: *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*. Ужице: Учитељски факултет.
- Paulhus, D.L., & Vazire, S. (2007). The Self-Report Method. In R.W. Robins, R.C. Fraley, R.F. Krueger (Eds.), *Handbook of Research Methods in Personality Psychology* (pp. 224-239). New York: NY: Guildford Press.

- Ристановић, Д. (2010): *Хеуристички модел наставе*. Јагодина: Педагошки факултетет.
- Sweeny, C. M. (2010). *The Metacognitive Functioning of Middle School Students with and without Learning Disabilities During Mathematical Problem Solving*. University of Miami: Scholarly Repository – Electronic Theses and Dissertations.
- Сладоје Бошњак, Б. (2013): *Метакогнитивне стратегије у настави*. Пале: Филозофски факултет.
- Sternberg, R.J. (1998). Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert students? *Instructional Science*, 26, 127-140.
- Sternberg, R. (2005). *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Stojaković, P. (2009). *Nastavna pitanja i zadaci u svjetlu stvaralačkih procesa učenja*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Fonteyn, M.E., Kuipers, B. & Grobe, S.J. (1993). A description of think-aloud method and protocol analysis. *Qualitative Health Research*. 3, 430-441.
- Zimmerman, B. E. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70.
- Cannon Bowers, J. & Salas, E. (2001). Reflections on shared cognition. *Journal of Organizattional Behaviour*, 22 (2), 195-202.

Prof Dr Radmila Nikolić, Uzice
Danica Veselinov, Vrsac

HEURISTIC METHODS OF LEARNING AND TEACHING AS A FACTOR OF ENCOURAGEMENT OF METACOGNITIVE STRATEGIES OF PUPILS

Abstract

The paradigms of contemporarily conceived teaching are determined by the aims of learning and teaching grounded in participatory epistemology, encouragement of critical thinking of learners, intellectual autonomy, self-responsible and self-organized learning. Self-determination and intentionality are immanent elements of teaching permeated by interacting relation between teacher and learner, learning and teaching, where learners are given greater independence from a teacher in learning. The paper is an attempt to outline heuristic methods of learning and teaching according to which it is possible to exercise influence on self-organized learning, encouraged by self-efficacy and self-regulated learning. Self-organized learning is closely related to meta-cognitive strategies of learners, assuming that the developed meta-components of learning will have influence on higher achievements of learners in learning. Special accent is put on those methods of heuristic learning (discourse method, method of

thinking aloud, cooperative and collaborative method, method of anticipation, elaboration and evaluation) by which it is possible to encourage triad process of learning, whose groundedness is reflected in planning of learning process, self-monitoring and independent revision during learning, elaboration and self-evaluation of what has been learnt.

Key words: heuristic methods, meta-cognitive strategies, self-organized learning, aims of learning and teaching.

Д-р Радмила Николич, Ужице
Даница Веселинов, Вршац

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ УЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ПОБУЖДЕНИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ У УЧЕНИКОВ

Резюме

Модели современно составленного процесса обучения определены целями учения и обучения, фундамент которых находится в партиципативной эпистемологии, в побуждении и развитии критического мышления у учащихся, интеллектуальной автономии, самоответственном и самоорганизованном учении. Самоопределение и намерение являются имманентными элементами процесса обучения в котором существует взаимодействие между учителями и учениками, учения и обучения, где ученикам позволяет больше самостоятельности и независимости по отношению учителей в учении.

В настоящей работе мы старались показать с помощью каких эвристических методов учения и обучения возможно оказать влияние на самоорганизацию учения, побуждённое самоэффективностью и саморегулятивностью в учении. Самоорганизованное учение находится в узкой связи с метакогнитивными стратегиями учеников и предполагается, что более развитые метакомпоненты учения будут влиять на успеваемость учеников. Мы особенно подчеркнули те методы эвристического учения /метод дискурса, метод размышления вслух, кооперативные и коллаборативные методы, методы антиципации, мотивировки и оценки/ с помощью которых возможно побуждать триадный процесс учения, чья обоснованность лежит в планировании процесса учения, в самопроверке и самораспрос в течение учения и самооценки выученного.

Опорные слова: эвристические методы, метакогнитивные стратегии, самоорганизованное учение, цели учения и обучения

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Доц. др Светлана Лазих

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Нови Сад
Факултет за спорт и туризам **tims**
Нови Сад

UDK 371.211.4:342.7-053.2

Прегледни чланак

Примљен: 07. VII 2015.

BIBLID 0553-4569, 61 (2015), 3, p. 453-461.

ГРАЂАНСКИ АКТИВИЗАМ И ДЕЧЈА ЉУДСКА ПРАВА У ВРТИЋУ

Резиме

Окоснице Образовања за демократско грађанство и образовања за људска права су одговорност и активно учешће појединца у животу заједнице, односно проучавање појединца, његовог идентитета, жеља и потреба, слобода и одговорности. Кроз учешће наше државе у Савету Европе, у раду се образлаже начин примене усвојених одлука у васпитно-образовној пракси. Пажња је посвећена програму за унапређивање демократског грађанства и људских права у формалном систему образовања, са посебним освртом на предшколско васпитање и образовање. Током марта 2015. године у Новом Саду је реализована обука васпитача из предшколских установа, као и наставника разредне и предметне наставе из основних и средњих школа који су методологијом активног учења у конструктивистичком сагледавању појединца, сазнали разноликости које се односе на права, одговорност, активно учешће. Поред тога, васпитачи су потпуније разумели могућности примене кључних концепата овог облика рада у свакодневной комуникацији са децом.

Кључне речи: демократско грађанство, људска права, дечја права, васпитач, идентитет.

УВОД

Остваривање образовања за људска права у првом и другом нивоу школских система свих земаља света, светски је програм који је настао након завршетка Декаде образовања за људска права (1995-2004). Након Дејтонског споразума започело се са применом програма под називом *Образовање за демократско грађанство и образовање за људска права*. Професори са факултета и

из гимназија из Швајцарске, Немачке и Норвешке су по позиву из Савета Европе, осмислили програм и започели обуку наставника за његову примену на подручју Босне и Херцеговине и њених ентитета. Позитивни исходи програма, како за васпитаче и наставнике, тако и за децу и ученике, омогућили су његово ширење на све државе чланице Савета Европе, како би се на националном нивоу и у оквиру унутарнационалних округа, кантона, ентитета, покрајина... у потпуности примењивала *Повеља о образовању за демократско грађанство и образовању за људска права* (2010), односно одредбе и препоруке које су консензусом усвојене у овом наднационалном међународном телу, а које су државе чланице Савета Европе у обавези да примењују.

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ДЕМОКРАТСКО ГРАЂАНСТВО И ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ЉУДСКА ПРАВА (ОДГ/ОЉП) – КАРАКТЕРИСТИКЕ И ЗНАЧАЈ

Савет Европе је крајем 2007. године представио најновији акциони план за „рад у области образовања за људска права којим се промовише имплементација Светског програма за образовање за људска права“ (Клеменовић, 2008) и на себе преузео улогу праћења реализације програма на европском подручју. Осим анализе актуелне ситуације у области људских права на првом и другом нивоу школских система, као прве фазе у примени акционог плана, ту се налазе издвајање приоритета и развој националне стратегије у области образовања за људска права, односно примена планираног и евалуација оствареног, који се постављају као наредне три. Знајући да образовање има једну од најважнијих улога у промоцији базичних вредности за које се залаже и Савет Европе: демократија, људска права, владавина права и закона, као и превенција кршења људских права, оно се види као један од најзначајнијих бораца против болести 21. века - насиља, расизма, екстремизма, ксенофобије, дискриминације и нетолеранције.

Образовање за демократско грађанство (ОДГ) и образовање за људска права (ОЉП) су концептуално уско повезани и узајамно се подржавају. Разлике између њих постоје више у усмерењу и делокругу рада него у циљевима и пракси. Може се рећи да се ОДГ односи највише на демократска права и на одговорности, као и на активно учешће у односу на грађанске, политичке, социјалне, економске, правне и културне сфере друштва. Са друге стране, ОЉП се бави ширим спектром људских права и основних слобода у сваком подручју људског живота. Оба концепта су усмерена на образовање, подизање свести, приступ информацијама и примену у пракси, при чему се појединац, који је опремљен знањем, вештинама, који разуме и квалитативно унапређује своје ставове и понашања, може оснажити у:

- *Образовању за демократско грађанство (ОДГ) - примени / остваривању и заштити својих права и одговорности у друштву, у вредновању различитости и активном приступу демократском животу, са тенденцијом промоције и заштите демократије и владавине права и закона;*

- *Образовању за људска права (ОЉП)* – у томе да доприноси и брани јединствену културу људских права у друштву, са тенденцијом промоције и заштите људских права и основних слобода.

У том смислу је ОДГ усмерено више на улогу младих у заједници, док ОЉП проучава појединца и њихов идентитет, жеље и потребе, слободу и одговорности кроз објектив људских права. Заједнички, ОДГ и ОЉП доприносе развијању знања базираног на вредностима, вештина базираних на акцији и способности које су фокусиране на променама које јачају младе и социјалну правду.

ОДГ и ОЉП припрема и оснажује младе за живот и рад у савременом (демократском) друштву, охрабрујући их и подржавајући их да постану активни, информисани и одговорни грађани који, мењајући себе, мењају стварност. Такви грађани су окарактерисани као особе које су: (1) Свесне својих права и одговорности као грађани; (2) Информисани о друштвеном и политичком свету; (3) Забринуте за добробит других; (4) Артикулишу у њиховим мишљењима и аргументима; (5) Способни да имају утицај на свет; (6) Активни у њиховим заједницама; (7) Одговорно се понашају као грађани (Brett et al., 2009).

Свесни значаја и улоге ОДГ и ОЉП у систему формалног образовања, Комитет министара Савета Европе је на 120. седници консензусом усвојио препоруке за образовање за демократско грађанство и образовање за људска права и донео *Повељу о ОДГ/ОЉП*. Препорукама се наглашава да су земље чланице одговорне за организацију и садржај образовног система и препознаје потреба укључивања невладиних организација и удружења младих у реализацију постављених циљева¹. Република Србија као једна од 47 чланица Савета Европе, у обавези је да примењује донете одлуке и усвојене документе. Самим тим примењује прихваћени концепт и са своје стране доприноси подизању личне и заједничке одговорности и остваривању дејих права које се сагледавају као обједињена добробит.

АКТИВАН ПРИСТУП ЖИВОТУ И ДЕЧЈА ЉУДСКА ПРАВА У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Предшколско васпитање и образовање доприноси целовитом развоју дете-та предшколског узраста, омогућавајући му услове и подстицаје да развија своје способности и својства личности, да проширује искуства и изграђује сазнања о себи, другима и свету. Обухват деце која су укључена у Припремни предшколски програм је већи из године у годину, чиме се стање у пракси приближава остваривању дугорочних циљева *Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године* која прецизира да је за децу од 5,5 до 6,5 година остварен потпуни обух-

¹ Више о томе на: [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2010\)7&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2010)7&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383)

и на

[https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=PR379\(2010\)&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=DC&BackColorInternet=F5CA75&BackColorIntranet=F5CA75&BackColorLogged=A9BACE](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=PR379(2010)&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=DC&BackColorInternet=F5CA75&BackColorIntranet=F5CA75&BackColorLogged=A9BACE)

ват кроз целодневне и полудневне облике припремног предшколског програма (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* 2012).

Постављени циљ се може досећи диверсификацијом понуде, односно развијањем различитих облика бриге о деци и програма предшколског васпитања и образовања, организовањем програма предшколских установа за децу из околности која не похађају редовно предшколске установе, адаптацијом постојећих простора, пружањем повремених и привремених програма и услуга према потребама породица и деце. Шире разумевање предшколског периода обухвата период од рођења детета до поласка у школу, што се преклапа са преовлађујућим концептом ране бриге и образовања (Клеменовић, 2009), То имплиците значи да дете већ од 6. месеца живота може похађати предшколску установу, што заједно са припремним предшколским програмом чини контекстуални део националног формалног образовног процеса.

Током марта 2015. године представници Савета Европе су у Новом Саду реализовали обуку за васпитаче, наставнике разредне и предметне наставе из основних и средњих школа са циљем примене донетих одлука и закључака из Савета Европе у национални васпитни и образовни оквир, односно за квалитетнију и потпунију примену ОДГ и ОЉП² у свим институцијама васпитно-образовног процеса. Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду је преко Центра за међународне пројекте у образовању³ при Универзитету у Цириху партнер Савету Европе. Међународну подршку пружила је Амбасада Швајцарске и канцеларија ОЕБС-а у Београду, док на националном нивоу подршка постоји у Министарству просвете, науке и технолошког развоја. Контекстуално наведеном, Висока школа је преузела на себе обавезу превођења и припреме 6 приручника за рад у васпитној и образовној пракси⁴, обуку васпитача и наставника, односно праћење резултата рада у наредним годинама.

Деца предшколског узраста чине групу за коју постоји посебан интерес упућивања у ОДГ и ОЉП, управо због могућности њихове примене у свакодневном раду и ширења обима и дубине разумевања. Иако контекст дејих права представља оквир рада у предшколској установи, активно учешће детета у стварима које га се тичу принципи су рада и поступања васпитача. Кроз дубље и сложеније упознавање Конвенције о правима детета, посебно права детета на идентитет, васпитачи су у процесу групног рада досегли изузетна остварења, што представља само део њиховог увида у конкретно питање. Различитост, подршка, име, љубав... само су неке од исказаних потреба детета у контексту права на идентитет. Дечји вртић тако постаје место остваривања и унапређивања дејих права у

² Више о томе на: Teachers in Serbia test Democracy Textbooks <https://www.phzh.ch/en/IPE/Newslist/2015/04/teachers-in-serbia-test-democracy-textbooks/>

³ International Projects in Education <https://www.phzh.ch/en/IPE/>

⁴ Текстови на енглеском су доступни на следећим линковима:

Савет Европе: <http://www.coe.int/en/web/edc/publications>

Министарство просвете, науке и технолошког развоја: <http://mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/dokumenta/692-savet-evrope-materijali>

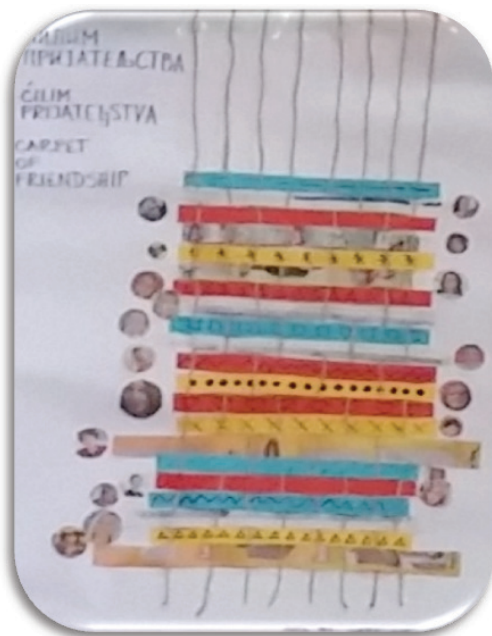
пракси, место у којем је васпитно-образовни рад утемељен на децјем спонтаном учењу и интуитивном мишљењу, а васпитач је у исто време посматрач, партнер и фасилитатор. Право детета на идентитет васпитачи су, током обуке, исказали на јединствен и креативан начин.



1. Букет цвећа

Букет цвећа је састављен од деце из једне васпитне групе, при чему уместо цвећа свако дете има свој идентитет у виду отиска длана и фотографије, док су васпитачице ваза која држи букет на окуп, односно руке које се налазе у бази децјег поступања и

деловања, подстичући их, усмеравајући, пружајући им загрљај и додир. Контекст вртића као сигурне базе се овде, без сваке сумње, остварује.



2. Тилим пријатељства

Свако дете из васпитне групе чини једну нит / траку која чини тепих. То се види по боји нити и по фотографији самог детета са стране. Управо њихов колорит, односно богатство децјих различитости, чини тепих јединственим и оригиналним. С друге стране, деца су, иако различита, уткана у тепих пријатељства који свакодневно негују заједно са васпитачицама и на тај начин творе целину. Занимљивост овог рада се, поред поштовања различитости, огледа и у томе да је остављено простора за нову децу која ће донети нове идентитете.



3. Брод

Групни рад на тему брод исказује слободу рада васпитача да, заједно са децом бира улоге, епохе, места... на којима ће тог дана, недеље, месеца бити. Одабиром брода који плови у историју, истражујући лепоте Старе Грчке, васпитачи су желели да искажу како свако дете може бити јунак из митова

и легенди. Сидро брода омогућава васпитној групи да плови својим темпом и да се зауставља у складу са групним, индивидуалним потребама, ритмом дана...

Примењујући дечја права у пракси и подржавајући активни допринос детета у процесу сопственог развоја, васпитач стоји на становишту освешћеног практичара који подржава партиципацију као иманентни принцип дечјег учења и развоја. На тај начин посматра учење и тумачи га као процес конструисања знања „које се одвија кроз интеракцију са другима у одређеном друштвено-културном контексту“ (Милутиновић, 2014, стр. 25) омогућавајући деци да „конструишу, мењају или стварају структуре значења“ (Gollob et al., 2010, стр. 38). У том контексту грађански активизам се посматра као однос према себи и другима са одликом партиципације и одговорности. Одликује га брига за друге, емпатија, активно учешће у детета у ситуацијама које га се тичу и недискриминација. Имплицитно упућивање у знање и разумевање, односно у ставове и вредности и као такво тражи искуствено учење, проблемски приступ, слободу и одговорност. С друге стране, дечја права се односе на сву децу света, без обзира на расне, полне, верске и било које друге различитости. Иако утемељена на људским правима која су базирана изнад индивидуалних, специфичних потреба и обједињују све људе света, дечја права се односе на бића са потенцијалима, односно на бића којима је потребна додатна подршка у расту и развоју, базирајући се на дечјим капацитетима за тражењем бриге (Лазих, 2014), са јасном комуникацијом својих потреба. Због тога деца постају активни субјекти права, а не искључиво објекти заштите од стране одраслих.

ЗАКЉУЧАК

Примена Образовања за демократско грађанство (ОДГ) и образовања за људска права (ОЉП) у контексту целовитог развоја и његовог ширења на бројне

сфере дечјег и људског живота, почива на три димензије, чијим остваривањем, разумевањем, применом и поштовањем се досеже до заједничких интереса свих учесника у васпитно-образовном процесу. Оне су: **когнитивна димензија**, односно учење **о** дечјим правима која имплицира на проширивање знања о својим правима; **културна димензија** односно учење **кроз** дечја права која имплицира на демократију и дечја права као педагошке смернице у раду васпитача и руковођењу вртићем и **партиципативна димензија** односно учење **за** дечја права која указује да деца учествују у животу вртића и на тај начин уче.

Дечја права и учешће у личном развоју представљају референтни оквир рада васпитача са децом предшколског узраста, што значи да се васпитни и образовни рад у предшколској установи реализује на бази уважавања индивидуалности, развојних карактеристика детета и породичних прилика, односно учешћа детета у стварима које га се тичу и тражења исхода који ће бити у његовом најбољем интересу. Овоме доприноси и процес образовања и учења самог васпитача који је утемељио разумевање и примену дечјих права у пракси. Због тога васпитач, као професионалац високих компетенција и свестан етичности своје професије, ствара услове за њихово уживање и оснажује децу у активном учешћу у процесу сопственог учења и развоја. На тај начин потврђује да у предшколском васпитању и образовању деца уче и развијају животне вештине и способности, чинећи га тако контекстуалним делом читавог образовног процеса.

ЛИТЕРАТУРА

- Brett, P., Mompoin-Gaillard, P. & Salema; M.H. (2009) *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (2010) Retrieved March, 17, 2014. at: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016803034e3>
- Gollob, R., Krapf, P., Ólafsdóttir, Ó. & Weidinger, W. (2010) *Educating for Democracy*. Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers. Vol 1. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Клеменовић, Ј. (2008) *Образовање за људска права у средњим школама Србије. У: Европске димензије промена образовног система у Србији* (уред. О.Гајић), Зборник радова / књига 4 / *Human Rights Education in Secondary Schools in Serbia. European dimensions of Changes in The Educational System in Serbia*. Proceedings of papers / vol 4. Str. 61-82
- Клеменовић, Ј. (2009): *Савремени предшколски програми*. Нови Сад. Савез педагошких друштава Војводине; Вршац. Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“

- Лазих, С. (2014). Конвенција о правима дјетета у свијетлу међународног и националног правног оквира и дјеловања. *Васпитање и образовање*, год. 39, број 2, 117-128.
- Милутиновић, Ј. (2014). Алтернативне школе и имплементација конструктивизма у школску праксу. *Настава и васпитање*, год. 63, број 1, 13-32.
- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* (Службени гласник РС број 107/2012)

Dr Svetlana Lazić, Novi Sad

CIVIC ACTIVISM AND CHILDREN HUMAN RIGHTS IN KINDERGARTEN

Abstract

The framework of Education for democratic citizenship and education for human rights refers to responsibility and active participation of an individual in the life of a community, i.e. research on an individual, his/her identity, desires and needs, freedoms and responsibilities. According to participation of Serbia in the Council of Europe, the paper explicates the way of implementation of the adopted decisions in upbringing-educational practice. Special attention is paid to the program for improvement of democratic citizenship and human rights in the formal system of education, with an emphasis on preschool upbringing and education. During March 2015 a training of kindergarten teachers working in preschool institutions was realized in Novi Sad, including class and subject teachers from primary and secondary schools, who had the opportunity to gain insights into diversities referring to rights, responsibilities and active participation through the methodology of active learning in constructivistic consideration of an individual. Furthermore, kindergarten teachers reached more complete understanding of the possibilities of implementation of the key concepts of this form of work in everyday communication with children.

