

ЧАСОПИС ЗА ШКОЛСКА И КУЛТУРНО-ПРОСВЕТНА ПИТАЊА

ПС

Год. LXII

Бр. 3

Стр. 393–568

Нови Сад

2016.

UDK 37

ISSN 0553-4569

Страна

Др Ивана Милић, Милана Рагић, Снежана Миросављевић, Олгица Стојић,
Сузана Луковњак: Кућне посете породицама - пример добре праксе у
сеоском вртићу-----397

Др Јелена Ђерманов, др Маријана Косановић, Драгана Исак, МА: Разредна
клима као ново подручје педагошког саветовања наставника ----- 419
Наташа Танчић, МА: Насиље у школи и мере превенције----- 437

Лела Вуковић, МА, др Светлана Костовић: Пројектна метода као корелат
компетенцијском приступу образовању ----- 446

Др Аница Арсић: Колико наставници музичке школе знају о рефлексивној
пракси----- 458

Борка Малчић, МА: Актуелни програми целоживотног учења као императив данашњице ----- 474

Ивана Бајшев, МА: Коришћење информационо-комуникационих
технологија у процесу сазнавања и наставе ----- 484

Др Радован Грандић, др Марта Дедај, др Тања Панић: Поштовање дејчјих
права у васпитно-образовном процесу у предшколској установи----- 493

Др Марта Дедај, др Тања Панић: Утицај медија на појаву агресивног
понашања код деце предшколског узраста----- 505

Др Весна Краварушић: Партиципација деце у активностима предшколске
установе - перцепција студената ----- 513

Др Власта Липовац, Јелена Раићевић, МА: Методички и теоријски приступ
развоју еколошке свести деце у предшколској установи----- 528

Јована Шкорић: Инклузивно образовање и позитивне промене - улога
ромских педагошких асистената ----- 545

Милосав Ј. Петровић: За пет година - двадесет бројева----- 558

CONTENTS

VIEWS AND OPINIONS

Dr Ivana Mihić, Milana Rajić, Snežana Miroslavljević, Olgica Stojić, Suzana Lukovnjak: Home visits to families - an example of good practice in rural kindergarten -----	397
Jelena Joković, MA: Development of the Republican People's Party and its influence on the social conditions in the XX century -----	412

SCHOOL AND UPBRINGING

Dr Jelena Đermanov, dr Marijana Kosanović, Dragana Isak, MA: Classroom climate as a new field for pedagogical counseling of teachers -----	419
Nataša Tančić, MA: Violence in school and measures of prevention-----	437

DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGY

Lela Vuković, MA, dr Svetlana Kostović: Project method as correlate to competence approach in teaching -----	446
Dr Anica Arsić: How much do secondary school of music teachers know about reflective practice -----	458
Borka Malčić, MA: Current programs of lifelong learning as an imperative of our time -----	474
Ivana Bajšev, MA: Using information and communication technologies in the process of learning and teaching-----	484

PRESCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION

Dr Radovan Grandić, dr Marta Dedaj, dr Tanja Panić: Respecting the children's rights in the educational process in pre-school -----	493
Dr Marta Dedaj, dr Tanja Panić: The influence of the media on the occurrence of aggressive behavior in preschool children -----	505
Dr Vesna Kravarušić: Children participation in the activities of preschool institutions - perception of the students-----	513
Dr Vlasta Lipovac, Jelena Raičević, MA: Methodological and theoretical approach to the development of environmental awareness of children in pre-school-----	528

SPECIAL EDUCATION

Jovana Škorić: Inclusive education and positive change – the role of Roma teaching assistants -----	545
---	-----

ASSESSMENTS AND REVIEWS

Miloslav J. Petrović: In five years – twenty publications -----	558
---	-----

СОДЕРЖАНИЕ

ВЗГЛЯДЫ И МНЕНИЯ

- Д-р. Ивана Михич, Милана Раич, Снежана Миросавлевич, Олгица Стоич,
Сюзанна Луковняк: Посещение семей - пример хорошей практики
в детском саду в сельской местности ----- 397
- Елена Йокович, МА: Развитие Республиканской народной партии Турции и
ее влияние на социальные условия в 20-ом веке ----- 412

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ

- Д-р. Елена Джерманов, Д-р. Марияна Косанович, Драгана Исак: Климат
класса как новая область педагогических консультаций
преподавателя ----- 419
- Танчич Наташа, МА: Насилие в школе и превентивные меры ----- 437

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ

- Лела Вукович, Д-р. Светлана Костович: Проектный метод как коррелят
сравнительного подхода к образованию ----- 446
- Д-р Аница Арсич: Сколько преподаватели музыкальной школы знают
о рефлексивной практике ----- 458
- Борка Малчич, МА: Актуальные программы непрерывного образования—
императив современного общества ----- 474
- Ивана Байшев, МА: Использование информационных и коммуникационных
технологий в процессе изучения и преподавания ----- 484

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

- Д-р. Радован Грандич, Д-р. Марта Дедай, Д-р. Таня Панич: Соблюдение
прав ребенка в воспитательно-образовательном процессе
в дошкольных учреждениях ----- 493
- Д-р. Марта Дедай, Д-р. Таня Панич: Влияние сми на возникновение агесси-
вного поведения у детей дошкольного возраста ----- 505
- Д-р. Весна Краварушич: Участие детей в активностях в дошкольном
учреждении - перцепция студентов ----- 513
- Д-р. Власта Липовац, Елена Раичевич, МА: Методологический и
теоретический подходы к развитию экологического сознания у
детей в дошкольных учреждениях ----- 528

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

- Йована Шкорич: Инклюзивное образование и позитивные изменения —
роль ромских тьюторов ----- 545

ОТЗЫВЫ И ПРИЛОЖЕНИЯ

- Милосав Й. Петрович: За пять лет — двадцать номеров журнала! ----- 558

Др Ивана Мухић

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Милана Рајић

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Снежана Миросављевић, васпитач

Дечја установа, Дечија радост”, Ириг

Олгица Стојић, стручни сарадник психолог

Дечја установа, Дечија радост”, Ириг

Сузана Луковњак, професор разредне наставе

ОШ”Милица Стојадиновић Српкиња”, Врдник

UDK 373.2:37.064

Прегледни чланак

Примљен: 14. VII 2016.

BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 3, p. 397–411.

КУЋНЕ ПОСЕТЕ ПОРОДИЦАМА - ПРИМЕР ДОБРЕ ПРАКСЕ У СЕОСКОМ ВРТИЋУ¹

Резиме

У раду је приказан пример коришћења кућних посета породицама као облика сарадње са породицом у планирању транзиције у школу у руралној средини. Кућне посете су реализовали васпитач и стручни сарадник из предшколске установе и учитељ из основне школе у локалној заједници. Циљ реализације кућних посета био је адекватно информисање родитеља о променама које прате ову развојну фазу, те индивидуализован приступ у јачању капацитета породице да подржи образовна искуства и развој детета. У раду су приказане фазе у припреми и реализацији кућних посета, као и резултати евалуације од стране родитеља и самоевалуације од стране професионалаца укључених у програм.

Резултати примене су у складу са показатељима из истраживања из иностранства који указују на велики значај и вишеструке користи од реализације кућних посета како за јачање осетљивости васпитача на потребе детета и породице, тако за капацитете породице да креира функционалније облике бриге о детету.

Кључне речи: кућне посете, породице у ризику, сарадња са породицом, инклузивно образовање

¹ Рад је настао у оквиру пројекта „Ефекти егзистенцијалне несигурности на појединца и породицу у Србији“ (179022) који финансира Министарство науке, просвете и технолошког развоја Републике Србије

Увод

Сарадња породице и вртића сматра се важним аспектом рада у предшколским установама, не само у превентивним активностима, већ и за имплементацију различитих социјалних циљева и вредности- нпр. једнакости и доступности (Sandberg, Vourinen, 2007). Када је адекватно реализована, сарадња са породицом пружа много више од размене информација о детету, или препорука за васпитање. Она је начин на који се успоставља дељена брига између вртића и породице, те подразумева низ активности усмерених ка подизању квалитета старања о детету и стимулације развоја и у породици и у образовној установи. Родитељи очекују пуно од сарадње са образовним институцијама, а пре свега педагошку подршку за изазове, недоумице или проблеме које имају у релацији са дететом (Lalumi-Vidali, 1998), а у животу предшколске установе учествоваће више уколико имају доживљај уважености, важности као партнера у дететовом образовању, као и доживљај да се о њима као породици у установи брине (Sternberg, 2006; Joshi, 2005; Lin, Bates, 2010). Истраживања указују да предшколске установе које нуде различите облике сарадње са породицом имају и интензивније учешће родитеља у животу вртића и образовању детета (Sandberg, Vourinen, 2008). Истовремено, резултати истраживања указују и на то да постоји јасна позитивна повезаност између *учешћа родитеља у вртићу* (разговор родитеља са дететом о дану у вртићу, што редовније и директне контакте са васпитачима, учешће родитеља у реализацији активности у вртићу (образовне активности, приредбе и манифестације, излети и слично) и очекиваних исхода у образовању детета (McWayne et al., 2004; Mantzicopoulos, 2003; Harris, Goodall 2008; Rim-Kaufman et al., 2003). *Учесће родитеља у вртићу* (или у моделу Епстеинове- *school based involvement*, Sanders, Epstein, 1998; Epstein, 1996) само је један од облика ангажовања родитеља око образовних искустава детета. Иако је најзаступљенији, он подразумева вештину породице да се прилагоди облицима које нуди образовна установа, а одговорност за учешће, као и за креирање континуитета образовних активности и стимулације код куће, остаје на родитељима. Организујући сарадњу са родитељима на овај начин, образовна установа не поштује довољно разлике које међу породицама могу да постоје услед различитог културног наслеђа, материјалног статуса, културног и образовног нивоа и слично. Осим тога, у живот вртића, па и парадигму сарадње са породицом, недовољно се укључује целина породице и чланови који су потенцијално важни за развој детета (баке, деде, рођаци, браћа, сестре и слично). Друге форме родитељеве укључености у образовна искуства детета (попут понашања којима родитељ омогућује напредак у образовању, или учешће родитеља у активностима заједнице којима се промовише учење) више се ослањају на парадигму *породичног ангажовања* (енг. *family engagement*; Weiss, Bouffard, Bridglall, Gordon, 2009; Halgunseth et al., 2009; Goodall, Montgomery, 2014). Темељена на резултатима истраживања која указују на правилност да континуитет породичних активности којима се за дете креирају искуства учења и сазнавања током раног развоја има позитивне ефекте на спремност за школу и,

касније, школско постигнуће (Izzo et al., 1999; Henrich, Gadaire, 2008, McWayne et al., 2004), као и на развој у свим доменима без обзира на етничку припадност и социоекономско стање породице (Bradley et al., 2001), ова парадигма сарадње са породицом подразумева настојање образовне институције да промовише значај одрживих могућности учења и стимулације развоја у породици и развија ове могућности у породицама деце са којима ради (Weiss, Bouffard, Bridglall, Gordon, 2009; Ferguson et al., 2008). Промене у облицима, квалитету и интензитету сарадње би, стога, требало да прате промене у породичном животу и карактеристикама породице (Sandberg, Vourinen, 2007). Због тога је препорука предшколским установама да развијају најразличитије форме програма и облика сарадње како би се досегле све породице, и обухватиле, за њих, одговарајућим облицима сарадње и уколико је потребно- одговарајућим облицима интервенција (Sandberg, Vourinen, 2008).

Овакав приступ, којим се рад вртића истовремено усмерава на две генерације- развој капацитета детета и развој вештина родитеља да подрже развој детета- темељ је навећег броја програма ране образовне интервенције за породице у ризику за мањи квалитет бриге (за преглед Manz, 2012). Једна од кључних карактеристика оваквих програма неретко је развијен програм кућних посета породицама као основ, или додатак програмима рада са децом (Weiss, Bouffard, Bridglall, Gordon, 2009).

Истраживања, међутим, све више указују на то да кућне посете породицама нису више само специфичност програма ране интервенције за породице у ризику, већ да све више образовних институција користи континуирано овај облик сарадње са породицама и то тако да у породицу иде сам васпитач (Stetson et al., 2012). Истовремено, све је више емпијских доказа да пракса посета породици може значајно допринети ефикаснијој сарадњи са породицама и већем учешћу родитеља у образовним искуствима деце у вртићу. Као најчешћа добит од кућних посета за васпитаче препознаје се могућност да се боље упозна дете и породица (Peralta-Nash, 2003), односно уче и разумеју чиниоци који доприносе дететовом развоју, а тичу се на пример стреса у породици, или организације и динамике породичних улога и односа (Allen, Trasy, 2004; Meyer, Mann, 2006; Meyer et al., 2011). Овакав увид у начин задовољавања развојних потреба детета води јачању емпатије за дете и породицу (Meyer, Mann, 2006), али даје и јасније смернице васпитачима за планирање конкретних активности за оптимално усмерену подршку детету (Meyer et al., 2011). Ове позитивне учинке на даљу интеракцију бележе и друге студије (Meyer, Mann, 2006; McIntyre, 2001; Linn, Bates, 2010).

Истраживања, такође, бележе да кућне посете омогућују директнију, усмеренију комуникацију између васпитача и родитеља у неформалном окружењу, те имплицирају да је васпитачу стало до породице и детета (Sanders, 2008; Logan, Feiler, 2006). Студије које прате ефикасност овог облика сарадње са породицама указују на правилност да редовне кућне посете из предшколских установа доприносе бољем успеху детета у математици, читању и адаптацији на школу, те спремности детета на учешће у групним активностима у образовном процесу

наставку школовања (Baker, Piotrkowski, 1996; Baker et al., 1998; Kagitcibasi et al., 2001, Logan, Feiler, 2006). По ставовима васпитача ово може да буде ефикасна стратегија чак и без обука за реализацију кућних посета (Treveras, 1998). Па ипак, нека истраживања бележе да су ефекти овако реализоване сарадње са породицом бољи уколико су професионалци из образовног система припремљени, адекватно обучени за реализацију кућне посете и подржани од стране стручњака (Bailey, 2001; Meyer et al., 2011). Такође, и сами васпитачи и учитељи траже додатне обуке како би породицама у које улазе пружали боље услуге (Araújo, 2009; Campbell, Halbert, 2002; Racicot, Shelley-Sireci, 1998; Jiles, 2015).