Key words: democratic citizenship, human rights, children rights, kindergarten teacher, identity.

Д-р Светлана Лазич, Новый Сад

ГРАЖДАНСКИЙ АКТИВИЗМ И ДЕТСКИЕ ПРАВА ЧЕЛОВЕКА В ДЕТСКОМ САДУ

Резюме

Стержнями образования для демократического гражданства и образования для прав человека являются ответственность и активное участие индивидуума в жизни общества, то есть изучение индивидуума, его характеристик, желаний и потребностей, свобод и ответственности. Через включение нашей страны в Совет Европы, в настоящей работе мы рассматриваем способ применения усвоенных решений в воспитательно-образовательной практике. Обращается внимание на программу развития демократического гражданства и прав человека в формальной системе образования, в особенности на дошкольное воспитание и образование. В течение марта месяца 2015 года в Новом Саде реализована подготовка воспитателей дошкольных заведений и учителей начальных и средних школ, которые с помощью методологии активного учения в конструктивистском рассмотрении индивида, узнали разнообразности относящиеся на права, ответственность, активное участие. Кроме того воспитатели более точно поняли возможности применения важнейших концептов настоящей формы работы в повседневной коммуникации с детьми.

Опорные слова: демократическое гражданство, права человека, детские права, воспитатель, идентитет

Мр Маја Петаков Вуцеља
Основна школа „Жарко Зрењанин“
Нови Сад

UDK 379-05.47
Прегледни чланак
Примљен: 07. X 2014.
BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 3, p. 462–480.

РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ У РАДУ НАСТАВНИКА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА СА УЧЕНИЦИМА СА ПОРЕМЕЋАЈИМА ПОНАШАЊА

Резиме

Циљ овог рада је анализа различитих приступа које наставник може да примени у индивидуалном раду са ученицима са поремећајима понашања. Такође је покушано да се укаже на проблеме перцепције реалних тежкоће ове деце од стране наставника. Број ученика са поремећајима понашања се последњих година нагло повећао. Њихове активности имају за последицу значајно ремећење функционисања других ученика и наставника. То у већини случајева имплицира развијање негативног става наставника и вршњака према наведеним ученицима, што води ка изрицању строгих казnenих мера. У овом раду нагласак је на идентификацији позадине проблема поремећаја понашања помоћу приказа неколико теоретских праваца којима се објашњава суштина људске агресије. Због тога се предлаже евалуација досадашњег приступа деци са поремећајима понашања, редукција изрицања строгих казнено-дисциплинских мера и реализација позитивног начина дисциплиновања, с циљем да дете у некој активности постигне успех.

Кључне речи: поремећаји понашања, наставник, ученик, стратегије рада.

Уводна разматрања

У последње време приметан је повећан број насилних испада ученика у основној школи. Број деце која испољавају неку врсту насилног понашања према вршњацима се повећао како у вишим, тако и у нижим разредима основне школе, што је разлог за забринутост целокупног друштва. Међутим, када је реч о овим ученицима, склони смо да се не удубљујемо у срж проблема и да се та

деца аутоматски оптужују, осуђују и кажњавају. Када се јави неки облик насилног понашања, наставници често размишљају на који начин казнити ову децу и да ли им спустити оцену из владања за две, три оцене. И после оваквих васпитних поступака, углавном се не дешава ништа позитивно. Напротив, ученици који су испољили одређени облик насилног понашања показују тенденцију ка још чешћим и грубљим агресивним испадима. Школска пракса указују да ово са друге стране изазива, врло често, негативан став наставника према конкретном детету. На жалост, наши наставници не добијају адекватно образовање на факултетима о позадини насилног понашања деце. Последица тога је да они често нису свесни да иза оваквог понашања стоје одређене реалне тешкоће детета као што су поремећаји понашања, хиперкинетски синдром, дефицит пажње, поремећај из спектра аутизма, неадекватна породична клима... Деца са споменути проблемима углавном добијају етикету „безобразне“ и „неваспитане деце.“ Постоје различита мишљења наставника на који начин градити културу мира и како спречити насиље у школама. Једни се залажу за увођење строгих казни, кроз приступ «без много дискусије», док су други за конструктивније начине решавања проблема. Ван Гурп (Van Gurp, 2003) истиче да ако верујемо да ћемо постићи културу мира само декларативним изјашњавањем и залагањем за ненасиље, уз повремено кажњавање преступника, онда можемо веровати и у то да ћемо се после качења Ајнштајнове слике на зид спаваће собе, једног јутра пробудити као генијалци. Као што је историја, на жалост, показала, таквим приступом се једноставно ништа не постиже. Увођењем строжих правила и казни у школе само се делимично утиче на проблем насилног понашања. Таква решења не одnose се на проблем неспособности ученика да конфликте реше на конструктиван и успешан начин, већ често доводе до понављања прекршаја. И поред тога што већина запослених троши доста времена покушавајући да реши разноврсне сукобе међу ученицима, због ограниченог времена за сваки проблем, многи од њих остају нерешени (Van Gurp, 2003).

Министарство просвете је 2007. године израдило **Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама**. Следећа светла тачка је такозвани **Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање**, који је изашао у СЛ. Гласник РС, број 30/2010. у коме су тачно дефинисани нивои насиља и васпитна улога наставника у раду са ученицима који испољавају неку врсту агресивног понашања. Тај законски оквир, на неки начин, присиљава али и помаже наставницима да се, пре него што изрекну казнену меру, удубе у срж проблема конкретног детета, да се запитају која је позадина таквог понашања и организују појачан васпитно-дисциплински рад самостално или уз сарадњу са педагогом, психологом, директором школе, неким другим наставником, Тимом за заштиту деце од насиља, злостављања и занемаривања или неком другом институцијом. Један од најбитнијих закона за пружање подршке и помоћи деци са неком врстом тешкоће у развоју је, свакако, **Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 72/09 и допуњен**

2013.), којем ћемо у раду посветити пажњу. Међутим, сада искрсава други проблем. Како, на који начин организовати тај рад, које стратегије применити да би се помогло конкретном детету? У овом раду ћемо се бавити различитим приступима у раду наставника са децом са **поремећајима понашања**.

Објашњење појма поремећаји понашања

У стручној литератури се дају многобројна појмовна објашњења поремећаји понашања. Тако су, на пример, Жункић-Павловић и Павловић (2008) дали детаљан приказ четири основна приступа у појмовном одређењу поремећаја понашања: правни, медицински, специјално-педагошки и емпиријски. У овом раду се нећемо бавити сваком од тих приступа, али само њихово спомињање указује да се поремећаји понашања могу сагледати из више различитих аспеката.

Овде ћемо издвојити нека објашњења појма поремећаји понашања. Прво ћемо се осврнути на неколико дефиниција поремећаја понашања које дају домаћи аутори, а затим на појмове и дефиниције које су прихваћене у ширим научним и стручним круговима.

Јанковић и Ераковић (Janković & Eraković, 2008), сматрају да нема јединственог става у терминолошком опредељењу за означавање поремећаја понашања. У употреби је више разних термина као: васпитна запуштеност, васпитна угроженост, асоцијално понашање, пределикветно понашање и безброј других.

Веналаинен и Јеротијевић (Venelainen & Jerotijević 2010), објашњавају да о поремећајима понашања говоримо када су поступци ученика превасходно и упорно такви да имају за последицу значајно ремећење функционисања других ученика. Такав образац понашања је континуиран и доминантан. Међу карактеристикама поремећаја понашања код деце и адолесцената налазе се: иницирање агресивног понашања и агресивне реакције према другима, шиканирање, претње или застрашивање других, физичка злоупотреба других, намерно уништавање туђе имовине, непоказивање емпатије и бриге за осећања, жеље и добробит других, безосећајно понашање према другима и недостатак осећања кривице или кајања.

Категорија поремећаји понашања се налази у међународним медицинским класификационим системима, као што су: Међународна класификација болести, повреда и узрока смрти (ICD) и Дијагностичко-статистички приручник (DSM) Америчког удружења психијатара. Зато је неопходно да им посветимо посебну пажњу. Споменуте класификације припадају **медицинском приступу објашњења поремећаја понашања**.

По Међународној класификације болести, повреда и узрока смрти (ICD – 10), поремећаји понашања представљају понављано или трајно присуство образаца антисоцијалног, агресивног и изазивачког понашања. Симптоми трају дуже од 6 месеци. Чешћи су код дечака (Светска здравствена организација, 1992). Према (ICD – 10), поремећаји понашања сврстани су у неспецификоване менталне поремећаје, означене кодом F99, док поремећаји понашања носе ознаку F91.

Жунић-Павловић и Павловић (2008) су детаљно приказали објашњење поремећаја понашања у Дијагностичко-статистичком приручнику (DSM) Америчког удружења психијатара. DSM у другог верзији из 1968. године први пут уводи дијагностичку ознаку поремећаји понашања. У четвртој верзији Дијагностичко-статистичког приручника (DSM-IV) поремећаји понашања су сврстани у дијагностичку категорију која носи назив Дефицит пажње и поремећаји понашања (APA, 1994). Обележја поремећаја понашања су понављани и упорни обрасци понашања којима се крше права других и опште, узрасту прикладне социјалне норме и правила (Жунић-Павловић & Павловић 2008).

Управо смо укратко приказали медицински приступ објашњења поремећаја понашања, на основу кога се постављају медицинске дијагнозе. Међутим, у школској пракси, увођењем инклузије у редован образовно-васпитни систем, просветни радници, почев од 2009/2010, почињу да пролазе низ обавезних едукација, организованих од стране Министарства просвете и ДИЛС-а, с циљем сензибилизације за инклузивно образовање и учења стратегија рада са децом са сметњама у развоју. На то их обавезује законска регулатива, са посебним освртом на *Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 72/09, и 2013)*. Важно је осврнути се на члан 6. који гласи: „*Лица са сметњама у развоју и са инвалидитетом имају право на образовање и васпитање које уважава њихове васпитне потребе у редовном систему образовања и васпитања, у редовном систему уз појединачну, односно додатну подршку или у посебној предшколској групи или школи у складу са овим и посебним законом.*“ По члану 3. *систем образовања и васпитања мора да обезбеди за сву децу ...2) квалитетно и уравнотежено образовање и васпитање прилагођено узрастним личним образовним потребама*. На основу законске регулативе, неопходно је за све ученике са неком врстом тешкоће, урадити педагошки профил и мере индивидуализације или мере подршке, а уз сагласност родитеља, индивидуални образовни план – скраћено ИОП (суштина члана 77). Неопходно је уважити потребе и различитости деце, па стога и развити споменути индивидуализовани приступ. Овде приметимо, да је нагласак на такозваном **социјалном моделу**, који, увођењем инклузије у школе, треба да постане темељ рада просветних радника. Медицински модел не треба да буде основ за организацију рада наставника и стручних сарадника за рад са децом са неком врстом тешкоће у развоју, јер, по њему, особе са посебним образовним потребама се посматрају кроз ометеност или дијагнозу, која постаје основна, за неке једина карактеристика њихове личности (Рајовић и сар., 2012).

Ова дигресија, коју смо сада направили, указује на то да постоје и другачији начини посматрања деце са сметњама у развоју у односу на медицински модел. У области **специјалне едукације** развијени су категоријални системи (IDEA и CCBD) са такозваним едукативним дијагнозама, које се разликују од медицинских према терминологији, дефиницијама и критеријумима, јер имају за сврху идентификовање ученика код којих постоји потреба за додатном подршком (Жунић-Павловић и сар., 2008). На основу Закона о особама са инвалидитетом

(IDEA) и Националне коалиције за ментално здравље и Савета за децу са бихејвиоралним поремећајима (CCBD), уместо термина поремећаји понашања, користе се термини емоционални поремећаји (IDEA) или бихејвиорални поремећаји (поремећаји емоција или понашања- CCBD, према: Жунић-Павловић & Павловић 2008).

Као што видимо из претходно приказаног, не постоји јединствена дефиниција поремећаја понашања, али је ипак чињеница да се у свима њима наглашавају исте карактеристике деце са поремећајима понашања без обзира да ли је реч о дефиницијама које дају наши или страни аутори. Неке од њих су: иницирање агресивног понашања и агресивне реакције према другима, безосећајно понашање према другима, кршење норми понашања...

Покушај објашњења узрока поремећаја понашања

Као што постоје бројна објашњења појма поремећаја понашања, исто тако у стручној литератури наилазимо на различите приступе узрока поремећаја понашања (биолошке, социолошке, психолошке теорије). За нас су посебно занимљиве психолошке теорије, којима ћемо посветити посебну пажњу.

Lebedina-Manzoni (2010), даје детаљан приказ објашњења узрока поремећаја понашања из угла различитих психолошких теорија. Неке од њих су старијег датума, док су друге новијег.

Са психолошког гледишта, можемо говорити о поремећајима који су настали деловањем околине и поремећајима који су последица емоционалног развоја личности. У првом случају ради се о поремећајима који су примарно **последица деловања околине**, а у другом случају ради се о поремећајима који су настали као последица неповољних емоционалних услова за развој одређене личности који су резултирали **неповољним емоционалним исходима за особу** (Lebedina-Manzoni, 2010). У прилог утицаја неповољних емоционалних односа у породици, говори и Димић (Dimić, 2005). Он сматра да један од узрока поремећаја у понашању јесте непоштовање деце личности. Овај аутор тврди да дете не треба сматрати мање вредним и запоставити његово васпитање, исхрану, одевање, игру и др. Исто тако погрешно је остављати дете само, што није редак случај данас код родитеља, када остављају само дете, а они оду (на посао, код пријатеља, у позориште и сл.). Греше и они родитељи када кажњавају своје дете за учење (уместо да му помогну) или за несташлуке (уместо да му укажу на неправилно понашање) већ користе најпогрдније увреде као: „Ти ћеш бити лењштина и слично“. Такав приступ може да доведе до васпитне запуштености. Деца су склона подражавању. Димић (Dimić, 2005) даље сматра да олако схватање дужности од стране родитеља, свађе међу родитељима пред децом, или њихово неслагање у браку, одавање неморалном животу и алкохолизму, а и презапосленост и жеља за стицањем новца, могу штетно да делују на деци развој.

ПСИХОЛОШКЕ ТЕОРИЈЕ ПОРЕМЕЋАЈА ПОНАШАЊА

Lebedina-Manzoni (2010), даје детаљан приказ психолошких теорија помоћу којих се објашњавају могући узроци поремећаја понашања. Овде ћемо их приказати из угла споменуте ауторке, али и угла других стручњака.

СТАРИЈЕ ТЕОРИЈЕ

1. *Теорија интелигенције*, 2. *Психодинамско објашњење*, 3. *Теорија фрустрације*, 4. *Теорија условљавања и учења*, 5. *Когнитивна теорија*.

ТЕОРИЈЕ НОВИЈЕГ ДАТУМА

6. *Когнитивно – бихејвиорални модел*, 7. *Систем модел*, 8. *Дијатеза – стрес модел*

За потребе овог рада посебно су занимљиве: *Теорија фрустрације*, *Теорија условљавања и учења*, *Когнитивно – бихејвиорални модел* и када говоримо о улози родитеља, *Систем модел* помоћу којег се само делимично објашњава њихова улога у животу деце са поремећајима понашања. Стратегије у раду са ученицима са поремећајима понашања, које ћемо касније приказати, се ослањају на њих. Међутим, због високе респектибилности и старијих и новијих теорија, укратко ћемо се осврнути на све наведене теорије.

1. Теорија интелигенције

По овој теорији основни узрок деликвентног понашања су смањене интелектуалне способности.

2. Психодинамско објашњење

Психоаналитичка теорија поремећаје у понашању покушава да доведе у везу са поремећајима у развоју личности. Добро је познато Фројдово објашњење структуре личности, односно објашњења *ида*, *ега* и *суперега*. Особе са поремећајима понашања нису у стању да одгоде задовољење својих потреба. Односно, по сваку цену теже да задовоље властите инстинкте, без обзира на последице.

Психодинамски модел произилази из Фројдове психоанализе (Фулгози, 1987, према: Бакић, 2001), а основна му је претпоставка да су поремећаји понашања само симптом неког дубљег поремећаја. Да би се непожељно понашање отклонило, треба разрешити тај дубљи проблем или конфликт (Milan i Mc Kee, 1974; Toch, 1979; Brendtro i Ness, 1983 према: Бакић, 2001).

3. Теорија фрустрације

У основи има претпоставку да је свако неприлагођено понашање, посебно агресивно, првенствено последица фрустрације, и обрнуто, постојање фрустра-

ције води увек ка неком облику агресије (Lebedina-Manzoni, 2010). Фрустрација јесте мотиватор, али углавном у правцу негативног понашања (Gage & Berliner, 1988). Ови аутори даље сматрају да агресивност, регресија, повлачење у себе су све симптоми фрустрације. Када их наставник идентификује, требало би да испита средину коју је створио. А када се једном открије извор, наставник може покушати да реши проблем. Gage и Berliner (1988), дају детаљно објашњење шта све може да буде извор фрустрације у школском окружењу. Један од могућих извора фрустрације је задавање задатака који су ученицима сувише тешки. Тада се деци не дозвољава да постигну успех, а успех је веома важан мотиватор. Фрустрација може бити изазвана и наставниковом неспособношћу да пружи подршку, односно да, на пример, прегледа ученичке радове после дужег временског периода. Исто тако фрустрација може да настане када наставник спречава да ученик заврши активности који воде до подршке (на пример, премести ученика из групе у којој је добро радио у групу у којој не постиже толики успех).

Чичек и Николић (Čiček & Nikolić, 2004), говорећи о психотерапији поремећаја понашања, сматрају да дете са поремећајем понашања већ пре самог сусрета са психијатром било је изложено низу казни и ускраћивања, што је допринело продубљивању сукобљавајућег односа између њега и његове средине. И пре него што је успоставио однос с психијатром, он на њега преноси доживљај непријатељске средине. Боји се да је психијатар у дослуху са том непријатељском средином, на првом месту с родитељима који су кажњавајући или одбацујући.

4. Теорија условљавања и учења

Понашање је последица онога што је научено у прошлости. Три облика учења доприносе разумевању поремећаја у понашању. То су: **класично условљавање, инструментално условљавање и Бандурино учење по моделу.**

Када говоримо о класичном условљавању у свакодневном животу, за човека је свакако најважније *емоционално условљавање, односно Павловљев „Б“ тип условљавања или Вотсонов тип условљавања* (Радоњић, 1992). Основни услов тог условљавања је да се једна емоција, нарочито снажна емоција, одиграва у присуству извесних дражи (физичких или социјалних). Многи истраживачи класичним условљавањем објашњавају развој многих психичких поремећаја, првенствено специфичних страхова и фобија. Принципи класичног условљавања се користе у третману редукција или елиминисања разних облика страхова ((Lebedina-Manzoni, 2010).

Инструментално учење је обавезан састојак нашег свакодневног живота. Најважнији видови инструменталног учења су: учење путем поткрепљивања или награђивања, затим путем кажњавања, стицање реакције бежања и избегавања (Радоњић, 1992). Од када је света и века људи су се служили наградама да би своје потомке научили да се понашају на један начин, а не понашају на други, да стекну једне особине личности, а сузбију друге. Општи принцип инструменталног учења лако је схватити, али практична примена награди и казни захтева посебна знања

и вештине. Нису сва деца иста и нису све ситуације исте. Најзад, дејство исте награде и казне у истој ситуацији зависи од природе детета (или одраслог). Вештина примене награде и казни је велики део вештине васпитавања (Радоњић, 1992). Наведени облик учења је изузетно битан за рад наставника и стручних сарадника са децом са поремећајима понашања, јер се на принципима инструменталног учења (са посебним нагласком на учење путем поткрепљивања или награђивања и путем кажњавања), развијају поступци бихејвиоралне терапије, које смо детаљно разрадили у овом раду. Циљ разраде поступака бихејвиоралне терапије засноване на инструменталном учењу је пружање подршке просветним радницима у развијању адекватних стратегија рада са ученицима са поремећајима понашања.

Учење по моделу, односно учење угледањем на узор – Бандура и Волтерс су 1963. сковали термин „учење по моделу“ да би њиме обухватили све облике учења опонашањем узора, облике који су до тада називани: имитацијом, идентификацијом, опонашањем, интројекцијом (Радоњић, 1992). Бандура је 1971. разрадио једну општу теорију учења угледањем на узор. Бандурина теорија се обично назива ТЕОРИЈОМ СОЦИЈАЛНОГ УЧЕЊА. Индивидуални социјални контекст је важан јер ствара прилике да се понашање опажа и имитира (Lebedina-Manzoni, 2010). Класично условљавање и инструментално учење су чести и значајни облици социјалног учења. С обзиром да за наш рад је битно инструментално учење, у кратким цртама ћемо се осврнути на когнитивни процес у оквиру инструменталног учења. Радоњић (1992) тврди да се код људи инструментално учење вероватно заснива на следећим психолошким процесима: у прошлости одређена понашања доводила су позитивних ефеката или до негативних последица, то је први увид, прва когниција. Пошто жели да постигне исту награду (циљ) или избегне казну, човек понавља, односно да се избегне казна покреће на активност- а то је **очекивање**, је такође когнитивни процес.

По теорији социјалног учења, индивидуални социјални контекст је важан јер ствара прилике да се понашање опажа и имитира. Када у психолошким истраживањима дођемо до податка да се одређено поремећено понашање појављује унутар породице, обично је тешко одвојити доприносе наследних утицаја од доприноса који укључују социјално учење (Lebedina-Manzoni, 2010).

5. Когнитивна теорија

Когнитивно функционисање је значајно у настанку поремећаја у понашању. Когнитивне грешке: дисторзије (искривљења) и мањкавост (недовољно промишљање) повезане су са различитим типовима поремећаја у понашању. Особе са дисфункционалним размишљањима су ризична група за јављање поремећаја (Lebedina-Manzoni, 2010).

6. Когнитивно – бихејвиорални модел

По овој теорији, саставни део развоја и третмана поремећаја у понашању су: 1. процес учења понашања, утицај околине и 2. когнитивни процеси.

Као што и сам назив говори, овај модел почива на синтези метода извучених из бихејвиоралне и когнитивне психологије. Сматра се како појединчеве перцепције, а не сама ситуација, одређују понашање и како због тога људи у истим ситуацијама реагују на различите начине (Заревски, 1989, према: Бакић, 2001). Значи, можемо закључити да учење и понашање је условљено делом когнитивним процесима а делом срединским условима.

7. Систем модел

По овом моделу поремећај се не смешта унутар особе, већ унутар система. Појединац нема поремећај, већ она/он имају проблем у интеракцији са социјалним системом (породица, школа, вршњаци, шира заједница). Локус патологије није у појединцу, него на пример у породици и њеним релацијама. Околина се доживљава као контролишући фактор који креира људско понашање, те се наглашава контролишућа улога родитеља као најважнијих особа у том окружењу. Родитељи су централни “играчи” у саставу породице и носе највећи део утицаја (Lebedina-Manzoni, 2010).

8. Дијатеза – стрес модел

Поремећај у понашању настаје кроз интеракцију између диспозиције према болести и спољашњих, животних проблема, тј. стресора (Lebedina-Manzoni, 2010).

Различите стратегије у раду наставника са ученицима са поремећајима понашања

С циљем пружања адекватне подршке деци са поремећајима понашања битна је сарадња на релацији наставник- дете- родитељ. Циљ сва три споменута актера треба да буде исти, а важно је да наставници и родитељи буду усаглашени у начину пружања подршке овим ученицима. То је једна од гаранција успеха у модификацији понашања ученика са поремећајима понашања.

Ако се родитељи и уопште одрасли умешају у њихов живот на позитиван начин, са разумевањем за њихове проблеме, може се смањити фрустрираност и изградити потребан осећај самопоштовања. Улога родитеља би се састојала у промени става и у томе да одбаце негативан приступ који је чест због природе проблема (немирни, агресивни, импулсивни, па је са њима тешко изаћи на крај). Исто тако потребно је да се одреде за позитиван начин дисциплиновања, **с циљем да дете у некој активности постигне успех** (Janković & Eraković, 2008).

А шта школа може?

Димић (Dimić, 2005), наводи једну битну чињеницу, односно да школа није само образовна установа, она је исто тако и васпитна. Васпитни проблеми који се јављају код деце у току школовања нису нерешиви. Школа треба да их уочи и да идентификује личност која те проблеме ствара, али не да то јавно обнародује, већ

да правовремено предузме превентивне мере ради спречавања појаве васпитне запуштености у школи. Она не може по своме задатку да буде пасивна и равнодушна. Ову децу треба стимулисати, укључити их у школске секције, посебно у секцију за физичко васпитање. Дете треба да осети не само бригу већ и љубав за коју је можда ускраћено у породици и друштву. Његов третман у школи треба да буде истоветан као и за остале ученике, али будност школе не сме да изостане, само што она не би смела да буде уочљива и наметљива.

У школској пракси поступци бихејвиоралне терапије засноване на инструменталном учењу и позитивном поткрепљењу и стратегије рада засноване на когнитивно-бихејвиоралном моделу су се показале као корисне, занимљиве и примењиве. Оне су нашле своју широку примену у раду наставника и стручних сарадника са децом са поремећајима понашања. Варијације ових стратегија, понекад наставници интуитивно примењују, јер је школска пракса показала њихову успешност.

Рад са дететом се може организовати **индивидуално и групно**.

У овом раду приказаћемо неколико занимљивих, практично проверених поступака бихејвиоралне терапије заснованих на инструменталном учењу и когнитивно-бихејвиоралне терапије који се реализују индивидуално.

Поступци бихејвиоралне терапије засноване на инструменталном учењу

Постоје неколико општих поступака бихејвиоралне терапије заснованих на оперантном учењу, као што су: економисање жетонима, склапање уговора, асертивни тренинг, итд., али и низ појединачних примена принципа инструменталног учења, који су резултат индивидуалне домишљатости терапеута (Радоњић & Ђурић, 1990), или, као што смо рекли, интуитивног развијања стратегија рада наставника који доноси резултате.

Целокупна тајна поступака бихејвиоралне терапије засноване на позитивном поткрепљењу састоји се у напору да се открију праве награде и у вештини награђивања (поткрепљивања). Међутим, можемо да тврдимо да успех у примени ових поступака зависи и од стрпљења наставника и стручних сарадника у раду са децом са поремећајима понашања. Изузетно често, наставници очекују да до промене у понашању дође након недељу, две од почетка примене поступка, а ако се то не догоди (као што се у већини случајева и не догоди), јавља се сумња у неке од поступака које ћемо приказати. На жалост, велики број наставника сматра да се понашање које је у складу са правилима понашања школе подразумева и да нема потребе за „неким“ похваљивањима, награђивањима, јер је то „губљење времена.“ Најбржи поступак је примена казни, којима се само поткрепљују неадекватна понашања. С друге стране, не можемо ни да оспоримо ефекат учења путем кажњавања, али у смислу упознавања ученика са *последицама* непоштовања правила понашања. Последице не смеју угрожавати личност детета, не смеју бити апстрактне већ конкретне, односно да се односе на оне области из

које је правило прекршено. Корисније од последица је примена реституције, чији начин практичне реализације ћемо приказати у раду.

Индивидуални рад

1. ЕКОНОМИСАЊЕ ЖЕТОНИМА

Економисање жетонима, заснива се на инструменталном учењу и позитивном поткрепљењу. Помаже у елиминисању неприлагођеног понашања и изградњи друштвено пожељних облика понашања. Циљ је да се уз помоћ спољашње мотивације развије унутрашња мотивација за поштовање правила која су дефинисана заједно са дететом. Међутим, оно о чему се треба водити рачуна је да награде не постану претеране јер могу уништити унутрашњу мотивацију ученика.

Импресивне резултате у раду са децом смештеном у институцији за деликвенте, применом овог поступка, постигао је Херолд Коен (1973). Програм се састојао у редовном мерењу тестовима, академског постигнућа, за које су давани поени који су се могли мењати за робу, услуге или специјалне привилегије (Gage & Berliner, 1988). Наиме, 40 малолетних преступника преузето је из казних установа и стављено је у специфичну средину, у којој наметнута дисциплина није постојала. Они нису морали ништа да раде, али су могли да добију претходно наведено према утврђеном „уговору“ ако изврше одређене послове (Радоњић & Ђурић, 1990). Као што је и речено, нарочито се награђивало учење. Резултати су били драматични. Дечаци за које се мислило да не могу уопште да уче, описменили су се, стекли одређена знања из аритметике и вербалне и менталне вештине. Агресивне црте личности су биле смањене. Студија праћења је показала да је после годину дана било свега 25% повратника, насупротив уобичајених 85%, а после две године свега 45%, насупротив уобичајених 100%.

Коен је прво радио са институализованим деликвентима, а касније је овај поступак проширио на редовну школску средину користећи модел који је назвао *Програмирање интерперсоналног плана и програма за адолесцените* (Gage & Berliner, 1988). У овом програму су се подржавале академски и социјални облици понашања. Програм је такође садржао кратак курс о томе како се носити са проблемима школе, ауторитетима, родитељима, негативним изазовима као што су дрога, питањима из области сексуалног живота. Овај програм је намењен за примену од стране наставника у редовним школама. Коенов рад нам даје одговор на питање како да мотивишемо незаинтересоване ученике. Програм је створио систем подстицаја и награда које су задовољиле ученике, наставнике, и родитеље (Gage & Berliner, 1988).

Mc Laughlin (Mc Laughlin, 1975, према: Gage & Berliner, 1988), је утврдио да се поступак показао генерално успешним у државним школама, да је лакши за

имплементацију и спровођење него што наставници мисле, јефтин је, компатибилан са већином ставова школа и друштва и омиљен је код ученика.

У раду ће бити приказано неколико варијанти реализације овог поступка у школској пракси.

Да би детету економисање жетонима деловало привлачно, наставник или стручни сарадник могу ученику да представе да ће играти једну занимљиву игру. Игра се састоји од правила, а за поштовање правила добија одређене жетоне или поене. Ако се правила не поштују, жетони или поени се губе. Одрасла особа која ради овај поступак са дететом може да припреми недељну табелу у коју ће се лепити жетони, писати поени, лепити стикери (једни за поштовање правила, други за непоштовање). Користи се оно што је детету најинтересантније.

ПРВИ КОРАК: Заједничко дефинисање правила понашања у школи и код куће.

ДРУГИ КОРАК: Прављење табеле за праћење поштовања правила

Процену дететовог понашања врши учитељ/наставник, родитељ и обавезно и ДЕТЕ. **ТРЕЋИ КОРАК:** Похваљивање и награђивање детета

На крају недеље сабирају се позитивни и негативни поени. Захтеви су мањи у току прве недеље, да би се касније како дете позитивно напредује, захтеви повећавали. Односно, добија награду у почетку за мањи број позитивних поена, а касније збир позитивних поена се повећава. О врсти награде се пре почетка игре договара са дететом. Оне треба да су му привлачне, односно да буду усклађене са узрастом и интересовањима ученика. Обично деца бирају да им се продужи време коришћења компјутера, које не треба да буде дуже од сат времена у току дана, или дуже време за игру. Пракса показује да старији ученици преферирају дуже време изласка. Наравно, деци се предочи да за непоштовање договорених правила, губе поене и привилегије.

Једна од стратегија које предлажу Веналаинен и Јеротијевић (Venelainen & Jerotijević, 2010), а која се надовезује на претходно речено гласи:

Промените награде за мотивисање понашања ако су неефикасне.

Видимо да применом овог поступка ученицима са поремећајима понашања се прилази на подржавајући, асертиван начин.

МОТИВАЦИОНИ УГОВОРИ СА ЈАСНО ПОСТАВЉЕНИМ ЦИЉЕВИМА

Мотивационе уговоре је развио Коен (Gage & Berlinger, 1988). Они могу бити формални и неформални. У претходном примеру дат је приказ формалног уговора између наставника, ученика и родитеља. Другачији приступ у односу на већ наведен, чији је циљ остваривање промена у понашању кроз склапање уговора се зове ИНДИВИДУАЛНО ВОЂЕНА МОТИВАЦИЈА (Klausmeier i sag., 1971, prema: Gage & Berliner, 1988). Суштина поступка је редовно организовање

састанака наставника и ученика. На састанцима они склапају уговор и ученик добија одређену **подршку за урађени задатак и повратну информацију од наставника и поставља нове циљеве**. Програм је усмерен на самоусмеравање и друштвено прихватљиве облике понашања. На редовним састанцима од 5-10 минута, наставник пита ученика о његовом понашању. Када се утврди који облик понашања је проблем тог детета, она постаје *фокус програма* за њега. Дете свакодневно: **води белешке о свом понашању** (видимо да је укључена и когнитивна компонента), **заједно са наставником поставља реалне циљеве у вези модификације понашања, и добија позитивну подршку од наставника за остварење ових циљева**. Овај програм много зависи од ОДНОСА ЈЕДАН НА ЈЕДАН.

Код оба поступка како се унутрашња мотивација развија, постепено се повлачи награђивање.

2. ПУЗЛЕ

Пuzzle је **варијанта поступка економисање жетонима** коју је осмислио аутор рада, кроз практичан рад са школском децом. Показао се занимљив за децу млађег основношколског узраста (I-IV разреда). Наиме, склапа се договор са дететом на начин који смо већ приказали, а за поштовање договора лепи се један део пuzле. Дете не зна како изгледа слика-пuzла у целини. То мотивише децу да што пре дођу до циља, односно да се склопе делови пuzле у целину, а да би се пuzла саставила потребно је поштовати договор. Ако се сви делови сложе у предвиђеном року (једна недеља или две, у зависности од процене наставника који ради са дететом), ученик се похваљује и симболично награђује.

3. СВЕСКА ЗА ЕВИДЕНТИРАЊЕ ДЕТЕТОВОГ ПОНАШАЊА У ШКОЛИ

Овај поступак нема научну утемељеност, односно не спомиње се у стручној литератури, али и поред тога оправдано ужива велико поверење школских практичара који су га испробали. Такође је **варијанта поступка економисање жетонима** јер садржи све његове елементе. Односно, склапа се договор на релацији ученик- наставник- родитељ, прати се дететово понашање и за сваки успех у вези поштовања договора ученик се похваљује. Међутим, овде имамо и елементе учења путем кажњавања, односно дете остаје ускраћено за похвалу ако није испунило одређене делове договора.

Мишљења смо да је корисно споменути и приказати начин примене овог поступка. Свеска за евидентирање дететовог понашања у школи се показала корисном нарочито за родитеље деце са поремећајима понашања тако да се и реализује у договору са њима. **Реституција** је један од битних елемената овог поступка. Lewis (Lewis, 1998) објашњава да суштина реституције је учење деце да улажу напор и труд у изналагању начина да исправе своје грешке које су начинили приликом комуникације са другим људима.

Како се примењује Свеска за евидентирање дететовог понашања у школи?

Учитељ и дете дефинишу задатке које оно треба да реализује у току дана или недеље. Ученик напише правила на почетним странама свеске и она му служе као подсетник. На следећим страницама, учитељ на левој страни нацрта неки симбол који је ознака за поштовање договорених правила (нпр. смајли), а на десној страни, на пример, тужни лик. Испод срећног лика, задатак наставника је да напише све што је дете позитивно урадило у школи у току једног дана (на пример: помогао је другу који је спор да спакује ствари у ташну, додавао је лопту другим децама када су играли фудбал, преписао је све са табле...). Са десне стране, испод тужног лика напише се шта је то што дете није испоштовало од договорених правила (на пример: гурао се у реду, другарицу је назвао погрдним именом...). Задатак учитеља је да се фокусира на што више позитивних дететових поступака и да га за њих похваљује. Ако у току дана има више позитивних поступака у односу на неадекватне, ученику се залепи златна звезда на тој страни свеске. Дете ту свеску сваки дан односи родитељима. Њен циљ није да се „лови“ дететово непримерено понашање, већ је циљ усмеравање рада и родитеља и учитеља са дететом ка развијању позитивних образаца понашања. Учитељ у доњем делу свеске пише задатке које родитељи треба да реализују са дететом, али на позитиван, асертиван начин (на пример: „Видим да си данас рекао Марији да је дебела. Вероватно је због тога била тужна. Да ли би волео да разговарамо о томе шта ти то смета код ње? Како би другачије могао да кажеш да те је увредила пре неки дан а да ти њу не повредиш? Шта мислиш о мом предлогу да покушаш да решиш проблем на овај начин?“ - ово је пример реституције). Међутим, поред родитеља у овакав рад се укључује и учитељ и психолог/педагог школе. Са дететом се кроз асертиван, позитиван, не окривљујући разговор, развијају стратегије за конструктивније начине решавања сукоба. На крају сваког тромесечја, ученик који је показао помак у поштовању договорених правила, па макар он у почетку био и мали, бива похваљен на свечани начин пред одељењем. На пример, директор школе му заједно са учитељем и/или психологом/педагогом додељује похвалницу или неки импровизовани трофеј. Ова техника се показала корисном у раду са великим бројем деце са поремећајима понашања, а постигнути резултати су дуготрајни. Може се реализовати и са старијим ученицима, али, наравно, без *smilova* и других симбола. Предложена активност доприноси остваривању континуиране и квалитетне сарадње са родитељима детета.

Когнитивно –бихејвиорална терапија у раду са децом са поремећајима понашања

Когнитивно-бихејвиорална терапија, као што и сам назив каже, представља комбинацију две психотерапијске методе: когнитивне и бихејвиоралне. Већ смо споменули да овим третманским приступом се делује на клијентову перцепцију, евалуацију и с друге стране имамо бихејвиорални део који се базира на моделовању путем награђивања (*Lebedina-Manzoni, 2010*).

Основни принципи когнитивно-бихејвиоралног приступа: мишљење утиче на понашање, мишљење се може посматрати и мењати, жељена промена понашања се може постићи променом мишљења (Радоман & Станковић)

Овде ћемо приказати једну варијанту когнитивно-бихејвиоралног приступа у раду са децом са поремећајима понашања, коју је осмислио аутор рада, а ослања се на претходне принципе.

ДНЕВНИК ЛЕПИХ МИСЛИ И ПОСТУПАКА

Деца са поремећајима понашања углавном имају доминантан спољашан локус контроле када некога повреди или када прекрше правила понашања одељења. Друге криве за своје агресивне поступке, говоре да су се они само бранили, да им је у школи све напорно и досадно, наставници „смарају“... У складу са таквим негативистичким начином размишљања се и понашају. Непријатни су према наставницима на часу, намерно их изазивају углавном вербално, према вршњацима су груби.

С циљем реструктурирања негативистичког начина размишљања, наставници и стручни сарадници могу да покушају да са овом децом реализују дневник лепих мисли и поступака. Услов за реализацију је већ успостављен позитиван, прихватајући однос особе која ради са дететом, односно да је ученик стекао поверење у њу. Наиме, прво се анализирају изјаве ученика са претходних састанака. Води се разговор са дететом али тако да се ученик наводи да се фокусира на садржај својих изјава, а не на проналажење криваца у датим ситуацијама. Кроз разговор се доноси закључак да у тим изјавама више доминирају негативни ставови према другима и неким животним ситуацијама. Наставник му предлаже да заједнички направе дневник лепих мисли и поступака. Односно, дете добија задатак да свако јутро напише шта планира да му се лепо деси у току дана, на који начин то може да му се оствари, шта он/она може да уради да би му се то десило (на пример: „Данас ћу научити лекцију из историје и јавићу се да одговорам.“, или: „Данас ћу уживати у лепом времену, тако што ћу отићи у природу са родитељима“...) У почетку му у томе помаже особа која ради са дететом, с циљем постављања реалних, остварљивих циљева. Ако је у питању старији ученик, терапеут и дете могу још и да проналазе неке лепе цитате или мисли, које ће га оснаживати у ситуацијама када наиђе на проблем. Међутим, важно је напоменути, да ће наилазити и на препреке и да ће се дешавати да неке идеје неће успети да реализује. На крају дана, дете има задатак да се фокусира на позитивне, лепе догађаје који су му се десили тога дана и запише их у свеску.

Пракса показује да је овај поступак нарочито занимљив девојчицама и то старијег основношколског узраста. У комбинацији са претходно наведеним стратегијама, дневник лепих мисли и поступака помаже у реструктурирању негативног начина размишљања, што води и ка промени дететовог понашања.

Завршна разматрања

Досадашња школска пракса сугерише промену стратегија рада са ученицима са одређеном врстом тешкоће. Само увођење строгих казни без дубље анализе проблема, не доводи до адекватних решења. У овом раду приказани су научно утемељени и практично проверени приступи са децом са поремећајима понашања. На основу приказаног, можемо да закључимо да начин на који реагујемо на изазовно, неадекватно понашање је главни фактор који ће одредити наш однос са дететом. Ван Гурп (Van Gorp, 2003), наводи стратегије Rick Lewisa, регионалног координатора Међународних школа мира на Флориди, за решавање проблема са ученицима а да им не прилазимо с позиције власти и ауторитета, јер резултат тога је често „губитак-губитак“.

На основу приказаних стратегија рада са децом са поремећајима понашања, може се закључити, да није довољно само се ослонити на теоретске поставке приказаних психотерапијских праваца. Стратегије бихејвиоралне и когнитивно-бихејвиоралне терапије, неопходно је осмислити и реализовати на игрован, креативан, занимљив начин, како би се дете заинтересовало за ове поступке и одреаговало на њих. Исто тако, битно је да заиста постоји жеља наставника да их реализује, али без вере у потенцијале и снаге детета са поремећајима понашања, не можемо очекивати резултате. Ако наставник и има жељу да нешто уради, па чак ако и верује у могућност модификације дететовог понашања, али сумња у валидност приказаних поступака, или их реализује само да би задовољио законску форму, резултати су тешко оствариви, или процес промене траје временски дуже. Међутим, оно што представља светлу тачку у овој причи је да многи наставници почну неповерљиво да реализују претходно наведено али се деси да дете позитивно одреагује на приказане стратегије, што доводи до јачања наставничких компетенција и развијања поверења у предложене поступке.