И актуелне Основе програма предшколског васпитања у Србији препознају значај сарадње са породицом. У Основама програма дефинисане добити од сарадње са породицом тичу се, између осталог- континуитета породичног и институционалног васпитања, лакша адаптација, контакт са већим бројем одраслих (за дете); упознавања детета ван породичног контекста, усавршавање родитељских вештина у васпитању и креирању стимулативног окружења за дете (за родитеље); повећање професионалне компетенције, обострана подршка, разумевање и уважавање (за васпитаче) (Правилник о Општим основама предшколског програма, 2006). Кућне посете су дефинисане као облик сарадње усмерен на обострано информисање на релацији вртић- породица (Правилник о Општим основама предшколског програма, 2006, став 8а. Сарадња са породицом), а све укупно предложени облици сарадње нуде оквир за интензивни едукативни и саветодавни рад са породицама усмерених на јачање капацитета свих породица да детету пруже континуитет квалитетне бриге и адекватне стимулације и подршке развоју. Једнако тако, Стратегија развоја образовања у Србији до 2020-те (Службени гласник Р.Србије, 107/2012) наглашава значај развоја капацитета вртића за јачање породичног окружења које подстиче рани развој и рано учење.

У складу са свим овим сазнањима, у Дечјој установи “Дечја радост”, Ириг, пилотиране су кућне посете породицама као облик сарадње са породицом у току реализације плана транзиције у школу. Кућне посете су реализоване за породице чија деца похађају припремни предшколски вртић. Нагласак је био на обухвату породица деце из сеоских средина, будући да су породице из руралних подручја препознате као породице у ризику за мању стимулацију развоја и мање узрасно адекватне подршке детету. План транзиције у школу који укључује директан рад у породици, темељен је на *развојно-еколошком моделу транзиције* (према Corida, 2011), који претпоставља да транзиција представља не само временски период, већ низ континуираних процеса који прате прелазак у наредни ниво школовања (промене у рутини, ритуалима и улогама у породици, захтевима од родитеља и детета, границама породице према образовним системима и слично). Чиниоци који доприносе проласку кроз овај процес препознају се у целокупном окружењу у ком дете расте- породици, вртићу и заједници, те интеракцији између ових домена чинилаца. У том смислу, за разлику од модела усмереног на капацитете детета, план транзиције не подразумева искључиво рад на вештинама и развојним капацитетима детета, већ и на одрживим капацитетима породице да подржи

дете у решавању развојних задатака који су пред њим и капацитетима заједнице да пружи подршку породици у овом задатку (Corida, 2011). У даљем тексту биће приказани кораци у припреми кућних посета, структура и циљ рада на кућним посетама, као и резултати евалуације оваквог облика сарадње са породицама од стране родитеља и учесника из предшколске установе и школе.

Приказ примера праксе

Циљ реализације кућних посета у ДУ „Дечја радост“, Ириг. Кућне посете су у овој предшколској установи реализоване као вид превентивног рада са свим родитељима, усмереног на јачање капацитета породице да подржи транзицију у школу и развој вештина потребних за наставак школовања након предшколског. Програмом се настојало појаснити родитељима како да, у складу са могућностима породице и потребама детета креирају дететов простор за учење, развију рутине значајне за стицање радних навика, те како да обезбеде адекватну подршку у учењу уз обезбеђивање самосталности за дете.

Фазе у припреми и реализацији кућних посета. Припрема кућних посета са оваквим циљем обухватала је неколико фаза:

1. *припрема васпитача за реализацију кућне посете.* У оквиру процеса осмишљавања приступа подршци детету и породици у транзицији у школу, пре реализације програма васпитачи припремних група су учествовали на стручној конференцији „Транзиција деце са сметњама у развоју- спремност образовног система за укључивање сваког детета“ (одржаној у Новом Саду, 12.3.2016). На овој конференцији упознати су са циљем и функцијом подршке транзицији деце из осетљивих група и деце којима је потребна додатна подршка. Осим овог реализована је обука васпитача припремних група о улози кућних посета као вида сарадње и подршке породицама у оквиру припреме деце за полазак у школу. Обука је реализована у установи од стране стручног сарадника и уз супервизију, кроз радионице са циљем идентификације стратегија које се могу показати успешним за подршку транзицији деце из конкретних васпитних група, те функције кућних посета породици у оквиру тих стратегија. Овако реализована обука имала је за циљ, између осталог, и да подигне мотивацију васпитача за реализацију кућних посета породицама уз адекватно разумевање циља таквог облика сарадње. Обука је, након тога, обухватала и смернице васпитачима као и јачање вештина васпитача за приступ породици у самој кућној посети.

2. *припрема и информисање родитеља о циљу реализације кућне посете.* Сви родитељи чија деца похађају припремне групе информисани су о увођењу кућних посета као облика сарадње, као и о циљу овакве форме сарадње у припреми детета за школу. Информисање родитеља је реализовано путем блога вртића, огласне табле, кутка за родитеље, на редовним родитељским састанцима, као и на индивидуалним разговорима са родитељима. Сваки родитељ је давао сагласност за учешће његове породице у оваквом виду сарадње, а посете су најпре планира-

не са родитељима који су били мотивисани и спремни на овај вид активности, уз поштовање резерви које су неки родитељи у почетку имали.

3. *успостављање сарадње са школом и укључивање учитеља*. Сама природа процеса транзиције у школу подразумева умрежавање у заједници и сарадњу предшколске установе са основном школом. У оквиру припреме кућних посета као форме сарадње са породицом у подршци транзицији, успостављена је сарадња са професором разредне наставе. Укључивање будућег учитеља у посете имало је за циљ међусобно упознавање са будућим ђаком и породицом, информисање о начину рада у првом разреду и очекиваној улози породице, као и пружање конкретних информација (везаних за организацију смена, уџбенике и друго). Укључивањем учитеља формиран је тим који ће реализовати кућну посету: стручни сарадник, васпитач и учитељ.

4. *структурирање кућних посета*. Планирано је да реализоване кућне посете, с обзиром на природу (облик сарадње са породицом) и циљ, буду структуриране и за све породице реализоване са једнаком темом, истим очекиваним исходом и структуром рада током посете уз индивидуализовани приступ у елементима рада који се тичу конкретног детета. Кућне посете трајале су сат времена, а у току посете су били присутни тим установе, родитељ и дете. У оквиру овог времена структура посете обухвата:

- уводни разговор о циљу посете, значају транзиције у школу, те личним сећањима родитеља везаним за полазак у школу;
- размена информација о детету (анализа из портфолија детета): постигнућа и развој детета, као и евентуалне области у којима се планира додатна подршка и рад (са смерницама за укључивање родитеља и анализом материјала који је васпитач спремао за активности родитеља и детета кући, комплементарно активностима у вртићу);
- рад васпитача са дететом- као демонстрацију адекватног нивоа укључивања одраслог у активности са дететом усклађено са нивоом аутономије детета и процењеном потребом за подршком. Рад се одвијао на неком од припремљених материјала- игра, радни лист, читање приче, говорна вежба- усклађеним са потребама конкретног детета и, евентуално, области развоја у којој је детету потребан подстицај;
- анализу рада васпитача са дететом од стране стручног сарадника- чиме се родитељу указује на адекватно укључивање, подршку детету и баланс аутономијом детета у изрази задатка;
- разговор васпитача, стручног сарадника и учитеља са родитељима о организацији простора за дете у складу са могућностима породице и потреба детета, као и рутинама и облицима подршке детету које помажу развој његових радних навика;
- разговор родитеља и учитеља о питањима која родитељ сматра важним (могућност за упознавање и успостављање контакта);
- заједничку анализу лифлета на ком су за родитеље остављене информације везане за садржај и теме посете и

- договор о евалуацији и наставку праћења напретка детета.

Сама реализација кућних посета имала је такође неколико фаза:

1. *припрема кућне посете за сваку породицу*. Овај аспект рада подразумевао је анализу портфолија сваког детета. Анализу су радили васпитач и стручни сарадник и на основу ње припремали информације за родитеље о досадашњем развоју и напредовању детета у свим аспектима развоја и нарочито у областима које су потребне за образовање, као и о областима у којима је детету потребна додатна подршка, додатни рад или подстицај, те начину на који ће се томе приступити у вртићу. Осим информације за родитеље, припреман је и материјал за рад са дететом у току посете, као и примери материјала за даљи рад родитеља са дететом.
2. *контактирање породице и договор о термину*. Пре посете, свака породица је била контактирана и договоран је термин у трајању од сат времена који одговара породици. Било је важно да током посете барем један од родитеља (а позвана су била оба) буде присутан и спреман на активно учешће, као и да дете буде присутно (без других обавеза, или ван времена када евентуално одмара).
3. *реализација кућних посета*. Посете су реализоване за сву децу из припремних група. Нагласак у првој фази имплементације овог облика сарадње био је на руралном подручју, па се ће у даљем тексту бити приказани резултати евалуације за ове породице. Укупно је било обухваћено 25 породица, посетама су најчешће присуствовале мајке (у 23 породице). Посетама су обухваћене потпуне породице, али је у групи био значајан број породица у ризику за мањи квалитет бриге и стимулације развоја детета услед различитих, понекад и мултиплих, породичних стресора: једнородитељске породице (4), хранитељске породице (1), вишечлане породице (9), вишегенерацијске породице (15), породице са одсутним једним родитељем (на раду у иностранству, односно на одслужењу затворске казне- 2), породице са децом са сметњама у развоју (2), ромске породице (2), породице у систему социјалне заштите (корисници новчане помоћи) (5). Кућне посете су реализоване у простору који је породица за то одредила: дневни боравак, трпезарија, двориште. Кућне посете су, према плану, реализоване најпре у породицама које су биле мотивисане. Размена искустава међу родитељима, уз континуирано информисање родитеља о значају и циљу кућних посета, допринела је подизању мотивације и других породица. За већину породица (обзиром на то да су у већини породица родитељи незапослени) посете су реализоване непосредно након доласка детета из вртића. За породице у којима су родитељи запослени, или су и запослени очеви изразили жељу да присуствују посети, кућне посете су реализоване након радног времена родитеља.
4. *евалуација кућне посете*. На крају посете, свака породица је добијала кратак анкетни лист на ком су процењивали значај оваквог облика сарадње, корисност појединих елемената и целокупно искуство. Евалуационе листиће родитељи су враћали анонимно у предшколску установу.
5. *самоевалуација од стране васпитача, стручног сарадника и учитеља*. Након сваке посете, разговором васпитача и стручног сарадника, рађена је самоевалуација искуства рада са конкретном породицом. Периодично (једном месечно)

реализоване су фокус групе са свим васпитачима као вид континуиране размене искустава и континуиране подршке и за васпитаче који актуелно раде посете, али и за оне који ће тек у наредној школској години бити укључени у ову форму сарадње са породицама.

6. *супервизија*. У припреми и реализацији програма и појединачних кућних посета била је континуирано доступна супервизија. Супервизијски сусрети били су углавном реализовани са стручним сарадником са циљем развоја капацитета за континуитет подршке васпитачима и породицама унутар установе. По потреби супервизијски сусрети су били реализовани и за васпитаче поготову на теме које су се тичале континуитета подршке породицама у којима је током посете опажен низак ниво квалитета бриге о детету и капацитета родитеља да стимулишу и подрже дететов развој.

Резултати евалуације кућних посета од стране породица. Просечна оцена којом су родитељи проценили значај овако реализованих кућних посета била је 4,88 (од 5), а коментари родитеља на укупно искуство су углавном позитивни (примери одговора: „сматрам да је ово добар вид подршке родитељима у васпитавању и усмеравању детета, детету улива сигурност како би лакше превазишло тешкоће и обавезе које школа носи“; „велика корист нама родитељима будућих првака“; „добро организоване посете, јер нам дају подршку за полазак у школу“). Родитељи су као важне добитке издвајали пре свега информације везане за адекватан ниво подршке детету у едукативним активностима (примери одговора: „знање о томе када је најбоље време за учење“; „знање о томе шта значи-простор за учење и шта су радне навике“; „како да јој помогнем да се навикне на школу и обавезе“; „да није графомоторика најважнија, већ и стрпљење и упорност детета“; „да и док се игра и у слободно време, дете може нешто да научи“). Такође, родитељи су наглашавали значај посете за дете (примери одговора: „упознавање са учитељицом уз присуство васпитача је изузетно важно за будућег првака“; „посета је била намењена баш мом детету и његовом поласку у школу“; „моје се дете осећало битним и важним, а исто тако блиским са васпитачицом и учитељицом“; „детету се највише допало што је упознало учитељицу“; „васпитачица и учитељица су били баш код нас!“; „дете је после посете постављало питања у вези са школом, пробудила се заинтересованост како ће бити у школи, шта га очекује, како ће му бити“; „наше дете је ново у вршњачкој средини, па му је важна подршка и пажња коју је добио кроз посету- осетио се важним делом колектива“; „детету се допало што је са васпитачицом успешно решио задатак“), али и за уважавање породице као целине (примери одговора: „могли смо да омогућимо да нас упознате као породицу и видите окружење у ком живимо“). Родитељи су издвајали као важне конкретне савете за рад са њиховим дететом које су добијали током посете (примери одговора: „како да учимо кроз игру“; „како да навикнем дете на простор за учење, како да разговарамо о школи“; „како да подржимо дете кад наиђе на тешкоћу, да не радим уместо њега“; „да не мора да има срећену собу, него да заједнички нађемо простор за његово учење“; „да фину моторику вежбамо цртањем и писањем, али и тестом, пиричном, кукурузом и тим зрнењем што

имамо по кући”; „да одређено време у току дана резервишемо за концентрисане активности на једном месту”).