Коришћена литература

- Gage, N. L., Berliner, D. (1988): *Educational psychology*. Boston; U.S.A: Houghton Mifflin Company.
- Lebedina Manzoni M. (2010): *Психолошке основе поремећаја у понашању*, Јастребарско: Наклада Слап.
- Lewis, R. (1998): *How did I end up here?* Miami, Florida: Peace Education Foundation.
- Van Gorp, H. (2002): *Peer Mediation, The Complete Guide to Resolving Conflict in Our Schools*. Canada:Portage Main Press.
- Van Gorp, H. (2003): *Semena mira, Obrazovanje za mir u Srbiji*. Beograd: Grupa Most.
- Van Gorp, H. (2003): *Vršnjačko posredovanje, Kompletan vodič za konstruktivno rešavanje konflikata u školama*. Beograd: Grupa Most.
- Venelanan, R., Jerotijević, M. (2010): *Strategije za podučavanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

- Бакић (2001): Приказ неких модела институционалног третмана починитеља казнених дјела, *Љетопис социјалног рада*, вол.8, број. 1 преузето са: http://hrcak.srce.hr/index.php?id_clanak_jezik=5911&show=clanak
- Димић, Д. (2005): *Деца са благим сметњама у развоју и учењу у одељењима редовне наставе*. Нови Сад: Платонеум.
- Жунић-Павловић, В., Павловић, М. (2008): Различити приступи у појмовном одређењу поремећаја понашања, *Настава и васпитање*, 1.
- Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник РС, 72/09.
- Јанковић, П., Ераковић, Т (2008): *Педагогија деце са посебним потребама*. Нови Сад: Градска библиотека Нови Сад.
- Калезич Вигњевећ, А., Петричевећ, А., Лајовић, Б., Максимовић, Б., Коруга, Д., Чукурановић, Г., Николић, Ј., Вуковојац, И., Ристић Ћирић, Ј. (2007): *Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање* („Сл. Гласник РС“, бр. 30/2010).
- Радоман, В., Станковић, С.: *Поремећаји менталног здравља ОСС и психотерапијска интервенција*, Фаспер, преузето са: <https://www.google.rs/#q=Poreme%C4%87aji+mentalnog+zdravlja+OOS+i+psihoterapijska+intervencija>
- Радоњић, С. (1992): *Опита психологија II*. Београд: Савез друштава психолога Србије.
- Радоњић, С., Ђурић, В. (1990): *Опита психологија, Зборник радова из опште психологије II*, Београд: Савез друштава психолога СР Србије.
- Рајовић, В., Јовановић, О., Радевић, Б. (2012): *Индивидуални развојно-образовни програм, Приручник за васпитаче, наставнике и друге професионалце*, Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Светска здравствена организација. (1992). *ICD-10 Класификација менталних поремећаја и поремећаја понашања: Клинички описи и дијагностичка упутства*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Чичек, М., Николић, С. (2004): Психотерапија поремећаја понашања; у Тадић, Н., и сар. (прир.): Психоаналитичка психотерапија деце и младих (352-356). Београд: Научна књига.

Mr Maja Petakov Vucelja, Novi Sad

VARIOUS APPROACHES OF TEACHERS AND PROFESSIONAL ASSOCIATES IN THE WORK WITH CHILDREN WITH BEHAVIOURAL DISORDERS

Abstract

The aim of the paper is an analysis of various approaches a teacher can apply in individual work with pupils with behavioural disorders. The paper is also an attempt to point to the problems of teachers' perception of real difficulties of these children. The number of pupils with behavioural disorders has recently been significantly increased. Their activities have for their consequences significant disturbance of functioning of other pupils and teachers. In majority of cases this implies development of negative attitudes of teachers and peers towards those pupils, leading to serious punishments. The emphasis in the paper lies on identification of the background of the problem of behavioural disorders, according to an overview of several theoretical movements explaining the essence of human aggression. Therefore it is suggested in the paper to evaluate the existing attitudes towards the children with disorders in behaviour, to reduce serious punishments and disciplinary measures and to implement positive way of disciplining these pupils, for a pupil to achieve success in certain activity.

Key words: behavioural disorders, teacher, pupil, work strategy.

М-р Майя Петаков Вуцелја, Новый Сад

РАЗНЫЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЕЙ И СПЕЦИАЛЬНЫХ СОТРУДНИКОВ С УЧЕНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ

Резюме

Целью настоящей работы является анализ разных подходов, которые учитель может применять в индивидуальной работе с учениками с нарушенным поведением. Также, мы сделали попытку указать на проблемы восприятия реальных затруднений у таких детей со стороны учителей. Число учеников с нарушением поведения в последние годы резко увеличилось. Активности таких детей нарушает функционирование других учеников и учителей. Это в большинстве случаев подразумевает формирование отрицательного положения у учителей и сверстников к таким ученикам, а это приводит к применению строгих наказаний. В настоящей работе мы сделали ударение на обнаружение причины проблемы

нарушения поведения, представляя несколько теоретических направлений, которые объясняют сущность агрессии человека. Из-за этого мы предлагаем оценку предыдущего подхода детям с нарушениями в поведении, уменьшение применения строгих мероприятий наказания, и реализацию положительного вида дисциплинирования, чтобы ребёнок в какой-либо активности добился успеха.

Опорные слова: нарушения поведения, учитель, ученик, стратегии работы

Др Ивана Мухић

Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет, Нови Сад

Др Татјана Крстић

Универзитет у Новом Саду
Медицински факултет, Нови Сад

Наташа Лукић

Предшколска установа “Детињство”, Жабаљ

Милана Рајић

Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет, Нови Сад

UDK 37.064:[373.2:376

Прегледни чланак

Примљен: 17. VI 2015.

BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 3, p. 481–496.

ПРОЦЕНА РЕАГОВАЊА РОДИТЕЉА НА ДИЈАГНОЗУ ХРОНИЧНЕ БОЛЕСТИ ИЛИ РАЗВОЈНЕ СМЕТЊЕ ДЕТЕТА: ЗНАЧАЈ ЗА ПЛАНИРАЊЕ САРАДЊЕ СА РОДИТЕЉИМА¹

Резиме

Када је реч о деци са сметњама у развоју, сарадња установа које о њима брину са њиховим родитељима је од великог значаја- и родитељ и стручњак међусобно размењују информације које су важне за постизање оптимума развоја детета у обе средине, те јачају доживљај компетентности за адекватну бригу о детету. Како би подршка породицама била што боља, један од значајних корака у планирању сарадње би требало да буде процена родитељских капацитета за бригу. У породицама деце са сметњама у развоју, значајан увид у капацитете родитеља да брине пружа процењена могућност родитеља да прихвати дететову сметњу и брине у складу са дететовим потребама и развојем. Као индикатор успешно разрешене неразвијене кризе сазнавања дететове дијагнозе, узима се родитељска реакција на дијагнозу, а могући начин процене је Интервју о реаговању на дијагнозу детета (Reaction to Diagnosis Interview).

У овом раду дат је приказ случаја рада са дететом са сметњама у развоју и његовим родитељима, који за циљ има истицање доприноса података са Интервјуа у разумевању позиције родитеља, ради даљег планирања сарадње.

Кључне речи: дете са сметњама у развоју, сарадња породице и вртића, родитељска реакција на дијагнозу, разрешеност, инклузија

¹ рад је настао у оквиру пројекта „Ефекти егзистенцијалне несигурности на појединца и породицу у Србији“ (пројекат број 179022, Министарство просвете и науке Републике Србије)

Увод

Сарадња са родитељима сматра се веома важном у раду са дететом са сметњама у развоју, како у здравственим, тако и у образовним установама. Родитељ као партнер, не само да може да пружи важне информације о детету и дететовом напредовању, већ може и да прими савете од васпитача и стручног сарадника и учини значајан напор да се и у кући и у вртићу детету пружи оптимум услова за развој. Истраживања ипак показују да остваривање сарадње са родитељима деце са сметњама у развоју може наићи на бројне застоје и показује се већим изазовом него што би се очекивало с обзиром на потребе родитеља и породице за подршком и на могућност установе да стручну подршку пружи. Изазови се тичу неусаглашености очекивања родитеља и оног што је пракса образовних установа (Soodak, Erwin, 1995), начина на који су родитељи укључени у доношење одлука око детета и образовни процес (Danklefsen, 2008; Fish, 2006; Valle, 2002), те начина комуникације васпитача са породицом (Blue-Banning et al., 2004; Case, 2000; Jaberger et al., 2014). Истовремено, стручњаци неретко доживљавају родитеље као спремне више да физички помажу око детета, него да се активно укључе у планирање бриге о детету са сметњама у развоју у институцијама. У таквој ситуацији размимоилажења у очекивањима и перцепцији учешћа од стране родитеља и васпитача, родитељи извештавају о осећању напуштености од стране особља и примарно се фокусирају на емотивну бригу о деци (Coyne, Cowly, 2005).

Истраживања на нашој популацији у већој мери су још увек доминантно посвећена ефектима инклузије и ставовима према инклузији у основним школама (Ђевић, 2009; Мацура-Миловановић, Вујисић-Живковић, 2011), док су она везана за предшколство нешто ређа (Бројчин, Глумбић, 2007; Станчић, Станисављевић-Петровић, 2013; Станисављевић-Петровић, Станчић, 2010). У оба случаја, међутим, пажња је већином фокусирана на ставове према инклузији, а кад је у питању стручна подршка углавном је везана за превентивни и корективни рад са децом (Голубовић, Максимовић, 2008; Валишек-Брашко, 2008). Рад са родитељима, сарадња са родитељима и процена њихових потреба у истраживањима још увек генерално измичу пажњи. Практика укључивања деце са сметњама у развоју у систем предшколског образовања доводи до тога да су, осим здравствених, сада и предшколске установе међу првим институцијама у којима се рефлектују потешкоће родитеља и деце, а уједно и институције од којих се захтева да својом стручношћу подрже ове породице како би развиле максимум капацитета за оптималну бригу о детету. Како и теоретичари и истраживачи претпостављају, сарадња породичног система и вртића се сматра у великој мери развојном неопходношћу и интуитивном потребом, па ризици од њеног неквалитетног успостављања често измичу пажњи истраживача (Shpancer, 2002). Па ипак, ако желимо да боравак у вртићу буде на добробит детета на дуже стазе (Powell, Diamond, 1995) континуирано праћење чинилаца развоја адекватне сарадње вртића и породице је заправо неопходно. Иако се подразумева да су кључни елементи сарадње комуникација и поверење, уз прихватање, бригу, компетенцију и дељене вредности између образо-

вног и породичног система (Elicker et al., 1997), савремени аутори подразумевају да вртић треба да постане место где родитељ, осим што пружа важне информације о детету ради квалитетније бриге од стране васпитача, може и да се развија у родитељској улози, учи о адекватној родитељској бризи и развоју свог детета. За породицу детета са сметњама у развоју партнерство ова два система пре свега је значајно ради могућности препознавања развојних потреба, вештина детета, али и раних интервенција, како за дете тако и за систем бриге о детету у породици (Влах, Таталовић, 2011). Добра сарадња са васпитачем може да допринесе бољем квалитету родитељства, у смислу сензитивности родитеља, развојно адекватније бриге, квалитетније интеракције и слично (Owen et al., 2000). У породицама деце са сметњама у развоју, ниво социјалне подршке, између осталог и од стране образовних институција, умањује ефекат свакодневних извора стреса на доживљени ниво стреса код родитеља (Mitchell, Hauser-Cram, 2008; Plant, Sanders, 2007) што се показује значајним чиниоцем капацитета родитеља да адекватно брину о детету (Abidin, 1990; Deater-Deckard, 1998; Sepa et al., 2004; Skreden et al., 2012).

Пракса показује да је квалитетна сарадња образовног система и породице темељ на који се ослања и израда индивидуализованог плана рада (или ИОП-а у зависности од потреба детета), активности припреме групе и васпитача за долазак детета са сметњама, као и припреме самог детета са сметњама на боравак у вртићу, али и даље праћење напредовања детета и рад васпитача и стручне службе са њим. Иако се планом рада обично предвиђају и реализују бројни разговори са родитељима, још увек остају отворена питања око начина на које је могуће препознати и одговорити на специфичне потребе за подршком овим породицама. Када се на ово надовежу стрепње васпитача, као и доживљај ниже компетентности у раду са децом са сметњама у развоју, пред стручног сарадника се намеће велики изазов како би обезбедио повољан контекст за напредовање детета и успостављању квалитетније сарадње и партнерства са родитељима. Потребно је релативно рано, брзо и једноставно, али теоријски засновано, доћи до података који ће „водити“ стручног сарадника ка ризицима и специфичностима дијаде мајка-дете.

Као један од темеља за планирање адекватне подршке родитељима деце са сметњама у развоју, али и значајних чинилаца остваривања сарадње стручњака са родитељима ради креирања оптималних услова за развој детета, све више се узимају показатељи сензитивности родитеља, односно процењени капацитети за адекватну бригу. У контексту развојне сметње или хроничне болести детета, таква индикатор може бити реакција родитеља на дијагнозу хроничне болести или развојне сметње детета. Наиме, према теорији афективне везаности као једној од најактуелнијих теорија развоја и родитељске бриге, родитељеве емоције, веровања, атрибуције, перцепција и очекивања од детета део су комплексног система бриге који утиче на родитељево понашање према детету- и на процену потреба детета, интерпретацију, али и само реаговање и интеракцију са дететом (George, Solomon, 2008). Само сазнавање дијагнозе представља својеврсну трауму за овај систем бриге. Унутар породице период сазнавања дијагнозе перципира се као значајна неразвојна криза: без обзира на претходну забринутост око здравља де-

тета рутине, бриге о детету се прекидају и/или добијају ново значење, изазивају се сва дотадашња знања о детету, очекивања од детета, компетенција да се о детету брине и да се дете заштити, а велики значај добијају перципирана одговорност и кривица. Начин на који родитељ превлада емоције изазване губитком жељеног-идеалног детета, разуме дететове сметње и интегрише их у организовани систем бриге усклађен са дететовом и родитељевом реалношћу, значајан је чинилац квалитета бриге о детету. Опоравак и излазак из кризе изазване сазнавањем дијагнозе представља заправо адаптацију путем интеграције искуства и редифинисања веровања, очекивања, перцепције детета и његовог развоја (Barnett et al., 2003; Marvin, Pianta, 1996; Pianta et al., 1996). Оваква адаптација за дете са хроничном болешћу или сметњом у развоју значи прилику да га старатељ заиста разуме, прихвати и да са њим у релацији развије сигурну афективну везаност која је темељ оптимума когнитивног и социо- емоционалног развоја (Barnett et al., 2006; Kearney et al., 2011; Marvin, Pianta, 1996; Pianta et al., 1996; Wachel, Carter, 2008). Реакција родитеља на дијагнозу детета, стога, представља значајан индикатор резвијености система бриге о деци и капацитета родитеља да детету пружи адекватно старање усклађено са дететовим потребама, могућностима и развојем.

За родитеље који су успели да реорганизују свој систем бриге и превладају „губитак жељеног детета“ кажемо да су разрешени. Они успевају да опазе и опишу промене у доминирајућим емоцијама од момента сазнања дијагнозе до садашњег тренутка, и активно превладавају стрес изазван свакодневном бригом о детету и трауму везану за сазнање дијагнозе. У разговору са овим родитељима и у њиховом понашању видљив је изостанак или потискивање потребе да се пронађе разлог дететове болести или ометености. Оријентисани су на садашњост и будућност, што им, уз јасну и адекватну представу о дететовим способностима и могућностима развоја, пружа темељ адекватне бриге и примарне фокусираности на дете и његове потребе. Имају балансиране и реалне идеје о добити и губицима у својој позицији родитеља (Oppenheim et al., 2007; Pianta et al., 1996). Стратегије које родитељи користе да би до разрешења дошли, могу се доминантно ослањати, као и генерално при превладавању, на когницију и информације, на разраду емоција, или, пак, на преузимање конкретних активности и акцију.

Велике су и видљиве разлике у интеракцији са дететом, али и поимању дететових тешкоћа и бриге о њему код родитеља који нису успели да се адаптирају након сазнавања дијагнозе. Неразрешени родитељи имају фокус доминантно на дијагнози, жељеном, а “изгубљеном детету“, својим преплављујућим емоцијама и/или кривици, што ствара тешкоће да се фокусирају на потребе детета и брину адекватно о њему. Неразрешење може бити видљиво у различитим формама, а доминантни процеси указују на стратегије које родитељ користи да би реалност променио у ону која је за њега прихватљивија. Неусаглашеност између такве, нерелне представе о детету и његовим капацитетима и реалног детета, чини родитеља мање функционалним у својој улози јер он има мање капацитете да тумачи дететове сигнале, а његове реакције бивају мање сензитивне, развојно и контекстуално увремене и адекватне. Доминирајући процеси код неразрешених родитеља могу

имати форму когнитивних дисторзија, када, на пример, родитељ верује да ће дете „прерасти“ здравствени проблем или ометеност; активног трагања за разлогом и кривцем за дететове сметње, конфузије, одбацивања и потискивања саме трауме око сазнавања дијагнозе и емотивног реаговања на њу, или пак заглављености у прошлости и преплављености емоцијама туге, беса и осећања немоћи. У већини ових случајева идентитет родитеља и сам систем бриге дефинисан је траумом, а не дететовим капацитетима и потребама. Хронична туга и понављани стрес који ови родитељи доживљавају изнова и не успевају да превладају, воде интеракцији у којој дете није сигурно да старатељ може да брине о њему и заштити га (Feniger-Schaal, Oppenheim, 2013; Oppenheim et al., 2007; Pianta et al., 1996).

Нема једнозначних података о томе на који начин тежина дететове болести или сметње утиче на статус разрешења (Milshtein et al., 2010; Pianta et al., 1996; Powell et al., 2009). Истраживања указују да и хроничне здравствене сметње, попут епилепсије код детета, могу довести до дезорганизације система родитељске бриге и развоја несигурних образаца у релацији мајка-дете једнако често као у случају церебралне парализе детета (Langher et al., 2010). Неразрешени родитељи генерално извештавају о већем нивоу стреса, мањој социјалној подршци и нарушеним блиским односима, попут брачног (Sheeran et al., 1997), као и о нарушеним представама блиских односа и унутрашњим радним моделима афективне везаности (Williamson et al., 2000).

Начин процене реакције родитеља на дијагнозу детета. Интервју о реаговању на дијагнозу детета (Pianta, Marvin, 1992a) заснован је на теорији афективне везаности и има за циљ да испита разрешење трауме повезане са сазнавањем дијагнозе хроничне болести или развојне сметње детета и доминирајуће стратегије (не)превладавања те трауме. Интервју је полуструктуриран и усмерен пре свега на опис сећања, осећања и размишљања о дијагнози, промене у осећањима и функционисању од сазнавања дијагнозе до актуелног момента, разумевање и емоције везане за саму болест детета, разумевање узрока болести или ометености детета, промене у позицији родитеља и слично. Одговори родитеља кодирају се према Класификационом систему за Интервју о реаговању на дијагнозу детета (Pianta, Marvin, 1992b, 1993), када се описују елементи разрешења, односно неразређења, одређује главна категорија (разрешен/неразрешен) и субкатегирија према доминирајућој стратегији адаптирања.

У даљем тексту, дат је приказ рада са дететом и његовим родитељима у предшколској установи са циљем анализе доприноса података са Интервјуа о реаговању на дијагнозу детета, разумевању позиције родитеља и различитом фокусу у планирању сарадње са родитељима, што је од изузетног значаја за успешан рад стручног сарадника.

Приказ рада са дететом и породицом

Основни подаци о детету. Дечак стар пет година је пошао у вртић, у средњу узрасну групу, када је напунио четири године. При упису у вртић мајка је доставила документацију из које је видљиво да дете има епилепсију. Дете је добило дијагно-

зу са три године, након првог епилептичног напада. Тада му је одређена терапија лековима. Када је кренуо у вртић дечак је имао потешкоће да оствари адекватну интеракцију са другом децом и комуницира са њима. Васпитаче није прихватао и одбијао је да сарађује са њима. Мајка је испољавала бригу око поласка детета у вртић због могућности јављања епилептичног напада у вртићу, али је истицала да је свесна потребе за боравком детета у вртићу због очекиваног позитивног утицаја на његов психосоцијални развој. За дете је израђен план индивидуализације рада који је пре свега био усмерен на јачање квалитета социјалне интеракције и развијања интерсовања за васпитнообразовне задатке, уз развој аутономије.

Сарадња родитеља и вртића. Мајка је од почетка била заинтересована, сарадљива, пружала је потребне информације. У комуникацији са васпитачима и стручним сарадником, међутим, мајчина брига је варијирала од пренаглашене заинтересованости за стање и понашање детета (често праћено плачем), правдања сваког дететовог поступка и понашања, па до изражене усмерености на личне потребе и обавезе и незаинтересованости за размену информација о детету. Отац је од почетка одавао утисак смирене, стабилне особе. Често је доводио дечака у вртић. У комуникацији са васпитачима је одмерен, мало комуницира, сем ако постоји иницијатива од стране васпитачица. Проблеме приликом доласка у вртић око преобувања, ношења играчака и других предмета од куће (нпр. лепак) чешће и успешније решава мајка. На родитељске састанке долази увек мајка, као и на индивидуалне разговоре око планирања индивидуализованог приступа у раду са дететом. Родитељи су максимално укључивани у планирање и праћење рада са дететом, а посебна пажња је посвећена смањивању анксиозности мајке везано за здравствено стање и бригу о томе у вртићу (нпр. појачано ангажовање медицинске сестре ради евентуалне подршке у случају напада). Иако је мајка на евалуацијама сарадње извештавала о потпуном поверењу у рад запослених у вртићу, истовремено је долазила до изражаја и мајчина амбивалентност и немогућност успостављања баланса између превелике бриге за здравствено стање детета и увиђања адекватних одговора на развојне потребе детета уз праћење његових способности, нарочито у области аутономије (нпр. одређивање када му јесте, а када није потребна физичка подршка и заштита при моторичким активностима попут пењања, прескакања и слично; када, до које мере и на који начин треба да подржи самосталност детета у свакодневним активностима, одабиру игре, одабиру простора за игру...). Са мајком су реализовани и индивидуални саветодавни разговори усмерени пре свега на подршку развоју узрасно адекватне аутономије код детета. Мајка је показивала заинтересованост и жељу за овом врстом сарадње, а укључивала се и у тематске родитељске састанке реализоване у васпитној групи. И поред тога се стицао утисак да на потребе родитеља није одговорено, а напредак није био видљив. Истовремено, мајка је извештавала о преплављености задацима бриге о детету и показивала значајне знаке анксиозности и сумње у своје родитељске компетенције. Због ових индикатора стручни сарадник је у процену родитеља, са циљем промене у плану сарадње са њима, предложио примену *Интервјуа о реаговању родитеља на дијагнозу хроничне болести детета*. Кодирање одговора су извршили аутори овог рада.

Анализа података са Интервјуа о реаговању родитеља на дијагнозу хроничне болести детета спроведеног са мајком. Мајка је у више наврата плакала током интервјуа, при опису искустава користила је много детаља и стицао се утисак да је доживљај у вези са сазнавањем дијагнозе још увек активна емоционална криза. С обзиром да је мајка преплављена властитим болним емоцијама, стекао се утисак да она не може адекватно да препозна потребе детета, нити адекватно да одговори на њих, што је, повратно, у вези са доживљајем стреса и компетенције у вршењу родитељске улоге. Мајка је процењена као неразрешени родитељ у односу на прихватање дијагнозе детета, субкатегија емоционалне преплављености.

Анализа података са Интервјуа о реаговању родитеља на дијагнозу хроничне болести детета- отац. Након обраде података добијених интервјуом са оцем, он је сврстан у категорију разрешеног родитеља у односу на прихватање дијагнозе детета, субкатегија која представља оријентисаност на мишљење. У опису искустава везаних за сазнавање дијагнозе детета, отац користи когнитивне стратегије које му помажу да прихвати дијагнозу (информације о болести, на пример). Родитељи код којих се уочава важност когнитивних стратегија у превладавању проблема, као што је случај са овим оцем, исказују потребу за јасним информацијама везаним за дететово стање и сопствену улогу у активностима око детета. Уколико имају задовољавајуће, јасне и прикладно дате информације, њима се умањује стрепња око дететовог стања и успешније обављају своју родитељску улогу.

Смернице за план сарадње са родитељима на основу података са Интервјуа. Подаци са Интервјуа добијени за оба родитеља значајни су за даљи план сарадње са овом породицом. Сазнање да мајка нема разрешен однос према дијагнози утиче на постављање циљева у раду са мајком. Након анализе настојало се да се другачије разуме понашање мајке, а у контексту манифестација неразрешености. Врло често у разговору са васпитачем о дететовом понашању и постигнућу њена пажња није усмерена на когнитивну и емоционалну реалност, већ на искривљавање реалности. Очекивани ефекат сугестија васпитача и савета стручног сарадника о евентуалним променама у опхођењу према детету изостаје делом и због тога што мајка бригу о детету дефинише примарно преко свог неразрешеног емотивног искуства, а не преко потреба детета. Старатељски систем је одвојен од реалности дететових потреба и развојних могућности, што онемогућава препознавање дететових аутентичних потреба. Интерпретација дететовог понашања значајно је под утицајем мајчине емотивне преплављености и немогућности да се дететова реалност и развој одвоји од осећања немоћи и забринутости. Адекватан одговор, који омогућује подршку развојно очекиваном нивоу аутономије и заштите детета, стога изостаје, као и могућност да се брига о детету подели са васпитачима. Показало се, пре свега потребним планирати индивидуализоване саветодавне интервенције за мајку усмерене на постизање разрешеног односа, те јој помоћи у когнитивној и емоционалној обради доживљеног искуства као предуслов адекватнијег старања и сарадње са васпитачем

у бризи о детету. Важно би било да се у атмосфери сигурности мајка позове да испроба нове, креативније начине решавања проблема, освести своја осећања и понашања, пронађе нове изворе унутрашње и спољашње подршке, како би успела да адекватно одговори на потребе детета. Посебно би било значајно искористити очев разрешен однос, како би на адекватан начин био подршка својој супрузи у превазилажењу њених емотивних проблема. Стога би, у даљем раду, било корисно радити са родитељским паром на јачању сензитивности међу родитељима и јачању њихових капацитета да помогну један другом и подрже се како у интеграцији искустава са дететом, прихватању здравственог стања и могућности детета, тако и у свакодневној интеракцији са дететом, постављању граница и другим елементима васпитног понашања и бриге. Родитељи деце са озбиљнијим здравственим проблемима често се суочавају са бројним стресним ситуацијама у васпитању и образовању деце, па се важном показује подршка партнера и активација адекватно формираног родитељског савеза.

Све ове потребе даље отварају и могућност рада са групом родитељских парова (2-4 пара) у којима би се омогућило охрабривање (или развој) узајамне подршке и подела информација међу члановима групе, размена идеја и искустава, учење једних од других, нормализација односа и осећања (Barnett et al., 2003). Овакав облик рада је пример интензивног, фокусираног, краткотрајног и индивидуално захтевног рада. Омогућава олакшавање родитељске адаптације путем препознавања спектра осећања, јачање родитељских снага и родитељске подршке. Омогућава јачање опажања доступне подршке, као и унапређивање квалитета важних односа, укључујући и брачне. Побољшава вештине тражења информација, подршке и ресурса с обзиром на дететову дијагнозу. Овим начином рада се очекује да ће родитељски парови успети да идентификују проблеме са којима се у свакодневном животу сусрећу, а који су настали као последица здравствених тешкоћа код њиховог детета. Такође, очекује се да добију повратне информације и промене обрасце који су им онемогућавали добре интеракције. Група може постати извор подршке и снаге у тренуцима стреса, оснажити за делотворније решавање проблема и суочавање са животним тешкоћама, као и овладавање начинима за њихово певазилажење. Сазнање да нису усамљени у проблемима са којима се у бризи о детету срећу, могућност да размене искуства, информације и емоције са родитељима који се са сличним изазовима сусрећу, као и да добију повратну информацију подршке или рефлексije о сопственим поступцима, чини да се родитељи, захваљујући раду у оваквим групама могу осећати компетентније, сигурније у сопствена знања и вештине у одгајању детета. Ранија искуства са применом рада у групи парова са родитељима деце са сметњама у развоју, показао је управо овакве ефекте (Лукић, 2012).

На основу података са Интервјуа, тим је као кораке у плану сарадње са породицом донео одређене измене у раду. Фокус индивидуалног рада са мајком преусмерен је на прихватање дијагнозе и могућност размишљања о „реалном детету“ - његовим реалним могућностима и развојним потребама, и начину на који га епилепсија ограничава. На тај начин, очекује се да мајка разреши и део својих брига око здравља детета које је у овом моменту спречавају да балансира потре-

бом да детету пружи подршку у развоју, аутономији, истраживању, и потребом да га заштити. Са родитељским паром план рада подразумевао је јачање сензитивности међу партнерима и подршку капацитетима да помогну један другом у прихватању стања детета и интеграцији искустава са дететом и равномерније поделе бригу о детету. Као важан циљ постављена је и подршка већој укључености разрешеног оца, али на начин који не подрива мајчино настојање да брине, нити је, због актуелног статуса неразрешености, ставља у позицију мање компетентног родитеља. У план рада установе укључене су и едукације васпитача усмерене на јачање сензитивности за потребе родитеља деце са сметњама у развоју. Циљ је да се на тај начин васпитачи подрже у редефинисању опаженог понашања родитеља деце са сметњама у развоју тако да разумевање позиције родитеља у бризи о детету и комуникацији са васпитачима обухвата и разумевање начина на који се родитељ носи са дијагнозом детета и начина на који разрешење те трауме о(не) могућује оптималну бригу и учешће у животу предшколске установе.

Закључак

За родитеље који су успели да превазиђу трауму везану за сазнање дететове хроничне дијагнозе и који су когнитивно и емоционално прихватили то сазнање, кажемо да имају разрешен однос према дететовој дијагнози. Они имају више шанси да се усмере на реалност дететовог стања и потреба, своја очекивања ускладе са дететовим могућностима и имају потенцијал да са дететом изграде добар однос. У пракси, међутим, не треба занемарити да и разрешени родитељи имају потешкоће, кризе, забринутост и стога свакако изискују помоћ и подршку стручњака. Ипак, комуникација, као и саветодавни рад са разрешеним родитељима су углавном обележени међусобним разумевањем и успешном сарадњом. То је стога јер родитељи успевају да се „одвоје“ од трауме везане за сазнање да дете има озбиљне здравствене проблеме. Ти родитељи успевају да своја размишљања и деловања у односу на дете, себе и њихов однос усмере на садашњу и будућу реалност.

Неразрешени родитељи не успевају да се усмере на реалност дететовог стања што може да има далекосежне последице на дете и његов развој, као и однос родитељ-дете. Стога је кључно што раније препознати родитеље који због перзистирања трауме везане за сазнање дететове болести или стања не могу да се „помере унапред“ и имају потешкоће у изградњи свог односа са дететом. Они такође могу да имају значајне проблеме у односу са социјалним окружењем и наравно са професионалцима који су на било који начин укључени у рад са дететом (васпитачи, учитељи, терапеути...). Истраживање спроведено са родитељима деце са аутизмом је, на пример, показало да родитељско разрешење позитивно утиче на способност родитеља да развију квалитетну сарадњу са стручњацима који раде програме едукације са њиховом децом (Berry et al., 2010). Такође се показало да је тешко развити и адекватну сарадњу са оним родитељима који на први поглед не делују као да имају потешкоће у вези са дететовим стањем, али су нереалистични и претерано оптимистични у погледу дететових могућности, те минимизирају дететове тешкоће (Larson, 1998).

Важно питање је који су то отежавајући моменти за родитеље да превладају своје реакције туге и прихвате реалност дететове дијагнозе. Показатељи као што су перзистентан дистрес код родитеља, избегавање било каквог разговора о дијагнози и са њом повезаним проблемима, преокупација разлогом и узроком дететових проблема, стално враћање у прошлост- указују на потешкоће са разрешењем. Неке од основних препорука за рад са родитељима би биле да професионалци треба да упознају родитеље са основним значењем дететове дијагнозе, да успоставе подржавајући однос са породицом, да разумеју породичне потребе, користе добре комуникационе вештине, наведу могуће ресурсе и интервенције, не третирају дете као случај, обезбеде праћење напретка, дискутују о прогнози у напредовању детета, разматрају дететове могућности упркос оштећењу и пруже наду (Graungaard, Skov, 2006; Nissenbaum et al., 2002; Pain, 1999).

Стручни рад са родитељима се може спроводити *индивидуално* усмерено на личне процесе разрешења, јачање родитељске сензитивности и вештина бриге о детету, поготову у сфери емотивних, блиских искустава (Feniger-Schaal, Oppenheim, 2013; Orme, 2005), или у оквиру *групе*. Групне интервенције могу укључивати предавања, видео презентације, интерактивне дискусије о питањима афективног везивања и бриге, циклусима туге и процесу адаптације и прилагођавања, здравим механизмима превладавања, дететовом развоју, емотивном занемаривању детета (нпр. Orme, 2005). Информације о развоју језичких, когнитивних, социо-емоционалних способности, такође и развоја fine и грубе моторике, могу бити веома корисне и дају родитељима прилику да разумеју типичан развој, али и конкретно развој свог детета. Родитељи деце са хроничним болестима и сметњама у развоју такође треба да буду информисани о неформалним и формалним системима подршке који су им доступни у локалној заједници у којој живе, а који им могу помоћи у адаптацији на дететово стање. Групе могу да функционишу и кроз структуриране програме усмерене на развој компетенција родитељства (Sanders et al., 2004), или на резилијентност породице (Barnett et al., 2003) у контексту дететових сметњи.

Који од ових облика рада могу да функционишу у нашим предшколским установама питање је које је тек отворено и остаје да даљим радом и праћењем ефеката у наредним истраживањима буде разрађено и дискутовано. Евидентно је, ипак, да подаци са Интервјуа о реаговању на дијагнозу детета могу да пруже значајне увиде у капацитете родитеља за бригу о детету и дељење бриге са васпитачима, што је свакако важан чинилац и адаптације детета на вртић и остваривања сарадње породице и вртића. Подаци о разрешењу родитеља могу да усмере значајно теме за рад са родитељима, али и да помогну адекватнију интерпретацију родитељевих понашања и ставова, те усмере и стручног сарадника и васпитача ка бољем разумевању позиције и потреба родитеља. У том смислу, ови подаци могу бити значајан чинилац јачања капацитета предшколске установе да се разуме понашање родитеља и детета на начин који је у складу са њиховим искуством и потребама и тиме створи темељ за сарадњу, са циљем креирања оптималних услова за развој детета и породице у целини.

Референце

- Abidin, R., R. (1990). Introduction to the Special Issue: The Stress of Parenting. *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 19, No. 4, 298–301.
- Barnett, D., Clements, M., Kaplan-Estrin, M. & Fialka, J. (2003). Building new dreams: Supporting parents' adaptation to their child with special needs. *Infants and Young Children*, Vol. 16, No. 3, 184-200.
- Barnett, D., Clements, M., Kaplan-Estrin, M., Mc Caskill, J. W., Hunt, K. H., Butler, C. M., Schram, J. L. & Janisse, H. C. (2006). Maternal resolution of child diagnosis: Stability and relations with child attachment across the toddler to preschooler transition. *Journal of Family Psychology*, Vol. 20, No. 1, 100-107.
- Berry, K. K., Siller, M., Hutman, T. & Sigman, M. (2010). *Parental reactions to their child's autism diagnosis predict the working alliance between parent and intervention providers*. Paper presented at 9th Annual International Meeting for Autism Research (IMFAR), Philadelphia.
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L. & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional children*, Vol. 70, No. 2, 167-184.
- Brojčin, B., Glumbić, N. (2007). Uključivanje dece sa intelektualnom ometenošću u redovne vaspitne grupe. *Pedagogija*, God. 62, Br. 4, 610-619.
- Case, S. (2000). Refocusing on parent: What are the social issues of concern for parents with disabled child. *Disability & Society*, Vol. 15, No. 2, 271-292.
- Coyne, I. & Cowly, S. (2005). Challenging the Philosophy of Partnership with Parents: A Grounded Theory Study. *International Journal of Nursing Studies*, Vol. 44, No. 6, 893-904.
- Danklefsen, P., R. (2008). Perceptions of collaboration of parents of students with disabilities and service providers. *Unpublished doctoral dissertation*. Ashland University, Ashland, OH.
- Deater-Deckard, K. (1998). Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical psychology. Science and practice*, Vol. 5, No. 3, 314 -332.
- Dević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, God. 41, Br. 2, 367-382.
- Elicker, J., Noppe, I. C., Noppe, L., D. & Fortner-Wood, C. (1997). The parentcaregiver relationship scale: Rounding out the relationship system in infant child care. *Early Education and Development*, Vol. 8, No. 1, 83-100.
- Feniger-Schaal, R. & Oppenheim, D. (2013). Resolution of the diagnosis and maternal sensitivity among mothers of children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 34, No. 1, 306-313.
- Fish, W. W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *EDUCATION-INDIANAPOLIS THEN CHULA VISTA*, Vol. 127, No. 1, 56-68.

- George, C., Solomon, J. (2008). The Caregiving system: A behavioral systems approach to parenting. In: J. Cassidy, P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 833-856). New York: The Guilford Press.
- Golubović, Š., Maksimović, J. (2008). Uloge i zadaci učitelja u procesu inkluzivnog obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, God. 54, No. 1-2, 49-56.
- Graungaard, A. H. & Skov, L. (2006). Why do we need a diagnosis? A qualitative study of parents' experiences, coping and needs, when the newborn child is severely disabled. *Child: Care, Health and Development*, Vol. 33, No. 3, 296-307.
- Jabery, M. A. A., Arabiat, D. H., Khamra, H. A. A., Betawi, I. A. & Jabbar, S. K. A. (2014). Parental perceptions of services provided for children with autism in Jordan. *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 23, No. 3, 475-486.
- Kearney, J., Brittner, P, Farrell, A. & Rohnson, J. (2011). Mothers' resolution of their young children's psychiatric diagnosis: Association with child, parent and relationship characteristics. *Child Psychiatry and Human Development*, Vol. 42, No. 3, 334-348.
- Krstić, T. (2013). *Majke hronično ometene dece: prihvatanje dijagnoze i prevladavanje stresa* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Langher, V., Kourkoutas, E., Scurci, G. & Tolve, G. (2010). Perception of the security of attachment in neurologically ill children. *Procedia- Social and Behavioral sciences*, Vol. 5, No. 5, 2290-2299.
- Larson, E. (1998). Reframing the meaning of disability to families: The embrace of paradox. *Social Science & Medicine*, Vol. 47, No. 7, 865-875.
- Lukić, N. (2012). Jačanje senzitivnosti roditelja: primena teorije afektivne vezanosti u savetovanju roditelja dece sa smetnjama u razvoju. U: Mogućnosti primene teorije afektivne vezanosti u savetodavnom radu sa porodicama (zbirka tekstova sa Savetovanja za stručne saradnike, Novi Sad, Filozofski fakultet, 3.11.2012). Filozofski fakultet, Novi Sad (str.88-96).
- Macura-Milovanović, S., Vujisić-Živković, N. (2011). Stavovi budućih učitelja prema inkluziji: implikacije za inicijalno profesionalno obrazovanje. *Pedagogija*, God. 64, Br. 4, 633-647.
- Marvin, R. S. & Pianta, R. C. (1996). Mothers' reaction to their child's diagnosis: Reaction with security of attachment. *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 25, No. 4, 436-445.
- Milshtein, S., Yirmiya, N., Oppenheim, D., Koren-Karie, N. & Levi, S. (2010). Resolution of the diagnosis among parents of children with autism spectrum disorder: Association with child and parent characteristics. *Journal of Autism and Developmental disorder*, Vol. 40, No. 1, 89-99.
- Mitchell, D. B. & Hauser-Cram, P. (2008). The well-being of mothers of adolescents with developmental disabilities in relation to medical care utilization and satisfaction with health care. *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 29, No. 2, 97-112.
- Nissenbaum, M., Tollefson, N. & Reese, R. (2002). The interpretative conference: Sharing diagnosis of autism with families. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, Vol. 17, No. 1, 30-43.

- Oppenheim, D., Dolev, S., Koren-Karie, N., Sher-Censor, E., Yirniya, N. & Salomon, S. (2007). Parental resolution of the child's diagnosis and the parent-child relationship. in: D. Oppenheim, D. Goldsmith (Eds). *Attachment theory in clinical work with children*. New York: Guilford press(, NY, London).
- Orme, D. M. (2005). A qualitative examination of mothers' resolution or non resolution of their childrens' disability of Down syndrome or autism using a cognitive intervention. *The Qualitative report*, Vol. 10, No. 3, 561-592.
- Owen, M. T., Ware, A. M. & Barefoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 15, No. 3, 413- 28.
- Pain, H. (1999). Coping with a child with disabilities from the parents' perspective: The function of information. *Child: Care, health and development*, Vol. 25, No. 4, 299-312.
- Pianta, R. C. & Marvin, R. S. (1992a). The reaction to diagnosis interview. *Unpublished materials*. University of Virginia, Charlottesville.
- Pianta, R. C. & Marvin, R. S. (1992b). The reaction to diagnosis classification system. *Unpublished materials*. University of Virginia, Charlottesville.
- Pianta, R. C. & Marvin, R. S. (1993). Manual for classification of the reaction to diagnosis interview. *Unpublished manuscript*. University of Virginia, Charlottesville.
- Pianta, R. C., Marvin, R. S., Britner, P. A. & Borowitz, K. C. (1996). Mothers' resolution of their children's diagnosis: Organized patterns of caregiving representations. *Infant mental Health Journal*, Vol. 17, No. 3, 239-256.
- Plant, K. M. & Sanders, M. R. (2007). Predictors of caregiver stress in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 51, No. 2, 109-124.
- Powell, D. R. & Diamond, K. E. (1995). Approaches to parent-teacher relationships in U.S. early childhood programs during the twentieth century. *Journal of Education*, Vol. 177, No. 3, 71-94.
- Powell, D., Schuengel, C., Rentinck, I. C. M., Stolk, J., Voorman, J. M, Loots, G. M. P., Katelaar, M., Gorter, J. W. & Becher, J. G. (2009). Parents' reaction to the diagnosis of cerebral palsy: Association between resolution, age and severity of disability. *Child: Care, Health and Development*, Vol. 35, No. 5, 673-680.
- Sanders, M., Mazzucchelli, T. G. & Studman, L. J. (2004). Stepping stones triple P: The theoretical basis and development of an evidence-based positive parenting program for families with a child who has a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, Vol. 29, No. 3, 265-283.
- Sepa, A., Frodi, A. & Ludvisson, J. (2004). Psychosocial correlates of parenting stress, lack of support and lack of confidence/security. *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol. 45, No. 2, 169-179.
- Sheeran, T., Marvin, S. R. & Pianta, R. C. (1997). Mothers' resolution of their child's diagnosis and self-reported measures of parenting stress, marital relations and social support. *Journal of Pediatric Psychology*, Vol. 22, No. 2, 197-212.

- Shpancer, N. (2002). The home-daycare link: Mapping children's new world order. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 17, No. 3, 374-392.
- Skreden, M., Skari, H., Malt, U. F., Pripp, A. H., Björk, M. D., Faugli, A. & Emblem, R. (2012). Parenting stress and emotional wellbeing in mothers and fathers of preschool children. *Scandinavian Journal of Public Health*, Vol. 40, No. 7, 596-604.
- Soodak, L. C. & Erwin, E. J. (1995). Parents, professionals and inclusive education: A call for collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 6, No. 3, 257-276.
- Stančić, M., Stanisavljević-Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, God. 12, Br. 3, 353-369.
- Stanisavljević-Petrović, Z., Stančić, M. (2010). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*, God. 65, Br. 3, 451-461.
- Vališek-Braško, O. (2008). Strategije preventivnog rada pedagoga sa učenicima koji imaju teškoće u učenju. *Pedagoška stvarnost*, God. 54, Br. 9-10, 907-926.
- Valle, J. W. (2002). IDEA and collaboration a Bakhtinian perspective on parent and professional discourse. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 35, No. 5, 471-481.
- Vlah, N., Tatalović-Vorkapić, S. (2011). Suradnja sa roditeljima u predškolskoj ustanovi: analiza pojedinih aspekata. *Napredak*, God. 152, Br. 1, 61-73.
- Wachel, K. & Carter, A. S. (2008). Reaction to diagnosis and parenting styles among mothers of young children with ASDs. *Autism*, Vol. 12, No. 5, 575-594.
- Williamson, G. M., Walters, A. S. & Shaffer, D. R. (2000). Caregiver models of self and others, coping and depression: predictors of depression in children with chronic pain. *Health Psychology*, Vol. 21, No. 4, 405-410.