Закључак и препоруке за даљи рад

Евалуација рада на планирању транзиције у школу уз коришћење кућних посета указала је на то да су почетни циљеви остварени: родитељи су адекватно и благовремено информисани о томе како да креирају простор за учење и како да подрже будућег првака у развоју вештина неопходних за даље образовање, али и у превладавању почетних изазова поласка у школу. Облици рада са породицом на кућној посети су осим информисања обухватили и директан рад са дететом, анализу рада васпитача са дететом и упућивање на конкретне облике квалитетне подршке детету (анализа примера за родитеље), као и разговор и директан саветодавни рад са родитељима везан за потребе и напредовање детета и јачање родитељских вештина, те јасне смернице за рад са дететом на конкретним материјалима комплементарним онима који ће бити у наредном периоду кориштени у раду са дететом у вртићу. Рад са родитељима је реализован довољно рано да се, уколико се процени да постоји потреба, интензивира подршка детету и/или родитељима у развоју континуираних одрживих ресурса породице за адекватнију стимулацију развоја. Истовремено за дете и за породицу је омогућено да уз подршку стручњака из образовања са којима су већ остварили сарадњу и дељену бригу, упознају учитеља као професионалца који ће у наредном периоду бити веома значајан чинилац развоја детета и породицеи потенцијална фигура која пружа подршку у сусрету са развојним и неразвојним променама и стресом.

Процене ефеката и начина квалитета рада добијени од професионалаца укључених у рад, као и од родитеља, указују на сличне правилности које су уочене и у истраживањима у иностранству, а тичу се пре свега користи кућних посета у индивидуализацији приступа детету и породици и бољем разумевању детета и контекста у ком се развија, па у складу са тим, бољем планирању даљих облика подршке.

Најзначајнији ефекти овако реализованих кућних посета из угла *васпитача* који су учествовали у кућним посетама у овој установи тичу се могућности преноса важних информација о детету, индивидуализованог приступа детету и припреме транзиције за свако дете. Родитељима је демонстриран начин подршке детету и његовим потребама, како да помогну детету при решавању задатака. Кроз савете које су добили од васпитача и индивидуализован приступ детету, успостављен је интимнији однос пун поверења са породицом. Нарочито се важним процењује могућност остваривања контакта породице са учитељем уз подршку васпитача и стручног сарадника као професионалаца из образовног система са којима је породица већ успоставила сарадњу. Добијена је прилика да васпитач у другачијем окружењу пружи подршку транзицији детета у школу, заједничким деловањем са стручним сарадником, учитељем и родитељем. Једна од добити је и укључивање васпитача у васпитно-едукативни рад са породицом - васпитачи

су јасније разумели значај процене, праћење и индивидуализацију рада за свако појединачно дете и тимски рад на нивоу установе је унапређен. Васпитач је имао прилику да јача капацитете за сензитивност у раду са родитељима, учествујући у посетама и непосредно пратећи рад стручног сарадника. Припрема посете представља значајан оквир за “пренос” портфолиа и припрему транзиције за свако дете у ком учествују и родитељ и васпитач, учитељ и дете.

Кроз овако реализоване посете породици *стручни сарадник* је пружио подршку транзицији деце из породица ризичних група којима је такав вид подршке често недоступан. Психолог предшколске установе је могао да, изван контекста вртића, у заједницу изађе са услугама вртића и да психоедукативном и саветодавном подршком обухвати оне којима је најпотребнија. На овај начин јачају се и капацитети заједнице да пружи континуиране сервисе подршке породицама у ризику за мањи квалитет бриге о детету. При том су, осим што се подразумевало досезање и излазак у породицу, начин комуникације и размена били много продуктивнији, непосреднији и отворенији, него у формалним условима које пружа контекст вртића. Посебна добит је у могућности индивидуализованог приступа у саветодавном раду са породицом и то што су посетом обухваћена поља разговора са породицом за која је у ранијим годинама процењивано да су потребне додатне индивидуалне консултације, а које су најчешће изостајале услед недостатка времена, ниске мотивисаности родитеља, или неразумевања потребе за тим, као доминације облика сарадње који не омогућују адекватно досезање породица у ризику (индивидуални састанци, родитељски састанци и слично). Овакав вид рада даје могућност увремењене процене потребе за додатном подршком породици и оставља довољно времена за реализацију. Подршка стручне службе у припреми за полазак у школу и у подизању квалитета сарадње са породицом је постала видљивија у заједници. „Једнократна“ посета стручног сарадника породици детета, минимална је у учесталости, али максимална у добити коју пружа стручном сараднику, како у афирмисању рада и улоге предшколске установе, тако и у унапређењу рада стручног сарадника са дететом, породицом, васпитачима и локалном заједницом.

Супервизија и фокус групе су потврдиле почетно мишљење стручног сарадника и васпитача да су васпитачи уз припрему, подршку и вођење од стране стручног сарадника, довољно компетентни да реализују овакав вид сарадње са породицом без додатне обухватне обуке. Заједничка процена васпитача, стручног сарадника и супервизора је да реализација оваквог вида сарадње са породицом (у овој установи и у овој форми) не захтева значајно додатно ангажовање васпитача које превазилази могућности организације радног времена. Кроз размену и анализу евалуација и искустава са сваке посете, континуирано се радило на јачању капацитета васпитача за разумевање циља, функције и за реализацију кућне посете као облика сарадње са породицом. Ипак, искуства васпитача изнешена на фокус групама указала су на поља рада са породицом које захтевају континуирану подршку од стране стручног сарадника и његово активно учешће у креирању индивидуалног плана подршке породици. Ово се пре свега односи на развој ба-

лансиране сарадње са родитељима у породицама у којима су уочени нижи капацитети за подстицање детета, нераазумевање развојних потреба детета и слично. Директан рад са породицом у оквиру овако реализоване сарадње, допринео је јаснијем разумевању да је таквим породицама уместо савета и смерница које се уобичајено дају, потребна континуирана подршка за развој одрживих капацитета за квалитетнију бригу о детету. Ово отвара питања потребе за редефинисањем саме сарадње са породицом и другачијим разумевањем функције вртића у креирању бољих услова за живот и развој детета, како у установи, тако и у породици.

На основу предлога родитеља, посете породицама унете су у годишњи план рада ове установе као интензиван облик сарадње са породицама. У наредној школској години планира се да се кућне посете користе у периоду припреме за полазак у школу, али и у току адаптације у јасленом узрасту, као и при свим другим тачкама транзиције (нпр. прелазак у васпитне групе, полазак у припремни предшколски програм). Изазови у примени кућних посета се, осим препознавања могућности рада у другим транзиционим тачкама, тичу и потребе за укључивањем оба родитеља у рад током посете, као и развоја других облика континуираног рада са породицама у ризику за мањи квалитет бриге и стимулације развоја, са циљем пружања оптималне подршке детету како у установи, тако и у дететовом природном окружењу- породици.

Референце

- Allen, S. F., & Tracy, E. M. (2004). Revitalizing the role of home visiting by school social workers. *Children & Schools*, 26(4), 197–208.
- Araujo B. E. (2009) Best practices in working with linguistically diverse families. *Intervention in School and Clinic* 45(2): 116–123.
- Bailey D. (2001) Evaluating parent involvement and family support in early intervention and preschool programs. *Journal of Early Intervention* 24(1): 1–14.
- Baker A., Piotrkowski C. (1996). *Parents and Children through the School Years: The Effects of the Home Instruction Program for Preschool Youngster*. National Council of Jewish Women, New York, NY, Center for the Child
- Baker, A. J. L., Piotrkowski, C. S., & Brooks-Gunn, J. (1998). The effects of the Home Instruction Program for Preschool Youngsters (HIPPY) on children's school performance at the end of the program and one year later. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 571-588.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., and Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*, 72(6), 1868-1886.
- Campbell P.H., Halbert J. (2002) Between research and practice: Provider perspectives on early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education* 22(4): 213–226.

- Corida H. (2011). Planning and implementing an educational programme for the smooth transition from kindergarten to primary school: the Greek project in all-day kindergartens. *The Curriculum Journal*, 22 (1), 77-92.
- Epstein J. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. in: A. Booth, J. Dunn (eds). *Family-school links: how do they affect educational outcomes*. New York and London: Routledge, Taylor and Francis Group (pp 209-246)
- Ferguson, C., Ramos, M., Rudo, Z., & Wood, L. (2008). The school family connection: Looking at the larger picture a review of current literature. *National Center for Family and Community Connections with School*. Austin, TX: SEDL. last retrieved in june 2016 from <http://www.sedl.org/connections/resources/sfclitrev.pdf>
- Goodall J., Montgomery C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Education Review*, 66 (4), 399-410
- Halgunseth L., Peterson A., Stark D., Moodie S. (2009). *Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature*. National Association for the Education of Young Children (last retrieved in june 2016, from https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/ecprofessional/EDF_Literature%20Review.pdf)
- Harris A., Goodall J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289.
- Henrich, C. & Gadaire, D. (2008). Head Start and parental involvement. *Infants and Young Children*, 21 (1), 56-69.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., Fendich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6). 817-839.
- Jiles T. (2015). Knock, knock may I come in? An integrative perspective on professional development concerns for home visits conducted by teachers. *Contemporary issues in early childhood*, 16 (1), 84-87.
- Joshi, A., Eberly, J., & Konzal, J. (2005). Dialogue across cultures: Teachers' perceptions about communication with diverse families. *Multicultural Education*, 13(2), 11-15.
- Kagitcibasi, C., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low income mothers and children. *Applied Developmental Psychology*, 22, 333-361.
- Laloumi-Vidali, E. (1998). Parental expectations of early childhood services for pre-school children: The case of policy change in Greece. *International Journal of Early Years Education* 6 (1), 19-30.
- Lin M, Bates A. (2010). Home visits: how do they effects teachers beliefs about teaching and diversity? *Early childhood education journal*, 38, 179-185.

- Logan, E., & Feiler, A. (2006). Forging links between parents and schools: a new role for Teaching Assistants? *Support for Learning*, 21(3), 115-120.
- Mantzicopoulos, P. (2003). Flunking kindergarten after Head Start: An inquiry into the contribution of contextual and individual variables. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 268-278.
- Manz P. (2012). Home based Head start and Family involvement: an exploratory study of the associations among home visiting frequency and family involvement dimensions. *Early childhood education journal*, 40, 231-238.
- McIntyre, E., Kyle, D., Moore, G., Sweazy, R. A., & Greer, S. (2001). Linking home and school through family visits. *Language Arts*, 78(3), 264-272.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H.L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Meyer J., Mann M.B. (2006). Teachers perception of the benefits of home visits for early elementary children. *Early childhood education journal*, 34 (1), 93-97
- Meyer J., Mann M.B., Becker J. (2011). A Five years follow up: teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children. *Early childhood education journal*, 39, 191-196.
- Peralta-Nash, C. (2003). The impact of home visit in students' perception of teaching. *Teacher Education Quarterly*, 30(4), 111-125.
- Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa*, Nacionalni prosvetni savet, 2006.
- Racicot L and Shelley-Sireci L (1998) *Are natural environments unnatural: A survey of early intervention specialists*. Retrieved from ERIC database. (ED 429376).
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J., & Bradley, R. H. (2003). Teacher-related family involvement and children's social and academic outcomes in Kindergarten. *Early Education and Development*, 14(2), 179-198.
- Sandberg A., Vourinen T. (2008). Preschool-home cooperation in change. *International journal of Early years education*, 16(2), 151-161.
- Sandberg, A., T. Vuorinen (2007). The future is created by and within children. *Australian Journal of Early Childhood* 32, no 2: 1-7
- Sanders M., Epstein J. (1998). School-family-community partnership and educational change: international perspectives. in: A. Haggreaves et al. (eds). *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers, 482-502 (retrieved from http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-4944-0_24#page-2, august, 2016).
- Sanders, M. (2008). How parent liaisons can help the home-school gap. *Journal of Educational Research*, 101(5), 287-297.
- Sternberg, R. (2006). Home visits. *Principal Leadership*, 6(9), 36-37.

- Stetson R., Stetson E., Sinclair B., Nix K. (2012). Home visits: Teacher reflections about relationships, student behavior and achievement. *Issues in Teachers Education*, 21 (1), 21-37.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020.*, Službeni glasnik Republike Srbije, broj 107/2012
- Treveras, G. (1998). *Home visits: From the teachers' perspective*. Retrieved from ERIC database. (ED 426775).
- Weiss H., Bouffard S., Bridglall B., Gordon E. (2009). *Reframing family involvement in Education: Supporting families to support educational equity*. A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity Teachers College, Columbia University

Dr Ivana Mihić, Novi Sad
Milana Rajić, Novi Sad
Snežana Miroslavljević, Irig
Olgica Stojić, Irig
Suzana Lukovnjak, Vrdnik

HOME VISITS TO FAMILIES - AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE IN RURAL KINDERGARTEN

Abstract

This paper presents an example of using home visits to families as a form of cooperation with the family in planning for the transition to elementary school in rural areas. Home visits were organized by a pre-school teacher and a pre-school psychologist and primary school teacher from the local community. The goal of the realization of home visits was adequate informing parents about the changes that accompany this stage of development and individualized approach to strengthening the capacity of families to support child educational experience and development. The paper presents the stages in the preparation and implementation of home visits, as well as the results of the evaluation by parents and self-evaluation by professionals involved in the program.

Results are in line with indicators from studies abroad that show the great importance and multiple benefits from implementation of home visits both to strengthen the sensitivity of kindergarten teachers to the needs of children and their families, as well as for the capacity of the family to create a more functional form of child care.

Key words: home visits, families at risk, cooperation with family, inclusive education.

Др Ивана Милић, Нови-Сад
Милана Рајић, Нови-Сад
Снежана Миросављевић, Ириг
Олгица Стојић, Ириг
Сюзанна Луковњак, Врдник

ПОСЕЩЕНИЕ СЕМЕЙ - ПРИМЕР ХОРОШЕЙ ПРАКТИКИ В ДЕТСКОМ САДУ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Резюме

В статье представлен пример домашних посещений семей, в качестве сотрудничества с семьёй в планировании отправлять детей в школу в сельской местности. Домашние визиты были организованы учителем, воспитателем детского сада и учителем начального класса т.е. классным руководителем местной общины. Целью домашних посещений, являлось информирование родителей об изменениях, которые сопровождают этот этап развития у ребенка, а также индивидуальный подход к укреплению потенциала семей для поддержки образовательного опыта и развития детей. В статье представлены этапы подготовки и осуществления посещений на дом, а также результаты эвалюации родителей и самооценки специалистов, участвующих в программе.