Dr Ivana Mihić, Novi Sad
Dr Tatjana Krstić, Novi Sad
Dr Natasa Lukić, Zabalj
Milana Rajić, Novi Sad

ASSESSMENT OF PARENTAL REACTION TO THE DIAGNOSIS OF CHRONIC DISEASE OR DEVELOPMENTAL DISORDER OF A CHILD: SIGNIFICANCE FOR PLANNING COOPERATION WITH PARENTS

Abstract

In regard to children with developmental disorder, cooperation between institutions taking care of them and their parents is of great importance – a parent and a professional exchange information significant for reaching the optimal level of development in both family and institution setting, empowering the experience of competency for adequate child care. For family support to be as strong as possible, one of the significant steps in planning of cooperation should be the estimation of parental capacity for

child care. In the families of children with developmental disorder, important insight into capacity of parents to take care of the child is provided by estimated ability of a parent to accept child's disorder and take care of him/her according to child's needs and level of development. An indicator of successfully resolved non-developmental crisis of acknowledging the diagnosis of a child refers to the parent's reaction to diagnosis, and a possible way to assess his/her reaction is Reaction to Diagnosis Interview. The paper outlines a case of work with a child with developmental disorder and his/her parents, aiming at emphasizing the contribution of the data gathered according to the Interview to understanding of the position of parents, in order to plan further cooperation in a better way.

Key words: a child with developmental disorder, cooperation between family and kindergarten, parents' reaction to diagnosis, resolution, inclusion.

Д-р Ивана Милић, Д-р Татјана Крстић, Новый Сад Наташа Лукић, Жабаль Милана Раич, Новый Сад

ОЦЕНКА РЕАКЦИИ РОДИТЕЛЕЙ НА ДИАГНОЗ ХРОНИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНИ ИЛИ НАРУШЕНИЯ В РАЗВИТИИ РЕБЁНКА: ЗНАЧЕНИЕ В ПЛАНИРОВАНИИ СОТРУДНИЧЕСТВА С РОДИТЕЛЯМИ

Резюме

Когда речь идёт о детях с нарушениями в развитии, сотрудничество заведений, которые о них заботятся с их родителями имеет большое значение. Родитель и специалист взаимно обмениваются информацией, которые важны для достижения оптимального развития ребёнка в обеих средах и усиливают ощущение компетентности для соответствующей заботы о ребёнке. Чтобы поддержка семьям была как можно лучшей, одним из важных шагов в планировании сотрудничества должна быть оценка родительских способностей заботиться о детях. В семьях с детьми с нарушением развития важным показателем способности родителя заботиться о таком ребёнке является установленная возможность родителя принять нарушение у ребёнка и заботиться о нём, согласно потребностям и развитию ребёнка. Как показатель решения кризиса узнавания диагноза ребёнка, мы берём реакцию родителей на диагноз, а возможным способом оценки является и Интервью о реагировании на диагноз ребёнка /Reaction Diagnosis Interview/.

В настоящей работе представлен случай работы с ребёнком с нарушениями в развитии и его родителями, с целью подчёркивания значения данных полученных из Интервью в понимании позиции родителя в дальнейшем планировании сотрудничества.

Опорные слова: ребёнок с нарушениями в развитии, сотрудничество семьи и детского сада, реакция родителей на диагноз, решение, инклюзия

Јелена Достанић

Факултет за правне и пословне студије

др Лазар Вркатић, Нови Сад

Жељка Бојанић

Покрајински секторетеријат за науку

и технолошки развој, Нови Сад

UDK 159.923.3:371.12

Оригинални научни рад

Примљен: 07. VII 2015.

BIBLID 0553-4569, 61 (2015), 3, p. 496-509.

ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ КАО ПРЕДИКТОРИ ПРОЦЕНЕ ЗАДОВОЉЕНОСТИ БАЗИЧНИХ ПСИХИЧКИХ ПОТРЕБА ПРОСВЕТНИХ РАДНИКА

Резиме

Основни циљ овог истраживања је био утврдити да ли и на који начин особине личности предвиђају процену задовољености базичних психичких потреба, једног од кључних концепата теорије самодетерминације Рајана и Десаја, на узорку просветних радника. Иако на то да ли ће запослени у организацији бити у могућности да задовоље своје базичне потребе утичу многи ситуациони фактори, појединци њих не виде као објективну датост, већ субјективно, у складу са својим карактеристикама личности. Истраживање је спроведено на пригодном узорку од 230 просветних радника, запослених у основним и средњим школама на простору Републике Србије и старости од 24 до 55 година. Особине личности су процењиване путем инвентара личности Великих пет плус два, аутора Смедеревац, Митровић и Чоловић. Тест се састоји од укупно 184 ставке у форми седмостепене скале Ликертовог типа, које су разврстане у 7 скала, односно димензија личности. Задовољеност базичних психичких потреба је мерена скалом која се састоји од 21 седмостепене ставке Ликертовог типа. Скалу је превела и адаптирала Младеновић на бази оригиналне скале Десаја и сарадника. Факторском анализом је екстраховано четири фактора, потреба за повезаношћу, аутономијом, могућности испољавања компетенција и лични осећај компетенције, који описују око 57% варијансе. Резултати су показали да су све четири базичне потребе подједнако задовољене, а на првом месту потреба за повезаношћу. Корелационом анализом се утврдило да су особине личности статистички значајно повезане са све четири базичне потребе и то екстраверзија, савесност и отвореност позитивно, док су неуротицизам и агре-

сивност негативно корелати. Потребу за повезаношћу значајно предвиђају агресивност негативно и екстраверзија позитивно ($R^2=.226$), ону за аутономијом неуротицизам негативно, а савесност позитивно ($R^2=.177$). Негативна валенца, неуротицизам и агресивност као негативни предиктори предвиђају могућност испољавања компетенције ($R^2=.168$), док је неуротицизам једини негативан предиктор личног осећаја компетенције ($R^2=.082$). Све у свему, ово истраживање је показало да особине личности у великој мери одређују да ли ће особа проценити да у организацији задовољава своје базичне психичке потребе. Међутим, како је ипак значајан проценат варијансе остао необјашњен, на особине личности пре можемо гледати као на инхибиторе или ексцитаторе процене задовољености потреба.

Кључне речи: Задовољеност базичних психичких потреба, Особине личности, Теорија самодетерминације, Великих пет плус два, Просветни радници.

Увод

Мотивација као феномен је једна од централних тема која привлачи пажњу истраживача унутар скоро свих психолошких дисциплина, као и различитих, и неретко супротстављених парадигматских опредељења. То опште интересовање произилази из чињенице, да мотивација омогућава појединцу да оствари своје диспозиције и искористи подстицаје средине у којој живи. Богато наслеђе и средина без мотивације и спремности на активност остају само неискоришћени потенцијали. Када је реч о областима индустријске/организацијске психологије и других научних дисциплина које имају за предмет однос човека и рада, посебно интересовање уважава, наравно, мотивација за рад. Стога, велики број истраживања је усмерен ка откривању различитих чинилаца настанка, усмеравања и појачавања радне активности, односно на тражење одговора на питање шта и на који начин покреће човека (Furnham, 2002). Постоји велики број теорија које на различите начине објашњавају мотивацију за рад, али све оне на овај или онај начин полазе од потреба које човек тежи и задовољава кроз процес рада у организацији. Уколико запослени задовољавају своје потребе, биће у већој мери мотивисани и самим тим су шансе за успех на послу веће (Маслов, 1982). Из тог разлога, истраживачи су трагали за ситуационим корелатима који доприносе већем интензитету мотивације и самим тим и квалитетнијим резултатима рада запослених (Judge & Plies, 2002). И заиста, резултати показују да многи подстицаји и фактори из спољашње средине могу обликовати и усмеравати активности појединца. Међутим, мало које истраживање је имало за циљ утврђивање чинилаца различитости мотивације унутар структуре личности. Ипак на појединца, његове психичке процесе и реакције не утиче „објективна“ стварност, већ субјективна интерпретација спољашњих дражи, а структура личности у великој мери одређује на који начин ће се свет доживети.

У складу са тим, ово истраживање има за циљ да утврди да ли и на који начин особине личности предвиђају у којој мери просветни радници процењују да су им базичне психичке потребе задовољене. Другим речима, да ли процену о

задовољности базичних психичких потреба у значајној мери одређују диспозиционе карактеристике личности?

Личност и модели особина личности

Личност у ужем смислу је један од основних извора индивидуалних разлика, која је била и даље је предмет интересовања научника и теоретичара из скоро читаве лепезе научних приступа и парадигми у психологији, о чему сведочи и број дефиниција које је класификовао Олпорт (1969). Иако ниједан од приступа у одређењу личности није превазиђен, психометријски приступ има значајну предност у односу на друге, макар када је реч о истраживањима.

Када се посматра историјски развој модела личности у оквиру диференцијалне психологије, сами почеци се везују за психолексичку хипотезу. Прва, али и једина теорија која је кроз овај приступ настала јесте она Р.Б. Катела (Cattell, 1947) и он је полазећи од класификације термина из речника Олпорта и Одберта (1936, према Goldberg, 1990), користећи косоуглу ротацију у факторској анализи дошао до 16 фактора личности. Примењујући ортогоналну ротацију, велики број истраживача долазе до петофакторског решења, до „Великих пет“. Ипак највећи допринос успостављању релативног консензуса око оптималног броја особина потребних за описивање личности је пружио Петофакторски модел личности Косте и Мекреа (Five Factor Model-FFM; McCrae & Costa, 2003), који је резултирао теоријом и који је настао еклектичким приступом.

Петофакторски модел је добио потврду широм света и због своје велике популарности оставио врло мало места за алтернативна решења, међу којима је и истраживање Телегана и Волера (Almagor, Waller & Tellegen, 1995). Поред прве две категорије описа из класификације Олпорта и Одберта, који се односе на стабилне особине људи, ови аутори су укључили и трећу категорију коју чине описи вредновања и самовредновања, и тиме добили, поред Великих пет, још две особине: позитивна и негативна валенца.

Домаћи модел Великих пет плус два. Снежана Смедеревац заједно са сарадницима (2007) спроводи прву психолексичку студију у Србији, примењујући методологију Телегана и Волера. На основу анализе термина из речника задржано је 264 описа, од којих су конструисана два упиника PL и LEXI, на бази којег ће касније настати модел Великих 5 + 2, који скоро у потпуности одговара већ поменутом моделу Телегана и Волера. Пет особина кореспондирају онима из модела Великих пет, екстраверзија, неуротицизам, савесност, агресивност¹ и отвореност ка искуству, док су на основу описа вредновања и самовредновања добијене и димензије: позитивна и негативна валенца. Прва представља степен позитивног вредновања самог себе. Индикатори понашања су: супериорност, која представља прецењивање својих особина и тенденцију да се буде бољи од

¹ За разлику од модела Телегана и Волера и модела Великих пет, на домаћој популацији, када се посматрају засићења фактора, одређена понашања се групишу у негативном смеру, као *агресивност*, а не као *пријатност*.

других, и позитивна слика о себи, која се односи на самопоштовање. Негативна валенца подразумева негативну слику о себи и депресивни когнитивни стил. Индикатори су: манипулативност и негативна слика о себи. Први се односи на процену себе као веште особе, која путем сплеткарења успешно постиже своје циљеве. Док други подразумева свест о непожељним особинама и недостатку позитивних. Како је реч о домаћем моделу са провереним метријским карактеристикама који се показао адекватним у контексту рада (Беркловић, 2009), као варијабле истраживања, особине личности ће бити дефинисане кроз овај модел.

Задовољеност базичних психичких потреба и мотивација за рад

Као и када је реч о особинама личности, различитих одређена и приступа у изучавању мотивације за рад има много. Међу најпознатијим теоријама које стављају акценат на потребе, тзв. *теорије садржаја* су Маслоуева (1982), Алдерферова (Alderfer, 1972) и Херцбергова теорија (1968). Друга велика група теорија су процесне теорије, Врумова теорија очекивања (Vroom, 1964), Лолеров модел очекивања (Lawler, 1970), као и теорија циљева Едвина Лока (Locke, 1996), које акценат не стављају на потребе, али ни не негирају њихов значај. Међутим, има и теорија које није једноставно сврстати у једну од те две класичне групе, а међу њима је и теорија самодетерминације. Теорија самодетерминације данас представља макро-теорију или скуп више мини-теорија, која интегрише различите конструкте и процесе као што су развој личности, универзалне психичке потребе, саморегулација, когнитивна евалуација и др. (Deci & Ryan, 2008). У основи, теорија разликује две врсте мотивације, аутономну и контролисану, које су у сложеном интеракцијском односу. Аутономна регулација подразумева самоусмеравање појединца, док је контролисана под утицајем спољашњих подстицаја, награђивања и кажњавања. Аутономна и контролисана регулација понашања се распоређују дуж континуума, где се на једном крају налази амотивација, а преко екстринзичке мотивације, на другом се налази интринзичка (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 1985). Иако велики број спољашњих подстицаја нарушава унутрашњу мотивацију, они средински чиниоци који омогућавају задовољене базичних психичких потреба доприносе интернализацији понашања.

Базичне психичке потребе представљају енергетске потенцијале и уколико су задовољене доприносе менталном здрављу, интеграцији личности и карактеристичном самству, а уколико нису задовољне, могу водити ка патологији (Ryan & Deci, 2000). За разлику од Маслоујевог (1982) концепта базичних потреба, где подразумевају физиолошке потребе, у теорији SDT су оне више социјалне и психичке природе. Аутори говоре о три базичне психичке потребе: *потреба за аутономијом*, *потреба за компетенцијом* и *потреба за повезаношћу*. Ослањајући се на Де Чармсов (deCharmes, 1983) концепт локуса узрочности, где унутрашња узрочност постоји код оних понашања која настају у одсуству спољашње контроле, док се спољашња узрочност односи на споља поткрепљена понашања, аутори разрађују концепт аутономије. На аутономију се гледа као на континуум, где се на

једном полу налази споља контролисано, а на другом само-регулисано понашање, односно понашање које подразумева слободно управљање собом и својим акцијама. Међутим, то не значи да свако понашање које долази изнутра мора бити аутономно, јер може постојати унутрашњи притисак у виду нпр. референтног оквира, који је резултат жеља и вредности неког ауторитета. Само акције које проишлазе из истинског осећаја самства су ауто-регулисане. На бази Вајтовог (White, 1959) концепта компетенције, Desaj (1995) долази до закључка да поред потребе за аутономијом, потреба за компетенцијом је такође важна за остваривање самства и менталног здравља. Теорија СДТ више ставља акценат на осећај компетентности него на стварну компетенцију. Односно, за развој и интеграцију личности важан је субјективни доживљај личних способности и вештина, који не мора бити једнак стварним. Кроз истраживања и радове других аутора, Рајан и Десај (2000) препознају још једну значајну потребу, потребу за повезаношћу. Интегративна тенденција људског бића има два аспекта, *развој личне аутономије и повезивање самства са другим особама*. Стога је за психичку добробит веома важан осећај припадности, укључености и повезаности.

Базичне психичке потребе су универзалне, што показује велики број истраживања (Chirkov & Ryan, 2001). Оне су неходне за постизање самства и интегритета и стога представљају урођене захтеве (Deci & Ryan, 2000). Самим тим постоје независно од узраста и културолошког оквира, али начин њиховог задовољења и манифестације зависи. За разлику од осталих приступа изучавању и истраживању потреба, акценат кроз теорију SDT није на снази потреба, него степену задовољности истих. Односно, истраживања су усмерена на повезаност између процене задовољства потреба и последица у различитим животним активностима (Gagne, Ryan & Bargmann, 2003). У наведеним истраживањима се закључило да што су више задовољене ове три потребе, људи свој живот процењују квалитетнијим, имају више самопоштовања, показују боље радне преформансе и др.

Метод

Узорак и поступак истраживања. Истраживање је спроведено на пригодном узорку од 230 просветних радника, запослених у основним и средњим школама на простору Републике Србије и старости од 24 до 55 година. Од тога, 22% испитаника су мушкарци, а 78% су жене. Структура узорка је у складу са полным структуром просветних радника у Србији, где мушкарци чине мање од 30% запослених (видети у Образовање наставника у земљама Југоисточне Европе, извештај, 2006). Један део узорка је прикупљен у оквиру тестирања просветних радника од стране Националне службе за запошљавање. Други део узорка чине просветни радници, који су упитнике попуњавали у оквиру семинара које организује Министарство просвете и науке Републике Србије. И трећи део испитаника је добровољно попуњавао упитнике на радном месту, уз лични пристанак и дозволу директора школе.

Инструменти. Особине личности су процењиване путем инвентара личности Великих пет плус два, аутора Смедеревац, Митровић и Чоловић (2010). Тест се састоји од укупно 184 ставке у форми седмостепене скале Ликертовог типа, које су разврстане у 7 скала, односно димензија личности. Како је реч о провереном и стандардизованом инструменту, даљи опис инструмента и његових метријских карактеристика неће бити приказан. Сви подаци о инструменту се налазе у приручнику (Смедеревац и сар, 2010). У анализу резултата ће бити укључено пет особина, оних које одговарају петофакторским решењима, а када је реч о особинама позитивна и негативна валенца, биће укључени њихови индикатори, јер аутори указују да је могуће да исти појединац има висок скор на једном и низак скор на другом (исто, 2010).

Задовољеност базичних психичких потреба је мерена скалом која се састоји од 21 седмостепене ставке Ликертовог типа. Скалу је превела и адаптирала Младеновић (2009) на бази оригиналне скале Десаја и сарадника (Desi, Ryan, Gagne, Leone, Usunov & Kornazheva, 2001). Анализом главних компоненти са *промах* ротацијом, добијена је петофакторска структура, која описује 58,7% варијансе ставки. У складу са теоријским моделом и истраживањима Десаја и сарадника (2001) скала је предвиђена за мерење три базичне психичке потребе: за аутономијом, компетенцијом и повезаношћу. Међутим, већ на основу *сирее плота*, могло се претпоставити да би задавање трофакторске структуре озбиљно нарушило факторско решење. Прва два фактора, одговарају теоријом претпостављеним базичним потребама, потребом за повезаношћу и потребом за аутономијом. Последња два фактора су засићена са свега две ставке и стога би требало да буду искључени из даље анализе. Пети фактор је неинтерпретативан кроз оквир теорије базичних потреба Рајана и Десаја (2000), али четврти фактор обухвата ставке које се односе на потребу за компетенцијом, која је теоријски веома значајна, тако да ће ипак бити дефинисан и укључен у даљу анализу, иако га треба прихватити са резервом. Трећи фактор се односи више на процену тога да ли организацијско окружење омогућава испољавање компетенција, док четврти подразумева лични осећај компетенције, односно некомпетенције. У складу са тим, дефинисана су и именована следећа четири фактора: 1. *Повезаност* (7-ставки; 34,93% σ^2); 2. *Аутономија* (7-ставки; 9,51% σ^2); 3. *Могућност испољавања компетенције* (3-ставке; 6,94% σ^2); и 4. *Лични осећај компетенције* (2-ставке; 5,39% σ^2). Они заједно описују 56,76% варијансе. Алфа коефицијенти се крећу од $\alpha=.587$ за четврти фактор до $\alpha=.870$. Поузданост 4. фактора је испод 0.7, али с обзиром да га засићују свега две ставке, висина коефицијента је релативно задовољавајућа.

Резултати

Да би се одговорило на основни проблем истраживања, односно, да би се утврдило колико особине личности предвиђају задовољености базичних потреба, спроведене су четири мултирегресионе анализе, где је у свакој процена задовољености друге базичне психичке потребе била критеријум. Али пре тога,

у Табели бр.1 су дати резултати дескриптивне статистике, а у Табели бр.2 резултати корелационе анализе.

Може се приметити на основу табеле да је лични осећај компетенције у највећој мери задовољен, након њега следи могућност испољавања компетенције. У складу са тим, потреба за компетенцијом је у највећој мери задовољена код просветних радника. Незнатно нижу аритметичку средину имају потребе за повезаношћу и аутономијом.

Из Табеле бр.2 може се приметити да је смер повезаности између особина личности и задовољености свих базичних потреба исти. Међутим, нису све корелације значајне. Када је реч о задовољености потребе за аутономијом, она значајно корелира са свим особинама личности. Корелације су негативне са негативном валенцом ($r = -0,238$; $p < 0,01$), неуротицизмом ($r = -0,327$; $p < 0,01$) и агресивношћу ($r = -0,210$; $p < 0,01$). Са осталим особинама корелира позитивно.

Табела бр.1 – Дескриптивна анализа задовољености базичних потреба

Базичне потребе:	AS	SD	Std. E	RANG
Потреба за повезаношћу	5,31	1,03	,068	$\frac{3}{4}$
Потреба за аутономијом	5,31	1	,066	$\frac{3}{4}$
Могућност испољавања компетенције	5,46	1,09	,072	2
Лични осећај компетенције	5,82	1,30	,086	1

Потреба за повезаношћу има исти смер корелација са особинама личности као и она за аутономијом. Они који имају висок скор на позитивној валенци ($r = 0,212$; $p < 0,01$), отвореношћу ($r = 0,215$; $p < 0,01$), екстраверзији ($r = 0,406$; $p < 0,01$) и савесности ($r = 0,349$; $p < 0,01$), као и ниске на негативној валенци, агресивности и неуротицизму чешће процењују да је потреба за повезаношћу задовољена.

Табела бр. 2 – Повезаност између особина личности и процене задовољености базичних потреба

	POV.	AUT.	МОК.	ЛОК.
Позитивна валенца	,212**	,285**	,122	,162*
Негативна валенца	-,259**	-,238**	-,210**	-,186**
Отвореност	,215**	,230**	,214**	,142*
Неуротицизам	-,270**	-,327**	-,323**	-,275**
Агресивност	-,315**	-,210**	-,255**	-,126
Екстраверзија	,406**	,334**	,255**	,154*
Савесност	,349**	,373**	,271**	,173**

POV - Потреба за повезаношћу; AUT – Потреба за аутономијом; МОК – Могућност испољавања компетенција; ЛОК – Лични осећај компетенције;

Могућност испољавања компетенције не корелира са позитивном валенцом. Смерови осталих корелација су као и у случају претходне две потребе. Лични осећај компетенције корелира позитивно са позитивном валенцом ($r=0,162$; $p<0,05$), отвореношћу ($r=0,142$; $p<0,05$), екстраверзијом ($r=0,154$; $p<0,05$) и савесношћу ($r=0,173$; $p<0,01$), а негативно са негативном валенцом и неуротицизмом.

У Табелама бр.3 и бр.4 дати су резултати мултирегресионих анализа. И као што се може видети из Табеле бр.3, особине личности значајно предвиђају процену задовољености све четири базичне психичке потребе. Седам особина личности ($R^2=.226$; $F_{(7, 222)}=9,267$; $p=.000$), објашњавају око 23% варијансе потребе за повезаношћу. Том објашњењу доприносе, што се може видети из Табеле бр.4, агресивност као негативан и екстраверзија као позитиван предиктор. То значи да што појединац има виши скор на екстраверзији и нижи на агресивности, већа је могућности да процењује да на послу задовољава базичну потребу за повезаношћу.

Као и потребу за повезаношћу, особине личности значајно предвиђају и процену задовољености базичне психичке потребе за аутономијом ($R^2=.177$; $F_{(7, 222)}=6,805$; $p=.000$), објашњавајући око 18% варијансе. Овде су значајни предиктори неуротицизам, као негативан, и савесност, као позитиван. Емоционално стабилне особе, које имају висок скор на савесности процењују да на послу задовољавају потребу за аутономијом.

Табела бр.3 – Предикција процене задовољености базичних психичких потреба

КРИТЕРИЈУМИ:	R	R ²	F	p
Потреба за повезаношћу	.476	.226	9,267	.000
Потреба за аутономијом	.420	.177	6,805	.000
Могућност испољавања компетенције	.410	.168	6,424	.000
Лични осећај компетенције	.286	.082	2,456	.014

Процену могућности испољавања компетенције особине личности, такође, значајно предвиђају ($R^2=.168$; $F_{(7, 222)}=6,424$; $p=.000$), описујући притом око 17% варијансе. Међутим, овде се као значајни предиктори издвајају негативна валенца као позитиван и агресивност и неуротицизам као негативни. То значи да што је појединац у већој мери агресиван и неуротицистичан, а истовремено има висок скор на негативној валенци, мања је вероватноћа да ће проценити да на послу има могућност да испољи своје компетенције.

Табела бр. 4 – Појединачни доприноси предиктора, особина личности

	POV.	AUT.	MIK.	LOK.
Позитивна валенца	-.08	.06	-.16	-.02
Негативна валенца	.18	.12	-.22*	.01

	<i>POV.</i>	<i>AUT.</i>	<i>MIK.</i>	<i>LOK.</i>
<i>Отвореност</i>	.01	-.03	.12	.05
<i>Неуротицизам</i>	-.03	-.17*	-.27**	-.27**
<i>Агресивност</i>	-.26 **	-.13	-.20*	-.04
<i>Екстраверзија</i>	.37**	.08	.06	-.06
<i>Савесност</i>	.10	.23*	.13	.04

POV - Потреба за повезаношћу; AUT – Потреба за аутономијом; MIK – Могућност испољавања компетенција; LOK – Лични осећај компетенције;

Особине личности значајно објашњавају свега око 8% посто варијансе личног осећаја компетенције ($R^2=.082$; $F_{(7, 222)}=2,456$; $p=.014$). Једини значајни, негативни, предиктор је особина неуротицизам. Што је скор на овој особини нижи, појединац ће имати већи осећај компетентности.

Када се узму у обзир резултати корелационе анализе, могло се очекивати да ће више особина личности значајно учествовати у предикцији процене задовољности базичних психичких потреба. Разлог због којег се то није догодило је последица међусобне повезаности особина личности на овом узорку, због чега поменути коефицијенти корелације подразумевају у великом делу исти део варијансе процене задовољности базичних психичких потреба.

Дискусија и закључак

На основу приказаних резултата, може се на првом месту закључити да просветни радници у Србији претежно процењују да су им базичне психичке потребе за повезаношћу, аутономијом и компетенцијом задовољене. Када се узме у обзир сама природа посла, која подразумева извршавање нивоа аутономије у раду и могућности да се кроз наставни процес искажу разна знања и вештине, ови резултати нису били неочекивани. За разлику од великог броја занимања, наставници и професори могу сами да одлучују о начину на који ће спровести и остварити наставне планове, што ће им, свакако, омогућити и дати осећај компетентности. Базичне психичке потребе о којима говори теорија самодетерминације, су у великој мери, а и приближно једнако, задовољене, што у складу са теоријом когнитивне евалуације (Ryan & Deci, 2000) омогућава интринзички мотивисана понашања, односно висок степен ауторегулације.

Резултати корелационе анализе су показали да су особине личности значајно повезане са проценом задовољности базичних психичких потреба. Смерови корелација особина личности са проценом задовољности све три потребе су углавном исти. Међу значајнијим позитивним личносним корелатима процене задовољности све три базичне психичке потребе су екстраверзија, савесност и отвореност, док су неуротицизам и агресивност негативни корелати. Добијени резултати су у складу са онима које су добили Андресен и сарадници.

ци (2010), да су екстраверзија, савесност и пријатност позитивно повезане са задовољеношћу све три базичне потребе, док је повезаност са неуротицизмом негативна. У моделу Великих пет плус два пријатност се најпре може довести у везу са супротним полом димензије агресивност (Смедеревац и сар, 2010). Тако да се може закључити и да је позитивна повезаност пријатности са базичним потребама добијена у истраживању Андресена и сарадника (2010), веома слична негативној повезаности агресивности са истим у овом истраживању. Стога, једина разлика се односи на димензију отвореност, која се у већ поменутом истраживању из 2010. није показала као значајан корелат.

Када је реч о основној проблематици овог истраживања, може се извести општи закључак да су особине личности значајни предиктори процене задовољености базичних психичких потреба за аутономијом, повезаношћу и компетенцијом. Потребу за повезаношћу значајно предвиђају негативан скор на агресивности и позитиван на екстраверзији. То је очекиван резултат, када се узме у обзир природа ове две особине. Екстраверзија подразумева отвореност ка другим људима, могућност за лако остваривање контаката и спремност на рад са људима, а са друге стране ниска агресивност значи да особа није конфликтна, да уважава друге људе и да је пријатна у комуникацији. Стога, може се очекивати да таква особа у организацији може успешно да задовољи потребу за повезаношћу.

Задовољеност потребе за аутономијом значајно предвиђају неуротицизам, негативно, и савесност позитивно. То се можда може објаснити тиме што за својеврсан осећај аутономије у раду, појединац не би требало да осећа сигурност, а не бригу, анксиозност и напетост, што су карактеристике особине неуротицизам. Такође, емоционално нестабилни појединци не желе да имају велики осећај одговорности, јер се, уколико не остваре успех, не баш одлично носе са осећањем кривице. Са друге стране, да би појединац уживао извесну слободу у раду, потребно је да буде дисциплинован и одговоран, а обе карактеристике су значајне компоненте особине савесности.

Могућности испољавања компетенција значајно предиктују три особине, негативна валенца, неуротицизам и агресивност, и то негативно. То значи да појединци који су пријатни, неконфликтни, емоционално стабилни и они који немају негативну слику о себи у већој мери процењују да имају могућност да испоље своје компетенције.

Низак скор на неуротицизму је једини значајан предиктор личног осећаја компетентности. И овај резултат није неочекиван, с обзиром да неуротицистичне особе су често несигурне, инхибиране и под тремом, због чега могу имати осећај да су мање компетентне него што реално јесу.

Све у свему, ово истраживање је показало да особине личности у великој мери одређују да ли ће особа проценити да у организацији задовољава своје базичне психичке потребе. Међутим, како је ипак значајан проценат варијансе остао необјашњен, на особине личности пре можемо гледати као на инхибиторе или ексцитаторе процене задовољености потреба. Резултати показују да је најјачи инхибитор особина неуротицизам, а затим агресивност. Са друге стране, особине

које доприносе процени да су потребе задовољене су савесност и екстраверзија. То даље имплицира да, према теорији SDT (Ryan & Deci, 2000), наставници који су екстравертни, савесни и имају низак скор на агресивности и неуротицизму, у већој мери ће бити мотивисани интринзички и њихово понашање ће више бити ауторегулисано него контролисано. Самим тим, појединци који су унутрашње мотивисани ће бити успешнији на послу и боље ће се уклопити у радну средину (Baard, Deci & Ryan, 2004; Deci, Connell & Ryan, 1989). У складу са тим, резултати овог истраживања се могу искористити у сврхе професионалне селекције наставника и професора, тако што ће се дати предност онима који имају високе и ниске скорове на већ поменути особинама, јер ће они у већој мери сматрати да су им базичне потребе задовољене, због чега ће бити више интринзички мотивисани што ће довести и до бољих радних перформанси.

Литература

- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth*. New York: Free Press.
- Almagor, M., Waller, N.G., Tellegen, A. (1995). The Big Seven Model: A Cross-Cultural Replication and Further Exploration of the Basic Dimensions of Natural Language Trait Descriptors, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 300-307.
- Andreassen, C.S., Hetland, J., & Pallesen, S. (2010). The Relationship Between 'Workaholism', Basic Needs Satisfaction at Work and Personality. *European Journal of Psychology*, 24, 3-17.
- Baard, P.P., Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045–2068.
- Berklović, J. (2009). Osobine ličnosti i zadovoljstvo poslom kod osoba različitih zanimanja. *Diplomski rad*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Cattell, R.B. (1947). Confirmation and Clarification of Primary Personality Factors. *Psychometrika*, 12, 197-220.
- Chirkov, V.I., & Ryan, R.M. (2001). Parent and Teacher Autonomy Support in Russian and U.S. Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Costa, P.T., Jr. & McCrae, R.R. (1985). *The NEO-Personality Inventory Manual*. Odessa, FL:
- deCharms, R. (1983). *Personal Causation, The Internal Affective Determinants of Behavior*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health, *Canadian Psychologist*, 49, 182-185.

- Furnham, A. (2002). *The psychology of behaviour at work (2nd edition)*. London: Psychology Press.
- Gagne, M., Ryan, R. M., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- Goldberg, L.R. (1990). An Alternative "Description of Personality": The Big-Five Factor Structure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Herzberg, F. (1968). One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46, 53-62.
- Judge, T.A., Ilies, R. (2002). Relationship of Personality to Performance Motivation: A Meta- Analytic Review, *Journal of Applied Psychology*, 87, 797-807.
- Lawler, E.E., Hull, D.T. (1970). Relationship of Job Characteristics to Job Involvement, Satisfaction and Intrinsic Motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54, 305-312.
- Locke, E. A. (1996). Motivation through conscious goal setting. *Applied and Preventive Psychology*, 5, 117-124.
- Maslov, A.H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Mladenović, M. (2009). Uticaj globalne motivacione orijentacije i percepcije bazičnih psihičkih potreba na motivaciju na rad. *Doktorska disertacija*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Olport, G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Beograd: Kultura.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Smederevac, S., Mitrović, D., Čolović, P. (2010). *Velikih pet plus dva: Primena i interpretacija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- White, R.W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Jelena Dostanić, Novi Sad
Dr Željka Bojanić, Novi Sad

PERSONALITY FEATURES AS PREDICTORS OF ASSESSMENT OF SATISFACTION WITH BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS OF WORKERS IN EDUCATION

Abstract

The main aim of the research was to establish whether and in what a way personality features can predict assessment of satisfaction with basic psychological needs, one of the

key concepts of the theory of self-determination of Ryan and Deci, according to a sample of workers in education. In spite of the fact that if those employed in an organization will be in a position to address and satisfy their basic needs is influenced by a number of situational factors, individuals do not see them as objective reality, but subjectively, in accordance with their personality characteristics. The research was carried out on the occasional sample of 230 workers in education, employed in primary and secondary schools in the Republic of Serbia, aging between 24 and 55 years. Personality features were assessed by personality inventory *Big five plus two* questionnaire, created by Smederevac, Mitrovic and Colovic. The test consists of 184 items in the form of seven point scale of Likert type, classified in seven scales, i.e. personality dimensions. Satisfaction with basic psychological needs is measured according to a scale consisting of 21 point scale of Likert type. The scale was translated and adapted by Mladenovic according to the original scale of Deci et al. Four factors was extracted according to factor analysis, i.e. need for being connected with others, need for autonomy, possibility to manifest competencies and personal feeling of being competent, describing around 57% of variance. The results showed that all the four basic needs are equally satisfied, in the first place the need for being connected. It was established according to correlation analysis that personality features were statistically significantly correlated with all four basic needs as follows: extraversion, conscientiousness and openness positively, while neuroticism and aggressiveness are negative correlates. The need for being connected with others is anticipated by aggressiveness negatively and extraversion positively ($R^2=.226$), need for autonomy by neuroticism negatively, and conscientiousness positively ($R^2=.177$). Negative valence, neuroticism and aggressiveness as negative predictors anticipate possibility of manifestation of competency ($R^2=.168$), while neuroticism is the only negative predictor of personal feeling of competency ($R^2=.082$). All in all, the research showed that personality features to high extent determine whether a person will assess that in an organization he/she addresses his/her own basic psychological needs. However, having in mind that the significant percentage of variance remained unexplained, personality features can rather be seen as inhibitors or excitators of assessment of satisfaction of needs.

Key words: satisfaction of basic psychological needs, personality features, theory of self-determination, Big five plus two, workers in education.

Елена Достанич, Д-р Желька Боянич, Новый Сад

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДСКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ БАЗИСНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ У УЧИТЕЛЕЙ

Резюме

Основной целью настоящего исследования является подтвердить каким образом характеристики личности предсказывают оценку удовлетворения ба-

зисних психических потребностей, одного из важнейших концептов теории самоопределения Райана и Десая, среди учителей. Несмотря на то, смогут ли работающие в коллективе удовлетворить свои базисные потребности, так как это зависит от многих ситуативных факторов, некоторые их не видят как объективное положение, а как субъективное, согласно своим характеристикам личности. В исследовании участвовали 230 учителей, работающих в начальных и средних школах Республики Сербии, возраста с 24 до 55 лет. Характеристики личности оцениваны спомощью инвентаря Больших пять плюс два, авторов Смедервац, Митрович и Чолович. Тест состоит из 184 раздела в форме семиступенчатой шкалы типа Ликерта, которые распределены в семь шкал, то есть характеристик личности. Удовлетворение базисных психических потребностей измерена шкалой содержащей 21 раздел семиступенчатый типа Ликерта. Шкалу перевела и адаптировала Младенович на основании оригинальной шкалы Десая и сотрудников. Факторным анализом выделены четыре фактора, потребность в общности, в автономии, возможности проявления компетенций и личное ощущение компетенции, которые описывают около 57% варианты. Результаты показали, что все четыре базисные потребности удовлетворены, а на первом месте потребность в общности. Корреляционным анализом подтвердилось, что характеристики личности статистически значительно связаны со всеми четырьмя базисными потребностями, при том экстраверсия, добросовестность и открытость положительно, а невротизм и агрессивность являются отрицательными коррелятами. Потребность в общности значительно предсказывают агрессивность отрицательно и экстраверсию положительно $/R^2=.226/$, потребность в автономии невротизм отрицательно, а добросовестность положительно $/R^2=.177/$. Отрицательная связь, невротизм и агрессивность как отрицательные предсказатели предсказывают возможность проявления компетенции $/R^2=.168/$, пока невротизм является единственным пред отрицательным предсказателем личного ощущения компетенции $/R^2=.084/$.

Настоящее исследование показало что особенности личности в большой степени определяют, оценит ли учитель что он в коллективе удовлетворяет свои базисные психические потребности. Однако, так как всё-таки значительный процент связи остался неясным, на особенности личности вернее можем смотреть как на замедлителей или возбудителей оценки удовлетворения потребностей.

Опорные слова: удовлетворение базисных психических потребностей, особенности личности, теория самоопределения, Больших пять плюс два, учителя

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Академик проф. др Босилка Ђорђевић,
Српска Академија Образовања,
Београд

UDK 159.928.22(049.32)

UDK 37.025(049.32)

Приказ

Примљен: 18. VII 2015.

BIBLID 0553–4569, 61 (2015), 3, p. 510–513.

ДВАДЕСЕТ ГОДИНА О ДАРОВИТОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ

Пре 20 година (1994) Висока школа у Вршцу, заједно са наставницима, одлучили су, да поред редовног рада у школи, почну истраживања која су до тада била скрајнута или запостављена: даровитост и креативност.

У то тешко време: финансијско, економско, политичко (које је познато), они су се са одушевљењем одлучили на тај велики изазов. У таквим околностима започети истраживање у сложеној и широкој области требало је имати и снаге и одушевљења.

Треба напоменути да питања даровитости и креативности нису била скрајнута и од споредног значаја. Наиме, у Закону из 1974. године налазе се два знања о образовању и васпитању ученика (основне, средње и високе школе). Међутим, основни правац или оријентација, главна преокупација у области образовања и васпитања је била образовање укупне школске популације, па је питање образовања и васпитања даровитих ученика било споредно у односу на све остале обавезе и тешкоће.

Поред редовних обавеза у школи, цео наставнички колектив те школе имао је одушевљена и стрпљења.

У почетку, рад је био скроман, али континуиран. Модел путем којег су одабирали био је организовање “округлих столова”. У почетку, што је сасвим разумљиво, учествовао је мали број учесника и мали број истраживача у деловима који су тада били могући.

Међутим, временом рад се све више ширио, број учесника био је све већи, као и број саопштења.

На овом јубиларном (20 година) “округлом столу”, учествовало је 90 стручњака различитог стручног профила са 75 саопштења. Пут напредовања указивао је на све веће интересовање за ову област, не само у нас већ и много шире. Листа учесника то најбоље показује: Македонија, Словенија, Хрватска, Црна Гора. Посебно је било наглашено учешће учесника из Србије: Београд, Вр-

шац, Нови Сад, Ниш, Ужице, али и Бања Луке (република БиХ, Република Српска). Може се рећи да је школски простор старе Југославије био заинтересован за ову област. Да ово није само наш проблем показује учешће наших суседа: Русије, Енглеске, Данске, Бугарске. Изгледа да су проблеми даровитости и креативности и модел дидактике рада са ученицима много шири него што се до сада мислило. Међу факторима који (пored финансијских) ометају развијање креативности и даровитости су: план и наставни програм (у неким земљама), селекција ученика, схватања младих талентованих и друштвених вредности, одлазак талентованих у друге земље. Мора се напоменути да је било и извесних отпора једног дела школа и наставника, што је још више компликовало питање образовања и васпитања даровитих. Да би се ситуација променила у корист даровитих, потребне су промене у систему образовања (у неким земљама) и праћење тих промена као и одговарајућом политиком, његовог финансирања, положај даровитих у друштву после дипломирања.

Али вратимо се на досадашње резултате постигнуте у значајном периоду од 20 година.

У публикацији коју је Висока школа сачинила, дати су битни садржаји и теме којима су се бавили учесници округлог стола. У протеклом периоду учествовало је 1045 учесника, број објављених радова о даровитима 850, 191 рад о стратегијама подстицања даровитости, 5 радова о култури говора даровитих, 28 радова реторичког говора. Може се кратко констатовати да је број учесника и број саопштења заиста импресиван за услове и друге околности у којима се одвијао рад “округлих столова”.

Вршац је тако постао центар окупљања за размену идеја и искустава и место у коме су учесници примани са симпатијама. На тај начин су се боље упознавали и зближавали.

Јубиларни двадесет први “округли сто” заслужује посебну пажњу. Не само да је учествовало 90 различитих стручњака (педагогија, психологија, филозофија и сл.), презентирано је и 75 различитих саопштења.

У уводном излагању за двадесет први “округли сто” изложена су психолошка и филозофска схватања о даровитости и креативности и њихове интерпретације различитих аутора. Преглед свих схватања и теорија представљају малу структуру која на сажет начин приказује шта се данас у тој области ради у свету (а не само у нас) и како дидактика у раду са даровитима има велики број модела који се примењују или се могу примењивати. Облици дидактичког рада са даровитима није само питање проучавања већ много шире: развијање критичког мишљења, аутономија у раду самих ученика, формирање ставова према стицању нових сазнања, и сл. Интересовања су данас усмерена на развој талената путем решавања проблема и интеграцију вишеструке интелигенције и наставног рада, повећање креативности путем програма визуелне перцепције, мењање дејег мишљења уз употреб развојног процењивања у настави. Утврђена је слаба, или ниско позитивна корелација између дидактичких инструкција и креативности ($r = 0,10 - 0,30$), што даје основу за мењање. Као кључне тачке у дидактичким

стратегијама издвајају се: дидактичка култура школе, емоционалне реакције ученика, наставне методе и покушаји у раду са даровитим ученицима.

Оцењивање креативности у школском контексту и развоју критике, мењање садашњих метода треба посматрати из културно психолошке перспективе.

Уводно излагање теорија и њихових интерпретација показује не само студиозно разматрање креативности, њихову интерпретацију већ и путеве како би се креативност подстицала и даље развијала.

За сва излагања на овом скупу, која су била разноврсна (75), тешко је дати њихов преглед или груписање. Али за све њих може се констатовати следеће:

1. Највећи број прилога има теоријски приступ и одговарајуће резултате;
2. Веома мали број приступа је практично усмерен и окренут ка школи, ученицима и наставницима;
3. Да ли је од великог броја истраживања, макар и мали део прилагођен (примењиван) на прилагођен начин у школи и са ученицима и наставницима.