Результаты применения стоят в соответствии с показателями зарубежных исследований, которые указывают на большое значение и многочисленные выгоды от реализации домашних визитов как для повышения чувствительности педагогов к потребностям детей и их семей, так и для того чтобы создать более функциональную форму ухода за детьми.

Ключевые слова: домашние посещения, семьи подверженные риску, сотрудничество с семьёй, инклюзивное воспитание

РАЗВОЈ РЕПУБЛИКАНСКЕ НАРОДНЕ ПАРТИЈЕ И ЊЕН УТИЦАЈ НА ДРУШТВЕНЕ ПРИЛИКЕ У XX ВЕКУ

Резиме

Републиканска народна партија, основана од стране кемалистичких посланика у Великој народној скупштини Турске, у предстојећем периоду представљала је синоним за неговање Ататуркових принципа и републиканског уређења. Вођена јаким и изузетно цењеним и међу народом вољеним личностима какве су били Ататурк и Инени, РНП је дуго била једини избор народа. Међутим, спољнополитичке прилике као и идеје новог светског поретка након извесног периода, наметнуле су неизбежне промене те се тако, елитна и најстарија партија младе турске републике нашла на месту опозиције. Турбулентни XX век у Турској обележен је бројним политичким превирањима кроз која је и РНП преишла дуг пут мењајући свој положај, програм па чак и политички курс, захваљујући чему је успела да сачува велики број симпатизера којима су и данас демократија и Ататуркови принципи основне смернице.

Кључне речи: Републиканска народна партија, Мустафа Кемал Ататурк, Исмет Инени, XX век, република

Прва партија коју су, у јеку борбе за турски национализам и државу, основали кемалистички посланици у Великој народној скупштини Турске (ВНСТ) названа је Народна партија. Она је, будући да није имала конкурента у виду неке друге политичке партије, на парламентарним изборима 7. маја 1923. године однела већину. Након проглашења републике, партија је променила назив у Републиканска народна партија (РНП), а прву републиканску владу формирао је Исмет-паша, касније назван Инени (Иванић, 2007, 155). Ова влада је 30. октобра 1923. године добила поверење у ВНСТ.

Формирана од стране носилаца кемалистичких идеја, РНП је својим програмом у потпуности радила на демократизацији државе и спровођењу свих реформи неопходних при једном драстичном потезу какав је прелазак на нови концепт државног уређења. Истовремено, радило се на опоравку економије која

се највише ослањала на привреду. Инсистирало се на максималном коришћењу свих домаћих потенцијала и на привлачењу страног капитала.

На пољу спољне политике, активно се ради на поправљању као и на одржавању стабилних односа, како са великим силама, тако и са околним балканским и блискоисточним земљама. Водила се једна мирољубива и умерена спољна политика која је у први план истицала превазилажење свих несугласица насталих током протеклих ратова услед сукобљених интереса. Турска је тада са различитим земљама потписала низ споразума о међусобном поштовању.

За петнаест година колико је Ататурк заједно са својом Републиканском народном партијом био на челу Турске, постигнуто је много и може се рећи да је млада република изабрала добар пут који јој је доносио напредак и просперитет. Након његове смрти, 10. новембра 1938. године, на његово место председника државе дошао је дотадашњи премијер Исмет Инени, његов близак сарадник и поштовалац, личност која ће временом постати синоним за РНП. Инени је, том приликом, проглашен и за сталног председника партије, као и за *националног шефа*. Овим је, на безболан начин, без потреса, остварен континуитет у партијском и државном руководству након Ататуркове смрти (Хаков, 2011, 130).

Доласком Иненија на чело државе и једине патије у њој, није дошло ни до каквих значајнијих промена. Бивши генерал наставио је са спровођењем мирне и умерене спољне политике која је омогућила Турској да се, у освит Другог светског рата, нађе у солидном положају нагињући ка савезничком блоку. Државни челници, предвођени тада већ искусним државником Иненијем, успели су да изведу Турску из рата без активног учешћа. Као вешт дипломата, он је сачувао своју земљу и народ од уласка у нови рат који би, уколико се имају у виду ондашње околности, по њих имао фаталне последице.

Међутим, иако није узела учешће у њему, рат је и у Турској оставио низ негативних последица. Прекинут је успешно започети привредни развој, смањла се продуктивност привредне производње, а влада је била принуђена да врати неке претходно укинуте порезе, као и да уведе принудни рад и да пропише лимитирано ниске цене за откуп пољопривредних производа (Хаков, 2011, 130). У условима једнопартијског система, владајућа Републиканска народна партија је настојала да заступа све друштвене слојеве у земљи. Она је, ипак, првенствено заступала интересе војно-цивилне бирократије повезане са државним сектором, трговачко-индустријске буржоазије, крупних земљопоседника и провинцијских елита (Хаков, 2011, 196). Последице спровођења политике војне неутралности и неучествовања у рату, као и издржавања огромне армије која је све време била мобилисана и у приправности, у целости су се одразиле на целокупном становништву. Положај радништва није био ништа повољнији од положаја сељаштва. Раст незадовољства различитих друштвених слојева био је неизбежан. Сво то незадовољство било је усмерено према држави, а самим тим и према РНП која се идентификовала са самом државом и која је била на њеном челу практично од тренутка њеног настајања.

Оваква унутрашњеполитичка ситуација у земљи указивала је на неопходност одређених либерално-демократских промена у њеном политичком животу. И сам председник Инени увиђао је да је једнопартијски систем одавно превазиђен и да је време да га и Турска напусти. Ипак, он је желео да поменуте промене буду реализоване под руководством владајуће РНП. Све чешиће несугласице и дебате приликом разматрања различитих питања у парламенту, указивале су на постојање унутарпартијске опозиције. Најзад, охрабрена Иненијевим благонаклоним ставом према опозицији, група посланика на челу са Целалом Бајаром и Аднаном Мендересом се издвојила и 7. јануара 1946. године формирала нову партију названу Демократска партија (ДП). Овим је Република Турска коначно прешла на вишепартијски систем. Убрзо потом, формирано је још неколико мањих странака.

На првим вишестраначким изборима у Турској, 21. јула 1946. године, победу је поново однела РНП, док је друга, уз убедљиво мањи број мандата, била ДП. Одмах након објављивања резултата, опозиција је владајућу партију оптужила за фалсификовање гласова, што, уколико се узме у обзир да су представници локалних и регионалних власти били чланови РНП, да је гласање било јавно, а пребројавање гласачких листића тајно и да је владало једно опште незадовољство према РНП, није подлегло никаквој сумњи (Хаков, 2011, 203). Међутим, ови приговори су ипак остали без икаквог ефекта, а РНП је себи осигурала још четири године на власти, па макар и по цену угрожавања функционисања новонасталног вишепартијског система на коме се толико инсистирало.

Прелазак на вишепартијски систем владавине значао је да су све партије, па тако и РНП, биле принуђене да се прилагођавају социјално—економским ставовима својих бирача. Руководећи политички кадар Републиканске народне партије тада је подмлађен како би се што лакше прихватио вишепартијски систем. Владајућа партија је тада, углавном под притиском опозиције, приступила и измени страначког статута па се, том приликом, Инени повукао са позиције председника партије и ову функцију је, све док је он био на челу државе, обављао његов заменик. Но, упркос томе, он је и даље остао најауторитативнији и најутицајнији руководилац РНП. Истовременно, РНП је, оптужена од стране опозиције за тоталитарни карактер и вршење притиска на јавно мњење, радила на спровођењу мера у сфери демократизације унутрашњеполитичког живота земље (Хаков, 2011, 224).

Парламентарни избори одржани 14. маја 1950. године показали су, међутим, да је време да, након двадесет седам година непрестане владавине, РНП уступи место ДП којој је овог пута народ указао веће поверење. Верни демократским начелима, РНП и Инени су се покорили вољи бирача и прешли у опозицију. Инени се својим поступцима истакао као прави демократа дајући свој допринос мирној смени на власти коју су сада водили председник Целал Бајар и премијер Аднан Мендерес (Хаков, 2011, 226).

Ослањајући се на своје вишегодишње искуство у управљању државом, РНП је, током читавих десет година колико је ДП била на власти, играла уло-

гу активне опозиције, не пропуштајући притом ни једну прилику да критикује несигурну и неискусну актуелну владу (Хаков, 2011, 232). РНП тада, како би прикупила што већи број присталица, почиње да игра и на карту религије чинећи све више компромиса на овом пољу и истичући како она никако није у сукобу са кемалистичким идејама и ставовима. Ипак, она није учинила никакве значајније промене свог имица партије „одабраних бирократа“ која симболизује једнопартијски режим и на народ гледа „са висине“, па остаје опозиција и након избора 1954. године. Но, упркос томе, она добија све већи број присталица из редова интелектуалаца, првенствено студената и универзитетских професора, будући да се отворено оштро супротставља настојањима власти да ограничи поједине демократске слободе и појача цензуру. Друга чињеница која иде у прилог по-поларизовању РНП је и то што је предвођена од стране Исмета Иненија, човека који је и даље врло омиљен и поштован од стране становништва широм земље.

У исто време, расте незадовољство према владајућој ДП што се поклапа и са крајње неповољном политичком ситуацијом. Армија која је и даље наклонена РНП, 27. маја 1960. године изводи војни удар и преузима власт. РНП и Инени прихватили су овај догађај као свршен чин јер су очекивали да ће власт поново прећи у руке партија знајући да је то њихова шанса. У то време, долази до извесних промена и обнове партијског програма и РНП наступа на новој политичкој линији названој *лево од центра*¹ (Хаков, 2011, 276). До једне такве промене највероватније је дошло под утицајем новоформиране Турске радничке партије (ТРП) и њеног растућег утицаја на сиромашне и средње слојеве становништва. Главни креатор овог политичког курса био је Булент Едевит, генерални секретар странке који је тежио да изгради социјалдемократско друштво западњачког типа. Он је РНП и њену нову политичку линију лево од центра окарактерисао као најтврдокорнију препреку крајње левичарским снагама (Хаков, 2011, 276). Промена курса партије изазвала је подељена мишљења и озбиљне несугласице унутар ње саме.

У међувремену, војска је препустила власт партијама, а формирање владе је поверено Исмету Иненију па се, стицајем околности, РНП поново нашла на челу државе у чак три коалиционе владе за свега три године, при чему су избегнута и два војна удара. У том турбулентном периоду, на челу са једном искусном и јаком личношћу какав је био Инени, РНП је ипак учинила пуно на пољу нормализације унутрашњеполитичке ситуације.

После оставки све три Иненијеве владе, РНП је наставила са пропагирањем партијске линије лево од центра коју је, по први пут, заговарао и он сам. Међутим, у предвечерје парламентарних избора 1965. године Републиканска народна партија није била у претерано стабилном положају. Први разлог за то било је и даље неслагање око новог партијског курса, а други чињеница да је Исмет Инени, на коме се темељио читав предизборни програм странке, већ био зашао у извесне године и није могао да учествује у свим предизборним активностима. РНП је тада, по први пут у историји, освојила мање од 30% гласова. Нови пар-

¹ Булент Едевит је класификовао политичке партије у Турској према позицијама које су заузимале и политичким снагама које су представљале.

тијски курс лево од центра остао је неразумљив за део њених традиционалних бирача (Хаков, 2011, 308). Истовремено, унутарпартијски потреси су све већи, диференцирају се фракције и коначно долази до цепања странке када је главни члан партијског управног одбора, Турхан Фејзиоглу, заједно са четрдесет осам присталица формирао нову партију – Партију поверења, која је курс лево од центра оценила као одступање од Ататуркових принципа и прикривени социјализам или комунизам (Хаков, 2011, 318).

У то време, готово све партије доживљавају различите потресе, а и међу-партијске несугласице долазе до тачке усијања, па се војска поново организује и 12. марта 1971. заводи војно-цивилни режим управе, након чега се формирају прелазне владе. У РНП се тада дешавају огромне промене и на ванредном партијском конгресу од 5. маја 1972. године нова партијска линија лево од центра коначно побеђује. Том приликом, тридесет четири године незаменљиви партијски лидер Исмет Инени, бива принуђен да да оставку. На његово место дошао је Булент Едевит. Упркос његовој тврдњи да је да је ова линија заправо грана комунизму и фашизму у Турској, она је од конзервативних чланова партије, десничарских буржоаских партија и високог војног руководства доживљавана као комунистичка, која је врата земље широм отворила за комунизам (Хаков, 2011, 339).

Могло би се рећи да је нови програм ипак имао успеха, будући да је народ убудуће указивао поверење најстаријој партији републиканске Турске и да је и Булент Едевит формирао чак три коалиције владе након укидања војно-цивилног режима управе. Но, оне нису биле ни довољно стабилне и истрајне, ни довољно дуготрајне да би земљу извукле из кризе у коју је запала. И официри који су махом били симпатизери левоцентристичког курса Булента Едевита, били су разочарани тиме што РНП није у стању самостално да формира владу, као и превише толерантним и попустљивим ставовима Булента Едевита.

Поверење у политичке партије, њихову способност, организираност и ефикасност знатно је опадало у другој половини седамдесетих година. Опште незадовољство различитим владама које су се често смењивале, потом страначким лидерима и њиховим често нејасним потезима, расло је једнако у цивилним и у војним круговима и коначно довело до новог војног преврата 12. септембра 1980. године. Армија је тада, разочарана деловањем политичких партија пре преврата, страховала да оне могу инструирати јавно мњење против ње. Због тога је 16. октобра 1982. године донела одлуку да, без изузетка, забрани све политичке партије. Том приликом саопштено је да су Турској неопходне нове партије које ће као основу за демократију прихватити Ататуркове принципе (Хаков, 2011, 339).

Већина посланика РНП тада се окупила око Отаџбинске партије која је била и владајућа партија да би она, деведесетих година, након укидања забране, била обновљена и наставила са радом.

Од самог оснивања, па кроз читав XX век, Републиканска народна партија је прошла пут од једине партије младе републике, преко борбе за успостављање вишепартијског система, потом активне опозиције и учешћа у различитим коа-

лиционим владама до укидања и поновне обнове. Ипак, у свакој од ових улога, она је имала одређени значај и никако се није смела занемарити. Њену важност умногоме је појачавала и чињеница да је уживала подршку армије која је у Турској била посебно јака, као и то да се на њеном челу, након Ататурка, дуги низ година налазио Исмет Инени, бивши генерал и искусни политичар који никада није у потпуности изгубио поверење народа. У готово свим кључним и преломним моментима, поверење је изнова указивано Иненију и његовој партији којима је у више наврата полазило за руком да нормализују нестабилне ситуације у које је Турска западала.