За све прилоге разматране на овом скупу, може да се констатује да су рађени по савременим стандардима за истраживање: добијање информација о теми која је одабрана, обрада добијених података и извођење закључака. При томе су примењени различити модели истраживања и одговарајуће статистичке процедуре.

У целини, може се констатовати да саопштења разматрана на овом скупу представљају широку лепезу тема које су у ово време врло актуелна. Резултати многих од њих, у извесном прилагођеном облику могу већ сада да буду примењени у школи, са ученицима и наставницима. Наравно, под садашњим околностима о којима је било речи. То важи не само за нас, већ и за друге који имају тешкоћа сличних нама, а те препреке није тако лако превазићи.

У оквиру разматраних идеја, праксе и примена, треба поменути и нека друга искуства која заслужују пажњу. У Енглеској (а вероватно и неким другим земљама) питања даровитих и креативних се решава на другачији начин. У Енглеској на пример, пажња није усмерена само на план и наставне програме (поучавање), већ и на упознавање ученика, њихових могућности, њиховог окружења у коме живе и у коме одрастају. Те информације и сазнања о ученицима чине основу за даљи рад, учење и напредовање. У току школовања обавља се одређена селекција свих како би се оријентисали на одговарајући правац у погледу даљег школовања и могућности запошљавања. Од свих се очекују привржен рад, ефикасност, резултати у свим сферама живота и на сваком радном месту. Мерило за оцењивање је дакле резултат рада. Живимо у време где је резултат рада у било којој области, мера или принцип за све, како би боље живели.

Што се тиче даровитих и креативних, и они подлежу истом принципу: без обзира на високе интелектуалне способности различитих врста и на креативност, такође се очекују резултати у виду: нових идеја, нових предлога, другачије организације рада у циљу побољшања производње, одређена схватања, дакле,

одређена личност са свим својим својствима и особинама, како би их распоредили на различита места или различите задатке.

Наравно, да овај систем образовања има и своје реперкусије на друштвеном плану, а то је већ друго питање. Та чињеница има утицаја да неки од даровитих буду негативно оријентисани према друштву што је у ово време приметно и видљиво.

Очигледно је да је васпитање и образовање деце и младих сложен и тежак посао свуда у свету и да захтева дубоко промишљање, време, континуитет у променама и наравно - финансијске и политичке услове.

Такође у жижи задатака треба поменути и питања о улози школе и наставника што је од великог значаја. Кључно питање гласи: да ли су школе и наставници припремљени (обучени) за другачији начин рада са ученицима? Што се наше земље тиче, може се рећи да наставници нису добили основна знања (нису поучени) за рад са ученицима, а поготово даровитим и креативним, као и новом начину за рад са ученицима с њима а поготово о креативним и даровитим, као и о новом начину рада са њима, посебно у време педагошке технологије.

И свуда су мање плаћени за свој рад у односу на нека друга (слична) занимања и послове.

ВИСОКОШКОЛСКА НАСТАВА

***Грозданка Гојков, Александра Гојков-Рајић, Александар Стојановић:* ХЕУРИСТИЧКЕ ДИДАКТИЧКЕ СТРАТЕГИЈЕ У ВИСОКОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ, Вршац, 2015.**

Време постмодерне, маркирано неолибералном идеологијом, економском рационалношћу, моралним нихилизмом, време, у коме је велики број индивидуа вредносно дезоријентисан и сведен на редуктовани концепт живота по принципу потрошачког менталитета, креативни ауторски тим истраживача и аналитичара **Грозданке Гојков, Александре Гојков-Рајић, Александра Стојановића**, контекстуално је оријентисао, анализирао, промишљао, учинио јаснијим у научној монографији *Хеуристичке дидактичке стратегије у високошколској настави*. Инспиративно, обухватно, критички и зналачки своју пажњу аутори су усмерили на неохуманистички контекст одређења циља васпитања, на интелектуалну аутономију, плуралистички концепт јачања еманципаторског потенцијала субјекта, знања и компетенција, на осветљавање дидактичких стратегија којима се подстиче развој компетенција студената, метакогницију као индикаторе квалитета образовања. Кроз 22 поглавља, читалац има прилику да упозна аутентична гледишта ауторског тима, који нам, овом монографијом, представља лични исказ, (ауто)рефлексију, промишљање могућности еманципације и интелектуалне аутономије актера академског простора, критичког и самосталног размишљања и мишљења студената из дискурса плуралистичке сцене постмодерне дидактике.

На основу претраге бројне најсавременије литературе, анализа престижних филозофа, социолога, педагога, школа и праваца, као и на темељу искуства стеченог током дугогодишње успешне и плодне каријере у образовању, ауторка, проф. **Грозданка Гојков**, кроз прва поглавља научне монографије: *Друштвени контекст и циљ васпитања, Неохуманистички концепт општег образовања, Реконцептуализација садржаја и функција образовања, Плуралистички концепти и јачање еманципаторног потенцијала студената*, изражава незадовољство и критички анализира педагогију као науку, актуелну педагошку ситуацију, место и одговорност коју у њој имају сами педагози, који ћутећи, некритички прихватају прекрајања система образовања, наметања стратегијских праваца, законских регулатива, које се често преписују споља финансираним пројекатима

и курсевима, који често не разумеју суштину васпитања и не дискутују значење и значај циља васпитања. „Реформатори“ нашег система васпитања и образовања, према мишљењу проф. Гојков, често не показују ни елементарну педагошку писменост, а постоји и отклон педагошке заједнице од одговора на питање за шта васпитавати, које врлине, вредности и моралне особине хоћемо да створимо и које су могуће консеквенце воспитне стратегије предвиђене до 2020. године ...

Питање циља васпитања не одражава суштину фундаменталне педагошке категорије, не води новој култури учења и поучавања него апсолутизовању форми технолошки осигуране наставе и духовном осиромашивању ученика. Велику критику проф. Гојков упућује питањима стандарда, компетенција и исхода поучавања и учења, њиховој педагошкој нелегитимности и функционалној умерености економским интересима, без промишљања путева промена педагошке културе која узима у обзир целовитост личности. Овде се, према уверењу ауторке, скрива опасност сужавања садржајне и образовне перспективе, превиђа целовитост образовања која подразумева самообразовање, многострукост интереса и склоности, креативност, самосталност, еманципацију, (само)одговорност, при чему особа, као индивидуалитет, треба и може, сама себи, да буде мерило.

Неохуманистичка визура образовања, онако како ју је поставио Хумболт у појму „Билдунг“ кроз развој човекових „унутрашњих моћи“, интелектуалних потенцијала и естетског просуђивања у данашњем конципирању општег образовања, одмиче од полазних претпоставки. Образовање је данас измештено из основног човековог права у тржишно добро, а школе у организације за обезбеђивање услуга и добара тржишта рада, тако да и укупан концепт општег образовања, из овог угла подлеже темељној ревизији. У том смислу, из дикурса вредности, проф. Гојков промишља реконцептуализацију садржаја и функције образовања као и темељну ревизију концепта општег образовања, са фокусирањем на питање суштине универзитета и општег образовања уопште. Посебно инспиративне су ауторкине анализе Болоњских реформских настојања на универзитетима у Србији, природа питања доношења одлука о високом образовању, као и питање функције универзитета. Питања којима је ауторка дала посебну пажњу односе се на то које знање треба друштву знања, како информацијске и друге савремене технологије прилагодити људским потребама, питање промењене филозофије живота у постмодерни и њеном утицају на филозофију васпитања и нове педагошке парадигме које у средиште стављају појединца и његов целовит развој. Суштинско питање фокусирано је на циљ образовања и сврху учења на високошколском нивоу, и ауторка са резигнацијом констатује да у Србији још увек не постоји јасна стратегија развоја и реформе универзитета, да је то озбиљна кочница у развоју која високо образовање води странпутици са ташко сагледивим последицама, посебно када томе додамо упитаност куда иде реконцептуализација садржаја општег образовања и која је његова функција у контексту Болоњске реформе универзитета.

Полазећи од ставова Хабермаса, посебно када се ради о опасности-ма искључиве техничке цивилизације, ставова Франкфуртске школе и позива

на ослобађање науке од позитивистичке „доминације мисли“ кроз сопствено разумевање и активност, проф. Гојков је критичком (само)рефлексijом направила и прве кораке обликовања контекста филозофске и теоријске основе критичке, еманципаторне педагогије. Обриси ових филозофских, друштвених и политичких струјања нису могли заобићи дидактику, науку без које није могуће разумети нове, плуралистичке токове постмодерне теорије о знању, а коју су заплуснили нови видови стандардизације и тоталитарних правила, који су дошли на место формализма и рационализма у знању. У суштини, ради се о коегзистенцији индивидуалног и социјалног, разумевању тоталности у холистичком обухвату објективних и субјективних светова плуралистичког концепта и еманципације студената у процесу учења и поучавања. Постмодерни талас прилагођавања националних педагогија изазовима глобализације наметнуо је, према виђењу проф. Гојков, либерализацију образовног процеса, рушење нормативизма у мишљењу, наметање тоталитарних правила рационализованих кроз апсолутну идеју плурализма и толерантности. Како признати грешку није исто што и превазићи је, спој ових гледишта са педагошким струјањима и дидактиком довео је до појаве по којој су наставници дидактички усмерени не ка поучавању, него ка повлађивању тренутним интересовањима студената, које треба заинтересовати и забавити, допустити им да у интерактивним разменама, без много мисаоног напора, непрекидно мењају угао посматрања, показати им, „демократским“ начелима, да су тековине логике заправо злоупотребе моћи. У позадини свега је интенција о глобалним застрањивањима која су намењена огромној већини појединаца, а у тежњи продукције неолибералних, серијски фабрикованих јединки, без чврстог идентитета и моћи просуђивања. Проф. Гојков се пита, да ли у оваквом контексту плурализма који надилази, релативизује, оставља по страни све дидактичке критике, као и неразјашњене и несагледиве последице, има смисла питање обавезног консензуса о васпитању и образовању, садржајима, поступцима. Наиме, педагошке теорије и дидактички модели у својим теоријским оквирима позивају се управо на основне позиције постмодерних плуралистичких тенденција, које заговарају јачање еманципаторских потенцијала студената, критику школе и учења уопште, а да се при томе, недомишљеним теоријама, промовишу у суштини нове концепције у којима нису до краја расветљени ни основни појмови као „самоодређење“, „суодређење“ или еманципација.

Изузетно вредан део ове студије односи се на емпиријску валидацију наставних медија, (мета)когнитивних стратегија и способности, саморегулационог ефикасног учења, валидацију инструкционог приступа у истраживању интелектуалних способности, као предзнацима постмодерне дидактике као и донетима практичне употребе конструктивистичке парадигме у процесу савремених трансформација система васпитања и образовања. У том смислу ауторски тим, Грозданка Гојков, Александра Гојков-Рајић и Александар Стојановић, је испитивао улогу концепта истраживачког учења у високошколској институцији као и значај иновативних, хеуристичких стратегија поучавања којима се у контексту еманципаторне дидактике, развијају код студената метакогнитивне способности,

дивергентно мишљење, креативност, флексибилност, специфични когнитивни стилови, одговорно морално функционисање и способност саморефлексије. Резултати истраживања су показали да солидан број студената трага за другачијим начинима решавања проблема и размишља о ономе што је потребно за њихово решење, као и да студенти специјалистичких студија зрелије приступају процесу учења и студирања. Истраживачки тим, такође указује и на слабо манифестовање критичког мишљења као метакогнитивне способности студената, што даље указује на слабе домете високошколске наставе у погледу метакомпонената интелектуалне аутономије. У том смислу, истраживачи изражавају и сумњу у очекиване домете Болоњске реформе универзитета и чињеницу да квалитет студија све више има предзнак инструментализованог знања и употребљивости, а да се комплексне способности (компетенције), очекиване кроз квалитет студија у Европском квалификацијском оквиру, не налазе на очекиваном нивоу, међу очекиваним индикаторима квалитета испитаних студената у Србији.

Др Александра Гојков-Рајић се у оквиру студије фокусира на аутономију личности кроз учење и истраживање страног језика, посебно на примеру немачког као страног језика. Ауторка је анализирала могућност примене нових информационих технологија, пре свега интернета у настави. У домену учења страног језика адекватну, динамичну и изазовну наставу, ауторка је промишљала за даровите ученике, у односу на њихове специфичне потребе, интересовања, креативност, знатижељу, темпо учења, а на садржајима књижевних текстова немачког језика. Др Александра Гојков – Рајић, бавила се питањем узраста везаног за почетак учења страног језика, односно питањем да ли постоји неко оптимално време када треба почети са учењем страног језика и какве последице има време почетка учења на његову ефикасност. Теоријским истраживањем, методом мета-анализе која се односила на поступке упоређивања налаза различитих истраживања о овом проблему, ауторка је дошла до закључка да се страни језик ефикасно може учити на свим узрастима и у свим животним добима, ако се примене, за тај моменат, адекватне дидактичке стратегије, те тако питање идеалног времена почетка учења страног језика, ауторка преусмерава на питање оптималне методе за његово усвајање.

Педагошким компетенцијама наставника, како у ширем смислу, у контексту целокупног васпитно-образовног процеса (планирања, програмирања, вредновања ...), тако и у ужем смислу, у односу на васпитни стил, међуљудски однос и комуникативно деловање, посебно се у ауторској, тимској студији бавио **др Александар Стојановић**. Компетентност наставника, аутор посматра не само са индивидуалних аспеката, него и у контексту интерперсоналних, социјалних својстава, те тако превазилази једнодимензионалност образовних компетенција заснованих само на знању. Структуру модерне наставе и њене ефекте, аутор мултипликује вредносним оријентацијама, племенитошћу наставничке професије и новим улогама које доноси живот у школи 21. века. Др Александар Стојановић бави се и ефектима савремених дидактичких тежњи у промењеном друштвеном и педагошком контексту, структурирањем модерне наставе, оријентисане на раз-

вој способности, учење принципа, решавање проблема, конструисање знања, као и моделима и задацима наставе у високошколском образовању.

Ауторски тим, **Грозданке Гојков, Александре Гојков-Рајић, Александра Стојановића**, у научној монографији *Хеуристичке дидактичке стратегије у високошколској настави*, полемички, мисаоно, рационално, стручно и критички, упознаје читаоце са сложеним питањем постмодерних друштвених промена, њихових импликација на систем васпитања и образовања које се видљиво манифестују у чињеници да данас, у Србији, немамо јасно одређену филозофију образовања као оријентир педагошким посленицима како у промишљању васпитно-образовних циљева и интенција, тако и у практичним захватима, властитим иновативним, структурним и квалитативним померањима.

Чини се да је, ипак, од посебног значаја то, што, стручан, теоријски и практично утемељен, ауторски тим оставља читаоце у уверењу о томе да и не постоје најадекватније методе, облици рада, врсте наставе, да не постоји шематизам формулација жељених, примерених деловања, који би важили за сва времена. На посленику васпитања и образовања, остаје, да из свих супротности, из свих, некада и противречних, интелектуалних радњи и концепата који се у студији анализирају, изађе одлучан, да у сусрету са оним који учи, пође од чињенице да у сваком од нас постоји оно што нас чини већим, снажнијим и хуманијим. И како тврди ауторски тим монографије, непостојање тачно дефинисаног поступка да се жељени циљ достигне, не ослобађа нас педагошког посленства трагања и прометејског настојања да се томе стално тежи. Општу духовну, интелектуалну, културну, нелагодност претворити у тежњу ка еманципацији, уз непрестано преиспитивање васпитних и властитих вредности и врлина, непрестану инвентивност, са сталном свешћу о скромности својих иницијатива, али и са непрестаном надом да се чуда ипак догађају и да васпитавати значи управо охрабривати људско и изграђивати човечанство.

ПЕДАГОШКА СТВАРНОСТ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у **електронској форми**, на адресу Педагошко Друштво Војводине, В. Путника 1, 21000 Нови Сад, са напоменом „За часопис” **e-mail: spdvcasopis@neobee.net**

Радови се достављају у Word 2003 формату, са Times New Roman фонтом, величина 12. Моле се домаћи аутори да користе фонт Serbian cyrillic.

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

Текст треба да буде откуцан **двоструким проредом**. Све странице основног текста морају бити нумерисане. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона и годину рођења. Уколико рад има више аутора, за сваког појединачног аутора треба навести све наведене податке.

Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Осим тога, уз рад треба приложити резиме дужине 16 редова. На крају резимеа треба навести кључне речи (до пет).

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текста резимеа, када се ради о тексту у којем се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова, треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска исходишта и елементе аналитичке разраде проблема и закључке.

- Домаћи аутори радове треба да доставе на српском језику
- Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески и руски језик.
- Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава.
- Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.
- На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Молимо ауторе да на крају рада наведу, у највише пет редова, основне професионалне податке о себи, електронску контакт адресу и годину рођења аутора.

Позиви на литературу – референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфабетски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница *и сар.*

Списак референци на крају рада наводи се абecedним редом на следећи начин:

књига:

Ђорђевић, Ј. (1981): *Савремена настава*, Београд: Научна књига.

чланак у часопису:

Савићевић, Д. (2011): *Врсте истраживања у педагогији*, Педагошка стварност, 1–2, 5–25.

прилог у зборнику:

Хавелка, Н. (1998): Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика у основној школи, *Наша основна школа будућности* (99 - 163), Београд: Заједница учитељских факултета Србије

енциклопедијска или речничка издања:

Педагошка енциклопедија I и II (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Ако се један аутор наводи више пута, наводи се по редоследу, години публикавања референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц: (1997а, 1997б).

Молимо ауторе приказа књига да уз приказ обавезно доставе и књигу коју приказују.

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. Рецензије се дају у писаном облику. На основу рецензија уредник доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.

PEDAGOGICAL REALITY

CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško Društvo Vojvodine V. Putnika 1, 21000 Novi Sad, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **spdvcasopis@neobee.net**.

Style Sheet

Format:
Length: up to 16 pages
Font: Times New Roman (12 pt)
Line spacing: 1.5
Alignment: Justified
Margins: Top and bottom 3 cm
Left and right 3.5 cm
Page numbers: Insert page numbers

The paper should not exceed 16 pages, and should contain: (1) Title, (2) Abstract, (3) Body of the text, (4) References/Bibliography, short professional data and year of birth. Figures, tables etc. should be provided on a separate page (with appropriate reference in the text) or inserted as moveable objects in the text, and should be labelled numerically and textually by clear explanation. Graphic presentations should have a title and the accompanying legend.

(1) Title: **bold capitals, centered**

(2) Abstract: an abstract about 16 lines (under the heading **Abstract**) with up to five keywords at the end should precede the body of the text.

(3) Body of the text: **bold** should only be used for the title, subtitles, and headings. *Italics* should be used for emphasis, examples interpolated in the text, non-English words and book/journal titles. "Double quotation marks" enclose brief citations running in the text (longer quotations, indented on all sides, are not put between quotation marks). References to literature should be incorporated in the text (in parentheses) and footnotes should be used, if necessary, only for comments and additional information.

(4) References/Bibliography should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

For books with more than three authors, the first name and the abbreviation **et al.** should be used (e.g. Quirk et al. 1985). Book and journal titles are in *italics*. Titles of articles in books and journals are in regular font style. Page references are required for articles in books and journals.

Sample references:

Books:

Brislin, R. (1995): *Understanding Culture's Influence on Behaviour*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Chapters within books:

Willis, P. (1983): Cultural production and theories of reproduction, in: L. Barton & S.Walker (Eds) *Race, Class and Education*, London, Croom Helm, pp. 127-145.

Articles:

Gardner, H. (1998): "A Multiplicity of intelligences" *Scientific American*, Winter Volume 9, No.4, 9-19.

Webpages:

"The Seven Sins of the Web" (Oct.2004): www.btopenworld.com/create/webpage

At the end of their contribution the authors are further asked to give their concise professional bio data (up to five lines) and electronic contact address. The data include: author's name, academic title, affiliation, postal address at which they wish to receive the Journal of Education. If there are more authors, the above data should be stated for each person.

The Pedagogical Reality is edited quarterly.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

РЕКОМЕНДАЦИЯ АВТОРАМ

Доставляние реда

Материалы для публикации необходимо направлять в редакцию журнала в электронном виде (во вложенном файле) по адресу: Педагошко Друштво Војводине В. Путника 1, 21000 Нови Сад, **e-mail: spdvcasopis@neobee.net**

Правила оформления текста: параметры редактора - Word для Windows, шрифт – Times New Roman, высота шрифта - 12, межстрочное расстояние - двойное.

Страницы основного текста нумеруются. Принимаются работы объемом до 16 страниц основного текста. К основному тексту прилагается резюме объемом 16-20 строк, ключевые слова - не больше 5 слов. Таблицы и графики, сопровождающие статью должны иметь название и толкование. Надо приложить краткое профессиональной биографии и год рождения.

Сведения об авторе (-ах) приводятся в конце статьи, а именно:

- фамилия, имя, отчество;
- ученая степень, ученое звание, место работы, должность;
- электронный адрес,
- полный почтовый адрес для получения журнала.

Ссылки на литературу в тексте: рядом с цитатой в скобках указывается фамилия автора, год издания и страница. Сноски - концевые - только по необходимости. Используемая литература приводится в конце работы в алфавитном порядке.

Полученные работы рецензируются двумя компетентными рецензентами. На основе их рецензий главный редактор принимает решение о публикации работы и об этом осведомляет автора.

Журнал выходит 4 раза в год.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

ПЕДАГОШКА стварност : часопис за школска и културно-просветна питања / главни и одговорни уредник Едита Сакали.
Год. 1, бр. 1 (1955-). - Нови Сад : Педагошко друштво Војводине, 1955-. - 24 cm

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522