Извесне промене програма и политичког курса којима је странка прибегавала у датим тренуцима, могу се окарактерисати и готово нужним, односно изазваним од стране многих, како унутрашњих, тако и спољнополитичких фактора. Без обзира на те потезе који се можда чине драстичним и недовољно разумљивим, уколико се деловање и поступање РНП посматра са одређене временске дистанце, узимајући притом у обзир ситуацију у самој земљи и околности у светској политици, може се доћи до закључка да је она, као партија са заиста дугом традицијом, све време настојала да прикупи што већи број својих симпатизера из радничког слоја, као и да сачува оне из интелектуалних кругова, који су неминовно прихватили нове и свеже идеје, и да тако, идући у корак са свим политичким и идеолошким актуелностима, задржи свој положај на политичкој сцени.

Литература

- Иванић, Г. (2007), Турски ковчег, Београд: Службени гласник
Morris, C. (2006), *New Turkey*, London: Granta Books
Топаловић, Ж. (1932), Турска, Београд: Издавачка књижарница Геце Кона
Хаков, Џ. (2011), Историја савремене Турске, Призрен: Центар за турколошка истраживања

Jelena Joković, MA, Belgrade

DEVELOPMENT OF THE REPUBLICAN PEOPLE'S PARTY AND ITS INFLUENCE ON THE SOCIAL CONDITIONS IN THE XX CENTURY

Abstract

Republican People's Party, founded by Kemalist delegates in the National Assembly of Turkey, in the upcoming period was a synonym for the cultivation of Atatürk's principles and republicanism. Led by a strong and highly esteemed and beloved personalities among the people that Atatürk and İnönü were, RNP has long been the only choice of the people. However, foreign opportunities and ideas of a new world

order after a certain period imposed the inevitable change and thus, the oldest, elite party of the young Turkish republic was on the site of the opposition. Turbulent XX century in Turkey was marked by numerous political turmoil through which the RNP has gone a long way by changing its position, program and even political course, thanks to which it has managed to preserve a large number of supporters to whom democracy and Atatürk's principles present basic guidelines.

Key words: Republican People's Party, Mustafa Kemal Atatürk, İsmet İnönü, XX century, Republic

Елена Йокович, МА

Белград

РАЗВИТИЕ РЕСПУБЛИКАНСКОЙ НАРОДНОЙ ПАРТИИ ТУРЦИИ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА СОЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ В 20-ОМ ВЕКЕ

Резюме

Республиканская народная партия, основанная депутатами-кемалистами в Великом национальном собрании Турции была синонимом принципов политики Ататюрка и республиканской формы правления. Возглавляемая сильными и очень уважаемыми лидерами, какими были Ататюрк и Иненю, РПН долгое время была единственным выбором народа. Однако внешняя политика и концепция нового мирового порядка вызвали неизбежные перемены, так что старейшая партия молодой турецкой республики стала оппозицией. Турбулентный 20 век в Турции отмечен многочисленными политическими потрясениями, и РПН меняла свой статус, программу, даже и курс политики, благодаря чему ей удалось сохранить доверие многочисленных избирателей, которые до сих пор верят в демократию и принципы Ататюрка.

Опорные слова: Республиканская народная партия, Мустафа Кемал Ататюрк, Исмет Иненю, 20 век, республик

ВАСПИТНИ РАД ШКОЛЕ

Проф. др Јелена Ђерманов
Проф. др Маријана Косановић
Драгана Исак, МА педагог
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 37.048.2:37.015.1
Прегледни чланак
Примљен: 12. VII 2016.
BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 3, р. 419–436.

РАЗРЕДНА КЛИМА КАО НОВО ПОДРУЧЈЕ ПЕДАГОШКОГ САВЕТОВАЊА НАСТАВНИКА¹

Апстракт

У савременом свету данас, квалитет образовања је императив, те се интервенције и промене у образовању, последњих година све више усмеравају на анализе различитих чинилаца и услова функционисања васпитнообразовног процеса. Другим речима, у оквиру унапређења рада школе све је присутнија оријентација на моделовање социјалних димензија образовања, праћење контекстуалних чинилаца и њиховог утицаја, како на ток васпитнообразовног процеса, тако и на његове исходе.

Многобројна истраживања разредне климе, којима се документују позитивни ефекти на академска постигнућа ученика, њихов социјално-емоционални и когнитивни развој и учење, снажно реafirмишу познати педагошки став, да је безбедно физичко и подржавајуће социјално окружење у којем свако дете има прилику да искаже и развије своје потенцијале, услов успешног васпитнообразовног рада и педагошки стандард који се очекује од савремене школе.

У овом раду се афирмише значај сарадње педагога са наставником на континуираном унапређивању квалитета васпитнообразовног рада и пажња усмерава на могућности педагошког саветовања у развоју рефлексивности наставника за креирање, евалуацију и моделовање разредне климе.

Кључне речи: педагог, наставник, саветодавни рад, педагошко саветовање, разредна клима

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта под насловом: *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи (КОССЕП)*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2015), бр. пројекта ОИ-179010.

Увод

Све иоле значајније промене у друштву рефлектују се на школу, њене задатке и професионалне улоге стручњака у васпитању и образовању. У образовном систему промене су, као и у другим областима друштва, често праћене отпором услед неизвесности пред новим и непознатим, којима се нарушавају устаљени обрасци понашања, лични и професионални ставови о раду и професионална сигурност (Fullan, 1992). Школи су, међутим, као друштвеној институцији, својствене сталне промене, што се манифестује кроз иновирање и (ре)формулисање њених циљева и задатака према потребама, вредностима и очекивањима, које су у друштву примарне и актуелне.

У тим процесима, који по правилу доводе и до (ре)формулисања педагошких ставова и уверења о квалитетном, ефикасном и пожељном у васпитнообразовном раду, не сме се игнорисати основни педагошки постулат да „свака промена код појединца, произведена васпитним процесом, треба код њега да произведе природан раст и развој“ (Jurić, 1988: 48). То, другим речима, значи да је код увођења било које (реформске) промене у школу, потребно уложити велике напоре, људска и материјална средства, да би жељена промена била прихваћена, а њени ефекти дăли жељени ниво квалитета, са аспекта оптималног развоја ученика.

Претпоставка успеха у достизању планираног и очекиваног квалитета у образовању је сарадња и висок ниво свести о потреби кооперације и коакције међу свим актерима васпитнообразовног процеса. Иако су у раду школе, као организације, сви модалитети вертикалне и хоризонталне интеракције и комуникације једнако важни, наша пажња је у овом раду усмерена на сарадњу наставника, који је у непосредној васпитнообразовној интеракцији са ученицима и педагога - стручњака за дидактичко-методичко моделовање и праћење ефеката васпитнообразовног рада.

Сарадња педагога и наставника је примарно, без обзира шта је њен конкретни предмет, усмерена на унапређивање квалитета васпитнообразовног процеса и у функцији је развоја ученика (кроз увођење иновација, развојно планирање, евалуацију образовних исхода, управљање квалитетом). У овом раду је тематизована сарадња и саветодавни рад педагога са наставницима на подручју разредне климе са циљем да се сагледају могућности унапређења ове важне димензије образовања у школској пракси, будући да је од квалитета социјалног окружења за учење, тј. «оног» што се одиграва у школском разреду, од пресудног значаја, хоће ли дете/ученик школу сматрати «нужим злом» или местом «раста и развоја» (Миочиновић, према Крњајић).

Разредна клима

Клима се у образовном контексту дефинише помоћу више научних конструкта којима се описују релативно трајне карактеристике различитих типова

и нивоа организације (школа, разреди, одељења, групе...) и њихов утицај на понашање људи.

Под разредном климом се подразумева квалитет школске средине који настаје на основу перцепције социјалних процеса у одељењу формираних кроз интеракцију наставника и ученика и између ученика. Неки аутори разредну климу сагледавају шире, те поред интерперсоналних односа и емоционалног тона који влада у њима, међу компоненте разредне климе укључују и следеће чиниоце: наставников стил и начин вођења ученика, степен наставникове контроле, очекивања од ученика, потешкоће које се јављају у односима у одељењу... (Domović, 2003; Ђерманов, 2006; Јурчић, 2006; Zedan, 2010).

Као научни конструкт који се може проучавати, мерити и моделовати, разредна клима се везује за школско одељење - микро социјално окружење које репрезентује сложен систем међусобних односа - у којем ученици из дана у дан, током више година школовања проводе велики део свог живота, развијајући академске, социјалне, емоционалне и моралне компетенције и искуства (Вошњак, 1997). Кроз интензивну социјалну интеракцију и комуникацију у свом школском одељењу, ученици формирају ставове и емоције према својим друговима и према наставницима, развијају однос према учењу и образовању, формирају властита очекивања и животне аспирације. Осим тога, уче се кооперативности, компетитивности, солидарности и бројним другим особинама и животним вредностима, које су им потребне за активно учешће у друштву (Fraser, Walberg, 2005; Zedan, 2010). Све су то важни разлози због којих је квалитет живљења у одељенској/разредној заједници значајан за сваког ученика понаособ.

Разредна клима није феномен који се «напросто догађа», већ дуготрајан процес формирања кроз који се социо-емоционална клима у одељењу развија и мења (Kantorová, 2009:184). Свако школско одељење је заправо аутентичан амбијент учења, те се димензије структуре и квалитета разредне климе коју ученици перципирају и доживљавају на особен начин, разликују од одељења до одељења, и са променама у динамици социјалних односа у одељењу, мења се и сама клима (Ђерманов, Исак, 2016).

Уколико се клима перципира као повољна, она представља добру основу за квалитетан васпитнообразовни рад, а њени ефекти се огледају у пожељном понашању и ставовима ученика, школском успеху, мотивисаности за учење и сазнавање, активном учешћу у настави, развоју позитивне слике о себи ... Повољна разредна клима реципрочно утиче, како на развој знања и вештина ученика, тако и на делотворност и креативност у поучавању наставника. Већ рана истраживања разредне климе у којима су испитивани ефекти стила вођења и начина понашања наставника на разредну климу, показала су утицај стилова руковођења на социјалну климу, радну ангажованост ученика, понашање у групи и сл (Anderson, 1939; Withal, 1949; Lewin, Lippitt, White, 1939; Lippitt, 1940, према, Ђерманов, Костовић, 2008). Нова генерација ових истраживања утврдила је да се квалитетан однос између ученика и наставника рефлектује и на радозналост ученика, самопоштовање, доживљај властите вредности, развијање ученичке од-

говорности и осећања за праведност, развијање позитивног става према учењу, школи и наставним предметима (Bošnjak, 1997; Fraser, 2002; Fraser, Walberg, 2005; Ђерманов, 2006; Јурчић, 2006) као и на многе друге индикаторе интелектуалног, социјалног, емоционалног и моралног развоја ученика.

Поред резултата истраживања којима се документују позитивни ефекти подржавајуће климе, важно је указати и на резултате истраживања који говоре о негативним ефектима компетитивне климе на развој ученика. У овим истраживањима се наглашава да се ученици у условима сталне напетости, осећају неприхваћено, развијају анксиозност, а континуирано осећање немира негативно се одражава на самопоштовање и на целокупни когнитивни и афективни развој ученика (Zedan, 2010).

Поменути резултати истраживања разредне климе, која су спроведена у многим земљама света, у различитим културама и школским системима, довели су до закључка да је креирање и моделовање подстицајног (социјалног) окружења за учење најефикаснији пут побољшања квалитета образовног система. Упркос тој чињеници, проучавања разредне климе код нас су још увек ретка као трансфер тих резултата истраживања у праксу (Ђерманов, 2006).

Наставник као креатор разредне климе

У литератури о развоју наставничке професије добро је познато да су се улоге и функције наставника кроз бројне реформе образовања мењале, те се наставник од «онога који води дете» (*paidagogos*), данас нашао у различитим новим улогама - сарадника, саветника, терапеута, ментора, фацилитатора, васпитача и стручњака који организује васпитнообразовни процес (Костовић, 2005). Са ширењем репертоара улога, мењала се важност тих улога, међутим, примарни контекст деловања наставника увек је био, као што је то и данас - микро ниво и реализовање планираних васпитнообразовних задатака у настави у школском одељењу. Више аутора (Јурић, 1988; Radulović, 2007) наводи да су тешкоће са којима се наставници у остваривању васпитнообразовних задатака суочавају у пракси, нарочито на почетку своје каријере, поред бројности задатака и нових улога, најчешће последица њиховог професионалног оспособљавања. Јурић истиче да се чињеница о недовољном и/или неадекватном педагошком образовању наставника и данас превиђа, како у иницијалном образовању, тако и у њиховом стручном усавршавању (Јурић, 1988).

И мада кроз праксу наставници стичу вредна искуства и развијају своје компетенције, истраживања показују да наставницима у креирању васпитнообразовног рада највише недостају знања и вештине из области методике васпитног рада, педагошке комуникације, образовне евалуације и педагошког менаџмента. Уочене тешкоће са којима се наставници суочавају у готово свим школским системима у свету, допринели су да се професионално образовање и усавршавање наставника иновира, да се организује као систем континуираног професионалног развоја и да се дефинишу минимални стандарди њихових педагошких ком-

петенција. Ефекти тог процеса код нас још увек нису дали очекиване резултате. Наиме, према резултатима једног од новијих емпиријских истраживања (Аврамовић, Вујачић, 2010), евидентан је раскорак између теоријских знања наставника и примене тих знања у пракси. Истраживање је открило да наставници немају довољно развијену свест о потреби планирања васпитног рада и не препознају значај властите одговорности за креирање позитивне климе у одељењу. Другим речима, већина наставника увиђа значај методичких питања наставе (*избор наставних средстава, метода, циљева, временска организација часа, мотивација ученика и прилагођавање наставе могућностима и карактеристикама ученика*), али не и важност социјалних компоненти наставе (*окружење за учење, дисциплина, комуникација са ученицима, примена иновација, сарадња са родитељима, стручном службом и инклузија*). Зато аутори истраживања (Аврамовић, Вујачић, 2010), наглашавају да је управо планирање васпитног рада и спремност наставника на усавршавање у том домену, предуслов за модернизацију наставе.

Према схватањима савремене педагошке теорије важан корак у том правцу је да наставници освесте своја имплицитна уверења о учењу и настави и да уче повезаност властитог стила руковођења са мотивацијом и ученичким постигнућима. Мада је многим наставницима искуствено блиско да је добро познавање ученика и квалитетан однос са њима, основа за успешну координацију различитим социјалним ситуацијама у настави, питање је колико наставници у свом раду узимају у обзир чињеницу да се ти односи рефлектују на социо-емоционалну атмосферу у одељењу, перцепцију ученика о наставнику, заинтересованост ученика за наставни садржај, ученичко ангажовање у настави и разумевање самог наставног предмета.

Креирање подстицајног окружења за учење се у литератури непосредно повезује са социјалним и емоционалним компетенцијама наставника. Ту повезаност Џенингс и Гринберг (Jennings и Greenberg, према: Evans, Harvey, Buckley & Yan, 2009) детаљно илуструју на примеру повратне информације, наводећи да је за наставника, који је свакодневно у ситуацији да ученицима даје различите повратне информације о залагању и раду, веома важно да то уради на адекватан (промишљен и неугрожавајући) начин. Аутори истичу да непримереност наставникове повратне информације код ученика изазива осећај разочарења, фрустрације и отпор према наставнику и наставном предмету. Услед развојне осетљивости слике о себи, код деце, на евалуацију других (важне одрасле особе из дететовог окружења) потребно је да наставник упозна сваког ученика као особу и да индивидуализује начин комуницирања својих очекивања и запажања, како би повратна информација имала адекватну (дијагностичку, прогностичку, стимулативну, мотивациону, контролну и корективну) улогу (Ђерманов, 2006).

Из дате илустрације о ефектима наставникове повратне информације, очигледно је да је наставник одговоран за креирање подстицајне климе учења, односно да ученик може успешно да учи тек у сигурном окружењу. Овим се уједно упућује на чињеницу да је наставницима, генерално посматрано, теоријски, а многим и искуствено, познато да својим ставовима, порукама и понашањем

обликују ученичко понашање, али да је сасвим друго и овде далеко значајније питање, како и колико они своје имплицитно (са)знање, свесно и сврсисходно користе за креирање и управљање социјалним процесима у одељењу. Другим речима, деловање наставника није, и не би смело бити низ изолованих, позитивних реакција, већ конгруентно, промишљено и систематски планирано подстицање целокупног раста и развоја ученика у наставним ситуацијама. Дакле, само онај наставник: који искрено настоји да успостави однос са ученицима као особама и занима се за ученике и ван свог предмета и школе; који уме да прими и адекватно одговори на позитивна и негативна осећања ученика; који истински тежи да придобије поверење ученика и има слуха за потешкоће са којима се ученик сусреће; који увек изражава поштовање и истиче врлине код ученика, отвара простор за најделотворније утицање на развијање позитивних понашања и постигнућа ученика (Шић, 2012:13). Није тешко уочити да све ове карактеристике чине хабитус наставничке професије и уједно су кључни индикатори димензија разредне климе (партиципација, кохезивност, експресивност, праведност, јасна правила и очекивања, ред и организација, подршка наставника...).

Саветодавни рад и сарадња педагога са наставником

Сложеност природе васпитнообразовног процеса, удружена са низом концептуалних промена у савременом педагошком дискурсу («ученик у средишту васпитног процеса» и «друштво које учи»), условила је значајно проширење граница подручја педагошког саветовног рада као подручја педагошких знања. Премда је саветодавно-инструктивна делатност, према познатој, традиционалној типологији садржаја професионалне делатности школског педагога и до сада била једно од три основна програмска подручја рада, последњих година се саветодавни рад у образовању уопште, а тако и у школском контексту (ре)концептуализује и снажно (ре)афирмише.

На оправданост тих промена у теоријском и апликативном дискурсу педагошког саветовања и на његов хеуристички потенцијал, указује више савремених аутора. Тако Јурић, Мушановић, Станичић и Вргоч (2001), подсећају на темељну улогу саветодавне делатности у професионалној афирмацији педагога и истичу да је из ње заправо и настала савремена концепција развојно-педагошке делатности стручних сарадника у школству (Јурић, Мушановић, Станичић, Вргоћ 2001: 5). Сличног мишљења је и савремени немачки педагог Оливар Хехлер (Hechler) који наводи да је педагогија са системско-конструктивистичког приступа, у основи саветодавна наука (Хехлер, 2013:13 према, Huschke-Rhein, 1998). Он подсећа и да о овој теми, у стручном дискурсу, још од „преломне расправе о педагошком феномену саветовања“ (Mollenhauer, 1965), влада сагласност да је саветовање «легитимна опција професионалног педагошког рада» (Ibidem).

Када се са историјског становишта посматра институционализација и увођење педагошко-саветодавног рада у образовни систем, може се уочити да је тај процес у многим земаљама текао готово симултано. Наиме, за релативно

кратко време, током половине 20-тог века су у великом броју школа, пре свега најразвијенијих земаља, основане стручне службе у којима се саветодавним радом баве школски саветници различитог профила образовања - педагози, психолози, дефектолози, социјални радници и сл. (Јурић и сар., 2001; Раџин-Иakovac, 2015). Стручне службе саветовања су се у школама задржале до данашњих дана, а делокруг њиховог рада, поред непосредног саветовања ученика, наставника и родитеља о проблемима учења, развоја и професионалне оријентације ученика, данас чине различита питања и проблеми организације школе, иновација у настави, образовне евалуације, климе и културе школе и сл. У нашим школама те послове обављају стручни сарадници – педагог и психолог.

У литератури постоји више периодизација којима се илуструје еволуција саветодавног рада у школи. За нас је са становишта усмерености на кориснике педагошког саветовања информативна подела на следеће три етапе:

- а) усмереност активности саветовања на подршку детету у образовном процесу, настави, учењу и личном развоју;
- б) затим, проширење саветодавних активности на пружање помоћи и подршке родитељима ученика у решавању проблема везаних за развојне и васпитнообразовне потребе деце у функцији оптималног развоја;
- в) да би данас, респектабилан значај, поред поменутих активности, добила саветодавна подршка и сарадња педагога са наставницима у реализацији њихових професионалних активности (развој педагошко-методичких компетенција и оснаживање наставника за решавање нестандартних и све разноврснијих васпитнообразовних потреба ученичке популације).

Може се уочити и да, истовремено са повећањем обима и садржаја саветовања, саветодавни рад у школи постаје све профилисанија делатност, што се огледа у чињеници да се све више темељи на системном приступу, превентивном и проактивном деловању, уместо на изолованим, парцијалним и куративним активностима (Resman, 2008). Осим тога, педагошко саветовање постаје интеграциони чинилац свих развојно-педагошких процеса у савременом образовању и све значајније обележје професионалног идентитета педагога.

На значај саветодавног рада у професионалној делатности педагога упућују, поред већ реченог и чињенице о рапидном порасту интензитета саветодавних активности, које се увећавају са повећавањем неизвесности појединца у контексту постмодерних промена друштва и школе, те саветодавни рад педагога постаје све захтевније подручје његовог рада. Сложеност саветодавне делатности педагога у школи илуструју многи аутори. Ресман (2000) тако говори о више нивоа трансформације саветодавног рада у школи: сарадњи и непосредном раду са ученицима, наставницима и родитељима, сарадњи са екстерним институцијама, евалуативним активностима у контексту праћења и побољшања кавалитета рада школе. Овај аутор диференцира саветодавни рад и саветовање према врсти утицаја, те под саветодавним радом подразумева учешће педагога у посредном обликовању школског васпитно-образовног и социјалног простора (ужа и шира

питања програмирања и организације наставе, клима и култура школе), док под саветовањем подразумева непосредни рад са једним субјектом или групом, где су процес, тема и ток саветовања условљени тешкоћом или неодлучношћу субјекта (Resman, 2000: 40).

Јурић, такође, разликује делатност саветодавног рада, од саветовања као чина, везујући саветодавну делатност, као ширу, за школу као установу, а саветовање одређује уже и везује га за особу (једну или више њих). Сложеност саветодавне делатности према Јурићу се огледа у диференцијацији приступа и садржаја рада педагога који су прилагођени специфичностима развојних и животних проблема деце и професионалних потреба наставника. Како је теоријско полазиште педагошког саветовања хуманистичко схватање човека као проактивног, а не реактивног бића, оно је усмерено на развој личних и групних потенцијала, те су овде, како истиче овај аутор, стратегије превентивног деловања, супериорније и примереније, од куративних – „ученик није пацијент“ (Јурић i sar., 2001: 31).

На сложеност педагошког саветовања упућује и Хехлер (2013), који истиче да је саветовање у педагошком контексту специфичан одговор и реакција на стање људске неодлучности. Путем педагошких средстава (саветовање) особа која тражи савет се усмерава на покретање процеса учења и тиме доводи у позицију да донесе информисану и ваљану одлуку (Хехлер, 2013: 42). Фокус педагошког саветовања је на оснаживању самосталних поступака саветованог, што је потребно разумети као централни елеменат у оквиру свеобухватно схваћеног личног самоодређења. Поред реченог, још се истиче да је саветовање у педагошком контексту планирана делатност, да се заснива на научним знањима и да је повезано са општим циљем успешности појединца за чије остварење је неопходна саветодавна подршка (Раžин-Ilakovac, 2015: 52).

Како се из напред реченог може уочити, поменути, али и други аутори, који су дали прилог разумевању ове области рада педагога, се разликују у поимању основне функције педагошког саветовања („помоћ“ vs. „подршка“ особи да превазиђе тешкоћу, проблем или неодлучност). Међутим, њихова мишљења су потпуно усаглашена у погледу следећег: да је саветовање *процес* који се одвија кроз низ етапа; да *захтева искуство* и стручне компетенције саветника; да је неопходно (*про*)*активно учешће* саветоване особе у процесу саветовања, чиме се јачају њени капацитети за суочавање са сличним ситуацијама; и да је *учење* важан исход саветодавног процеса.

У литератури постоји и више класификација саветовања, те се према *улогама* (саветник и саветовани) разликују директно и индиректно (Хехлер, 2013), односно директивно и недирективно саветовање (Јанковић, 2004; Rogers, 1969); према *разлогу* саветовања, превентивно и куративно, а узависности од *броја учесника*, индивидуално и групно саветовање. Сваки од ових облика саветовања може се реализовати применом различитих приступа, метода и поступака у односу на сврху саветовања и одабрани саветодавни модел (консултативни, саветодавни, координативни). Пошто је једним моделом саветовања тешко обухватити све могуће циљеве (нпр: самосвест, самоприхватање, самореализација, оснажи-

вање, решавање проблема, когнитивна промена, промена понашања, системна промена, реконцептуализација, реституција), неопходно је да се заједнички утврде приоритети и очекивања и да субјекти у саветовању у потпуности прихвате етичка начела поверљивости и добровољности.

Саветодавна делатност педагога у школама је код нас нормативно регулисана одребама Правилника о програму рада стручних сарадника (Сл. гласник РС, 1/94; 5/2012). У Правилнику се дефинише делокруг рада овог профила стучњака у школама и наводи да стручни сарадници учествују у пословима планирања, програмирања, организовања, унапређивања и праћења рада школе, односно образовног процеса, тако што сарађују са наставницима, ученицима и њиховим родитељима, као и институцијама које имају утицаја на школу и васпитнообразовни процес. Из датих одредаба Правилника, није тешко уочити да су стручни сарадници у остваривању својих професионалних задатака упућени на сарадњу са другим актерима васпитнообразовног процеса, те је улога педагога да у оквиру својих професионалних компетенција, кроз сарадњу *иницира, координира и усмерава* васпитнообразовне активности у школи ка вишем нивоу образовног квалитета.

Када је међутим, реч о теоријским димензијама и пракси саветодавног рада педагога код нас, могу се, у односу на релативно широк нормативни оквир, уочити две анахроне тенденције. Прва, да се у савременој педагошкој литератури саветодавни рад са ученицима тематизује далеко више него сва друга важна подручја саветодавног рада и друга, да се у школској пракси саветодавни рад и сарадња педагога са наставницима, везује готово искључиво за иновирање наставе и операционализацију програма васпитног рада школе. На оба ова начина се сужава домен рада педагога и симплификује обим и значај делатности педагошког саветовања.

Премда је у пракси сарадња педагога и наставника највидљивија на подручју увођења иновација у наставу, то не значи да инструктивно-саветодавни рад педагога није присутан у многим другим, међусобно испреплетеним подручјима васпитнообразовног рада у школи. Сарадња педагога са наставницима се у мањој или већој мери остварује на свим подручјима која се односе на педагошко и стручно усавршавање наставника и унапређивање васпитно-образовног рада (посебно важна подручја сарадње су: развојно планирање, евалуација процеса наставе и других васпитнообразовних облика рада у школи, евалуација образовних исхода, управљање образовним квалитетом, сарадња са управом школе, породицом ученика, и другим институцијама од значаја за рад школе). Чињеница да се нека од подручја сарадње педагога са наставницима у пракси перципирају мање од других, иако су присутна, индикатор је да их је потребно снажније афирмисати. То је случај и са саветодавним радом педагога са наставницима у контексту „педагогизације“ услова рада у школи, што је, пре свега, усмерено на стварање климе која би омогућила повољне услове за емоционални, социјални, психички, физички, интелектуални и морални развој ученика (Giron, 1988). Креирање позитивног окружења за учење заправо је једно од нових подручја на

којем је, судећи према резултатима иностраних и малобројних домаћих истраживања ове проблематике, партнерска сарадња педагога и наставника неопходна.

Ни са становишта савремене теоријске концептуализације, као ни са становишта нормативног регулисања педагошког саветовања (поменути Правилник о делатности стручних сарадника у школи), саветодавни рад педагога у школи се не може свести на непосредно саветовање и пружање помоћи ученицима. Премда је тај аспект саветодавног рада педагога несумњиво значајан и последњих година обогаћен новим моделима и облицима подршке ученицима, он је само сегмент делатности педагошког саветовања у школи. Наиме, саветодавни рад са ученицима и даље је витални сегмент педагошког саветовања унутар целовитог система саветодавних активности, које су усмерене на стварање оптималних услова за учење, развој и саморазвој ученика (педагошко саветовање у школи је директно и индиректно усмерено на добробит детета/ученика). Карактеристика нове, четврте генерације педагошког саветовања, која се афирмише од 90-тих година 20-тог века, је диверсификација активности на све чиниоце васпитног процеса. Разуме се да одговорност за рад у васпитнообразовном процесу деле сви који у њему учествују, али је улога наставника у школи и даље централна. Са новим улогама, међу којима су улоге креатора, организатора и фацилитатора... у процесу наставе и учења, наставник се све чешће налази у позицији саветника, али и саветованог, коме је потребна професионална инструктивно-саветодавна помоћ педагога. Иако се чини парадоксалним, афирмисање нових улога наставника, у педагошкој литератури код нас, није имало значајније рефлексије на концептуализацију и моделовање саветодавног рада са наставницима, те се може рећи да је на овом подручју евидентан теоријски и истраживачки вакуум.

Насупрот датом стању теоријског дискурса педагошког саветовања у литератури код нас, где су недовољно тематизоване растуће потребе наставника за саветовањем, су идеје, теоријски и методички прилози оснивача педагошко-саветодавне службе на нашем простору. Наиме, Франц Педичек (Pediček, 1967), родоначелник саветодавног рада код нас (Resman, 2000) је поред снажног залагања за његово увођење у школу, био међу првима који је заговарао целовит (системни) приступ овој делатности. Ослањајући се у свом схватању на Роџерсову (Rogers, 1969) хуманистичку теорију развоја личности Педичек је: указао на значај адекватних услова за нормалан телесни и душевни развоја детета; потребу свесног обликовања школске (физичке и социјалне) средине; и саветодавног рада са наставницима, управом школе, родитељима и осталим учесницима у развоју детета (Pediček, 1967, према Resman, 2000). Другим речима, још 70-тих година 20-тог века, Педичек је антиципирао значај педагошког саветовања и деловања у креирању повољних услова школске средине и њеног утицаја на развој детета. Осим тога, сматрао је неопходним да саветодавна служба буде потпуно интегрисана у школу; да у свом раду полази од животних потреба ученика, колектива и школских карактеристика, и да се њена улога у школи не може «надоместити» ваншколским институцијама (Resman, 2000). Говорећи о својствима педагога као саветника, Педичек је сматрао да педагога треба да »краси« иницијативност

за истраживачки рад и школски развој, што ће, по његовом уверењу, утицати на развој тих истих особина и код наставника (Resman, 2000).

Међу другим значајним изворима који припадају класичној педагошкој литератури о проблематици саветодавног рада педагога са наставницима потребно је поменути и Јурићев (1988) допринос. Јурић је ово подручје саветодавног рада педагога тематизовао у оквиру методике рада школског педагога. Разлоге за интензивирање саветодавног рада са наставницима првенствено види у недовољном педагошком образовању наставника током иницијалног образовања. «Релативно кратко усмјеравање наставника у разноврстан рад у школи, као и недовољна координираност теорије и праксе у току студија, захтевају надокнаду»... те је факултетско образовање наставника «тек предујет за даље оспособљавање наставника», односно професионално усавршавање и професионални развој (Јурић, 1988: 117).

Операционализујући задатке саветодавног рада педагога са наставницима Јурић наводи да педагог:

- пружа помоћ наставницима у креирању услова за наставу и учење, помаже им да пронађу начине како да упознају ученике, идентификују њихове могућности и ограничења;
- учествује заједно са наставницима у изради програма васпитног рада и у процесу њихове реализације;
- брине се да наставници развијају могућности ученика за самосталан рад, решавање проблема и доношења одлука;
- ангажује наставнике да учествују у доношењу програма рада педагошке службе и у процесима његове реализације;
- настоји да оствари сарадњу породице и школе, координише и синхронизује њихов рад;
- ради на томе да наставник развија професионални идентитет, сарађује са другим наставницима и на тај начин ствара повољну климу за педагошки рад (Јурић, 1988).

На основу изложених теоријских схватања о педагошком саветовању, нормативног оквира саветодавног рада педагога у школи и реалних потреба за саветовањем наставника у савременој пракси, може се уочити да постоји континуитет у залагању стручњака у овој области за интегралним приступом педагошко-саветодавном раду. Практика, међутим, да се педагошким саветовањем обухвате сви чиниоци рада школе у функцији креирања оптималног васпитнообразовног контекста за развој детета је, аналогно теоријском стању на овом подручју код нас, тек у зачетку.

Оснаживања наставника за развој рефлексивности у креирању подстицајне разредне климе

Бројни иновативни трендови у савременом образовању актуелизују потребу бу стручног усавршавања наставника на многим подручјима квалитета образо-

вања, чија је важна димезија осигурање и моделовање подстицајног и безбедног социјалног и физичког окружења за учење. Пошто је педагошки императив данашњег друштва да свако дете оствари академски успех, без обзира на индивидуалне, социјалне и друге особености, иницирање и прихватање промена у васпитнообразовној пракси није више ствар личног избора, већ обавеза свих актера у образовном процесу да својим квалитетним радом томе и допринесу. Од наставника се у том смислу очекује: да се перманентно професионално усавршава; да критички преиспитује властиту и успешну праксу других; да ствара подржавајућу климу учења и поучавања; да развија вештине сарадње и тимског рада код себе и својих ученика; да развија односе подршке и умеће да затражи и пружи колегијалну помоћ. Осим тога од савременог наставника се очекује преданост и посвећеност у раду, отвореност за промене у окружењу и ангажовање на ефективном решавању уобичајених и непредвиђених ситуација у пракси.

За развој свих ових компетенција неопходна је целовита стратегија професионалног развоја наставника, чији је интегрални део квалитетна интерна, континуирана, разноврсна, флексибилна и индивидуализована педагошка подршка наставницима у самој школи. Подшка наставницима је најделотворнија, ако се систематски планира и реализује кроз различите облике саветодавног рада педагога са наставницима са циљем да се они оснаже, како за разумевање променљивости властите професионалне улоге у условима растуће неизвесности у друштву, тако и за суочавање са све комплкснијим ситуацијама васпитног рада у школској пракси (аспекти различитости и развојних тешкоћа деце, школски неуспех, родитељска очекивања, вршњачко насиље, занемареност деце, сиромаштво...).

Педагог у школи као најшире образован стручњак за подручје васпитнообразовног рада има поливалентне улоге (консултативна, саветодавна, организациона) усмерене на унапређивање квалитета васпитнообразовног рада. У раду са наставницима, делујући посредно (саветодавно-инструктивно), његова улога је да својим стручним знањима наставницима пружи професионалну помоћ и подршку у дизајнирању, реализацији и евалуацији васпитнообразовног рада. Претпоставка саветодавног деловања је успостављање професионалног саветодавног односа између саветника (педагога) и саветованог (наставника). Услед деликатности и важности ове релације („саветодавни радни савез“) више аутора (Pediček, 1967; Resman, 2000; Janković, 2004; Хехлер, 2013) указује на њене карактеристике. Аутори наглашавају да је саветовање у основи асиметрична ситуација коју је потребно конструктивно превладати. Границе асиметричних позиција у том односу, међутим, нису толико чврсте као код саветовања у другим областима живота и рада. Интеракција се овде одвија између два различита профила образовних стручњака, који имају различите врсте стручних знања, искуства и различите професионалне улоге у школи, али су им интереси комплементарни и циљеви деловања исти.

Специфичност саветодавног односа педагога и наставника је да се он изграђује кроз заједничке активности и подразумева међусобно уважавање, пове-

рење и равноправност у размени идеја. Квалитет тог односа, било да је дијадни или у групи, заснива се на карактеристикама међусобних односа (личних и професионалних) и претпоставља висок ниво интерперсоналне комуникације, узајамно разумевање мисли и осећања, размену знања и искустава кроз дијалог, спремност и способност да се понуди и прихвати субјективно значење другог. На обим и квалитет сарадње између наставника и педагога у великој мери утичу очекивања, перцепције и уверења наставника о значају саветовања за њихов конкретни рад и професионални развој. Перцепције и процене наставника о корисности саветовања пресудно утичу на спремност наставника да саветовање користе у функцији властите рефлексивности и развоја, уместо да се повремено ослањају на непредвиђене и *ad hoc* интервенције педагога, тј. стереотипни и куративни аспект саветовања.

Иако саветодавни рад у свим својим облицима, функцијама и модалитетима води ка развоју сложених компетенција наставника као професионалца, који је способан за рефлексивно сагледавање властите праксе, избор адекватног модела је условљен предметом и сврхом саветовања. Тако је у саветовању наставника на подручју разредне климе могуће применити сваки од модалитета саветовања (превентивни, куративни, директивни и индиректни, као и индивидуални и групни облик), али су са аспекта развоја професионалне рефлексивности наставника у контексту разредне климе најпримеренији превентивни и недирективни приступи. Наставник се кроз такве облике педагошког саветовања усмерава да „испитује своје деловање, уочава и дефинише проблеме у контексту, оно што уочи доводи у везу са дотадашњим знањима, доноси одлуке о даљем деловању настојећи да свој рад прилагоди конкретним ситуацијама, ученицима, својим новим сазнањима, прати ефекте свог деловања... и даље испитује то деловање „ (Schon, 1987, према, Radulović, Rajović, 2008: 319).

Кроз саветовање педагог помаже наставнику да он своја лична својства и професионалне компетенције усмери на осмишљавање разредног амбијента у којем ће сви ученици имати прилику за партиципацију, комуникацију и сарадњу међусобно, као и са наставником, а не да понуди готова решења наставнику. Разредна клима је динамичан социјални феномен на који утиче интеракција бројних чинилаца, те је важно кроз саветовање актуелизовати унутрашњи потенцијал личности наставника за ефикасно управљање сложеним микропедагошким процесима у одељењу, за њихове анализе, али и за креирање и моделовање социјалног амбијанта. Разлог томе је чињеница да поред разлика у резултатима учења који се могу приписати ученичким индивидуалним карактеристикама постоје и оне које се могу приписати ученичким перцепцијама средине у којој они уче (Fraser, 1998, према Ђерманов, 2006). Дакле, смисао саветовања на подручју разредне климе састоји се у иницирању процеса учења, који ће омогућити наставнику да разуме повезаност социјалног контекста учења са образовним исходима и важност континуиране примене различитих евалуативних процедура, како би из више перспектива (појединих ученика, целокупног одељења, родитеља, других наставника) упознао доживљај климе у разреду и упоредио га са властитом.

На тај начин наставник кроз вођени процес саветовања развија сензитивност за уочавање и праћење димензија разредне климе и овладава иновативним и адаптивним стратегијама управљања социјалним процесима у одељењу. Кроз развијање рефлексивности наставника на подручју разредне климе, код наставника се посредно утиче и на оснаживање других аспекта професионалног идентитета (самоефикасност и задовољство, аутономност и одговорност, самосвест и лични стил рада, смањење стреса и неизвесности).

Улога педагога у односу на степен директивности вођења у процесу саветовања наставника може да буде консултативна, саветодавна у ужем смислу или координативна. Избор конкретног модела саветовања и степен директивности може бити различит и зависиће од; индивидуалних потреба наставника за подршком у погледу управљања социјалним процесима у настави и учењу (питања дисциплине и одговорности ученика, апсентизам, академски неуспех и сл.); нивоа и разлога заинтересованости наставника за ову проблематику; подручја рада и радног искуства наставника (наставници почетници, наставници са искуством, предметни и разредни наставници, одељенске старешине, настава и ваннаставне активности...); имплицитних уверења и очекивања наставника о учењу и поучавању; социјалних односа у појединим одељењима и школи; обима и квалитета колегијалних и личних односа; нивоа културе саветовања и спремности да се потражи професионални савет; планираних активности мониторинга овог подручја на нивоу школе; понуде акредитованих програма за стручно усвршавање у овом домену и процене њихове корисности; личне и професионалне обавештености, компетенција и афинитета педагога за педагошко саветовање на овом подручју, као и других чинилаца који могу бити од значаја у конкретној школи.

У научној литератури се релативно ретко тематизују питања педагошког саветовања и професионалног развоја наставника уопште, а посебно су ретки прилози о педагошком саветовању наставника на подручју квалитета социјалних интеракција у васпитнообразовном процесу и креирања подстицајног окружења за учење и поучавање.

Нема сумње да је разредна клима интегрални део квалитета рада школе, те је важно да трансфер научних сазнања о педагошкој клими као феномену (разредна и школска) и резултати нове генерације истраживања на овом подручју буду у потпуности имплементирани у васпитну праксу. Да би развојно-мотивациони потенцијал климе могао свесно и конструктивно да се користи у непосредном педагошком раду, неопходно је снажније афирмисати педагошко саветовање у школи и развијати његове апликативне моделе као део интерне стратегије подршке наставницима у развоју њихових компетенција и рефлексивности.

Литература

- Anđić, D., Pejić, Papak, P., Vidulin, Orbanić, S. (2010). Stavovi studenata i učitelja o razrednoj kljimi kao prediktoru kvaliteta nastave u osnovnoj školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 67-83.

- Аврамовић, З., Вујачић, М. (2010). *Наставник између теорије и наставне праксе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*. Zagreb: Alinea.
- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Ђерманов, Ј. (2005). Савремене тенденције у истраживању педагошке климе у школи у: *Савремене концепције и иновативни поступци у васпитно-образовном раду у могућности примене у савременој школи*, стр. 670-681, (Ур.: Грандић, Р.), Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђерманов, Ј. (2006). Евалуација педагошке климе као потенцијал за унапређење квалитета образовања. У: *Европске димензије реформе система образовања и васпитања*, стр. 228-236. (Ур.: Каменов, Е.), Филозофски факултет у Новом Саду: Тампограф.
- Ђерманов, Ј., Костовић, С. (2008). Разредна клима: од пионирских истраживања до савременог приступа. *Зборник одсека за педагогију*, 22, 44-62.
- Ђерманов, Ј., Исак, Д. (2016). Разредна клима у основној школи: перцепције и очекивања ученика. *Педагошка стварност*, 1, 61-78.
- Evans, I., Harvey Sh. Buckley, L. & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, Vol. 4, 131-146.
- Fraser, B. J. (2002). Learning environment research: Yesterday, today and tomorrow, In S. C. Goh & M. S Khine (Eds), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (pp. 1-26), Singapore: World Scientific.
- Fraser, B. and Walberg, H. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43, pp. 103-109.
- Fullan, M. G. (1992). *The New Meaning of Educational Change* London: Cassel Educational.
- Giron, M. (1988). *Školski pedagog i inovacije*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Хехлер, О. (2013). *Педагошко саветовање*. Београд: Едука.
- Ilić, I. (2012). Šta je zaista važno u odnosu nastavnika i učenika, U: *Upravljanje razredom*. (2-20). Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u saradnji sa British Councilom.
- Janković, J. (2004). *Savjetovanje u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Et cetera.
- Jurčić, M. (2006). Učeničko opterećenje nastavom i razredno-nastavna klima. *Odgojne znanosti*, Vol 8 (2), 329-346.
- Jurić, V. (1988). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih saradnika-prijedlog*. Ministarstvo prosvjete i sporta. Zagreb: Školske novine.
- Jurić, V. (2004). Pedagoški menadžment – refleksija opće ideje o upravljanju. *Pedagoška istraživanja*, 1, 137-147.
- Kantorová, J. (2009). The school climate – theoretical principles and research from the perspective of students, teachers and parents, *Odgojne znanosti*, Vol. 11 (1), 183-189.

- Костовић С. (2005). *Васпитни стил наставника*. Нови Сад: Савез педагошких друштва Војводине.
- Крњajiћ, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Мандић, П. (1986). *Савјетодавни васпитни рад*. Сарајево: Свјетлост.
- Pažin, Iakovac, R. (2015). Od savjetodavnog rada do pedagoškog savetovanja u školi. *Magistra Iadertina*, 10 (1), 49-63.
- Pediček, F. (1967). *Savjetodavni rad rad u školi*. Ljubljana: Cankarjirva založba.
- Radulović, L. (2007). Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu - kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa. *Pedagogija*, 4, 597-609.
- Radulović, L., Rajović, V. (2008). Koncept pripravnništva nastavnika u svetlu refleksivne prakse. *Andragoške studije*, 2, 315-330.
- Resman, M. (2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Resman, M. (2008). Svetovalno delo v vrticah in šolah, Uvodna beseda k tematskemu delu razprav. *Sodobna pedagogika*, 2, 6-25.
- Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi (1994). *Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik*, br. 1.
- Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi (2012). *Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik*, br. 5.
- Rogers, C. R. (1962). The interpersonal relationship: the core of guidance. *Harvard Educational Review*, 32, 416-429.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ-Центар.
- Wingfield, R., Reese, R.F. (2010). Counselors as Leaders in Schools. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*. Vol. 4 (1), 114-130
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research*, 13, 75-88.

Prof. dr Jelena Đermanov
Prof. dr Marijana Kosanović
Dragana Isak, MA
 Novi Sad

CLASSROOM CLIMATE AS A NEW FIELD FOR PEDAGOGICAL COUNSELING OF TEACHERS

Abstract

In today's modern world, quality of education is imperative, so the interventions and changes in education, in recent years become more and more directed to

the analysis of various factors and operating conditions of the educational process. In other words, in the context of improving the work of the school orientation to modeling social dimensions of education, monitoring the contextual factors and their impact on the current educational process, and its outcomes are very common.

Numerous research of classroom climate, which documented its positive effects on the academic achievement of students, their social, emotional and cognitive development and learning, are strongly reaffirming known pedagogical attitude that safe and supportive physical and social environment, in which every child has the opportunity to express and develop its potentials, represent a condition for successful educational work and pedagogical standard that is expected of a modern school.

This paper affirms the importance of pedagogues and teachers cooperation with the aim to constantly improve the quality of the educational process, and focuses on the possibilities of the pedagogical counseling in the development teachers' reflexivity for creating, evaluating and modeling of classroom climate.

Key words: pedagogue, teacher, counseling, pedagogical counseling, classroom climate.

Д-р. Елена Ђерманов
Д-р. Маријана Косановић
Драгана Исак, МА
Нови-Сад

КЛИМАТ КЛАССА КАК НОВАЯ ОБЛАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНСУЛЬТАЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Резюме

В современном мире качественное образование считается необходимым, так что интервенции и изменения в нем в последнее время направлены на анализирование разных факторов и условий воспитательно-образовательного процесса. Другими словами, в рамках улучшения работы образовательных учреждений все чаще встречается моделирование социальных аспектов образования, и изучение ситуативных факторов и их влияния на воспитательно-образовательный процесс и его результаты.

Многочисленные исследования климата класса, которые отмечают позитивные эффекты на школьные успехи учеников и их социально-эмоциональное и когнитивное развитие, подтверждают известное положение педагогики, что физически безопасное и социальное окружение поддержки-это такое окружение, в котором у каждого из учеников есть шанс развивать свои способности. Это одно

из главных условий воспитательно-образовательного процесса и требуемый от современной школы стандарт.

В этой статье подтверждается значимость сотрудничества педагогов и преподавателей с целью повышения качества воспитательно-образовательного процесса, а еще эта статья указывает на возможности педагогических консультаций в развитии рефлексивности учителей в создании, эвалюации и направлении климата класса.

Ключевые слова: педагог, педагогические консультации, климат класса

НАСИЉЕ У ШКОЛИ И МЕРЕ ПРЕВЕНЦИЈЕ

Резиме

Посебан изазов теоријско-емпиријских истраживања научника из различитих наука је изучавање насиља у школи. У раду је дат приказ теорије социјалног учења, према којој је агресивност научени начин постизања циља у социјалним односима. Искуства различитих земаља показују, да применом програма превенције насиља у школи пораст насиља код деце и младих може да се заустави и да се учесталост насиља у целини може значајно смањити. Можемо закључити да је најуспешнији приступ превенцији насиља у школи онај који прожима целокупни васпитно - образовни програм и који је усмерен на изградњу позитивне климе у школи, у којој се не толерише насиље.

Кључне речи: насиље у школи, превенција насиља

Увод

Посебан изазов теоријско-емпиријских истраживања научника из различитих наука је изучавање насиља у школи. Насиље је екстремни облик агресије који се примењује онда када су угрожени суштински интереси заједнице или сопствени интегритет. Попадић (2009: 13) насиље дефинише као “намерно и неоправдано наношење штете другоме. Оно што зовемо “наношење штете” може се посматрати као најшира ознака за негативне ефекте понашања које други трпи. У складу са тим, само наношење штете није довољно да би се говорило о насиљу, али је нужно. Понашање којим се наноси штета грубо можемо разврстати на вербално и невербално и оно се може састојати у физичком повређивању, наношењу материјалне штете или психолошком повређивању, као што је застрашивање, срамоћење, социјална изолација и слично. Неоправданост се састоји у нелегитимности, незаслужености, прекомерности или непримерености таквог поступка.” Дакле, насиље је делатност појединца, групе, или друштва у односима према људима, који укључују примену физичке, психичке, политичке или неке друге силе и којима се угрожава физички, психички или социјални интегритет

човека изазивајући различита физичка и психичка оштећења и друге неповољне последице (Милосављевић, 1998: 33).

Теоријски приступи објашњењу насиља

Насиље као друштвена појава врло је комплексна и подложна различитим теоријама. Основа на којем се граде остали теоријски приступи насиљу је теорија учења. „Са становишта теорија учења, за агресивно понашање важи оно што важи за свако понашање: дете учи да то понашање изводи, учи у којим ситуацијама ће га испољавати, на које начине, с којим циљем и само понашање својим упражњавањем постаје ствар навике. Дакле, агесија је научени облик понашања који се јавља као реакција на одређену ситуацију.“ (Дедај, 2014: 14). Полазећи од теорије социјалног учења Жужул (1989: 27) наводи четири процеса која доводе до формирања агресивног понашања:

1. Агресивни модел може да изазове код посматрача асоцијације на прошла поткрепљења и на тај начин да олакша појаву агресивног понашања.
2. Када је агресор на било који начин награђен за своје понашање, посматрач стиче утисак да је такво понашање не само прихватљиво, већ и пожељно у одређеним ситуацијама, што доводи до дезинхибиције агресивности када се посматрач у таквим ситуацијама нађе.
3. Посматрање туђе агресивности изазива емоционално узбуђење код посматрача и може изазвати агресивне одговоре.
4. Код посматрача ће постојати тежња за употребом истих средстава за постизање неког циља која употребљава модел, а уколико су та средства агресивна и посматрач ће се у сличним ситуацијама понашати агресивно.

Дакле, према теорији социјалног учења, агресивност је научени начин постизања циља у социјалним односима, чији успех ће зависити од социјалног контекста, а учи се путем класичног, инструменталног и опсервационог учења (Дедај, 2014: 15). “Учење агесије значи и да дете учи да дискриминише - ситуације у којима владају различита правила, или особе према којима може бити агресиван и да генерализује понашање научено у једној ситуацији и према одређеним особама на друге ситуације и друге особе.” (Попадић, 2009: 184).

Агресивни поступци јачају или слабе, у зависности од тога да ли су праћени: позитивним поткрепљењем, негативним поткрепљењем, позитивном казном или негативном казном. Извори агресивности, Подстицаји агресивности и Регулатори агресивности, су три основна фактора којима се може објаснити агресивно понашање (Бандура, 1983: 3).

Табела 1. Анализа агресивности према теорији социјалног учења (Бадура, 1983, 3)

ИЗВОРИ АГРЕСИЈЕ	ПОДСТИЦАЈИ АГРЕСИЈЕ	РЕГУЛАТОРИ АГРЕСИЈЕ
ОПСЕРВАЦИОНО УЧЕЊЕ ПОТКРЕЉЕНО ИЗВОЂЕЊЕ СТРУКТУРАЛНЕ ДЕТЕРМИНАНТЕ	УТИЦАЈ МОДЕЛА дезинхибиторни фацилитирајући узбуђујући појачавање подражаја АВЕРЗИВНИ ТРЕТМАН физички напад увреде и претње ускраћивање награде депривација НАМЕРНИ ПОБУЂИВАЧИ ИНСТРУКЦИОНА КОНТРОЛА БИЗАРНА СИМБОЛИЧКА КОНТРОЛА	СПОЉАШЊЕ ПОТКРЕПЉЕЊЕ материјалне награде социјалне и статусне награде експресија повређености ублажавање аверзивног третмана КАЖЊАВАЊЕ инхибиторно информативно ВИКАРИЈСКО ПОТКРЕПЉЕЊЕ опажено награђивање опажено кажњавање САМО-ПОТКРЕПЉЕЊЕ само-награђивање само-кажњавање неутралисање самокажњавања морално оправдавање ублажавајуће поређење еуфемистичко означавање померање одговорности дифузија одговорности дехуманизација жртава приписивање кривице жртвама погрешно представљање последица

Насилништво у школи негативно утиче на школску климу и право ученика на учење, али и целокупан дететов развој. Намерно злостављање једног детета од стране другог детета или групе деце може да обухвати различита понашања: вербално, социјално, психолошко, физичко. Како би се боље разумео проблем и на најпримеренији начин помогло деци, родитељима и наставницима, неопходно је знати не само колико је тај проблем распрострањен него имати знања о карактеристикама деце која су у њега укључена (Дедај, Јоковић, 2014: 33-34).

Coloroso (2004: 32) сматра да је насилничко понашање непријатељски чин који садржи следеће елементе:

- Несразмера моћи;
- Намера повређивања;
- Претња наставком агресије;
- Престрављеност.

Типични насилници су склони кршењу школских правила, имају потребу да осете моћ и у већини случајева немају снижено самопоштовање које је карактеристично за жртве (Olweus, 1998: 78). Rigby (2006: 56) је у свом истраживању дошао до налаза да насиље међу децом расте када деца формирају групе вршњака и у раној адолесценцији док млади траже нова пријатељства, а када се формирају групе вршњака многи облици агресивног понашања опадају.

Dodge (1980: 165) је на основу резултата истраживања утврдио да је већа вероватноћа појаве агресивног понашања уколико се намере перципирају као агресивне. Неке жртве и насилници су вешто сакривени од посматрача (учитеља, родитеља, наставника), те је због тога веома тешко прекинути круг насиља. Од стране насилника је дете - жртва одабрано, зато што је из другачије на неки начин и због тога је постало објект презира. Подложне жртве нису агресивне, не изазивају друге и плашљиве су, док је код провокативних жртава уочена комбинација анксиозног и агресивног обрасца понашања. Антисоцијално понашање насилника, подржавање насилника и учествовање с насилником изазива још већу патњу жртве и доводи посматрача у ситуацију да постане неосетљив на насилно понашање или да и сам постане насилник (Coloroso, 2004: 82). Дакле, насиље у школи је „представа“, где увек постоји позорница на којој су жртва и насилник и публика (посматрачи).

Мере превенције насиља у школи

Неоходно је препознати и зауставити насиље у школи. Један од могућих излазака из круга насиља су превентивни програми, који ће оснажити кључне актере и навести да изнова испитују свет у коме живе да би могли да реагују на конструктиван начин.

Кад говоримо о насиљу у школи превентивни програми треба да су усмерени на оснаживање еколошког система детета и обухватају:

- *три различита нивоа превентивног деловања* - примарну, секундарну и терцијалну превенцију;
- *три различита делокруга деловања* - локална заједница, регија и држава;
- *уз уважавање потреба три групе корисника* - деце, породице и ширег социјалног окружења.

У развијеним земљама се проблем школског насиља сматра националним проблемом и решава се уједињеним акцијама различитих владиних сектора - об-

разовања, здравља, правосуђа, одбране. Спроводе се испитивања на националном и интернационалном нивоу, да би се прикупили подаци о насиљу у школама и о постојећој школској пракси која се односи на његову превенцију. Оснивају се удружења која се баве проблематиком школског насиља и безбедношћу школа (Гашић-Павишић, 2004: 172).

Центар за превенцију школског насиља, је основан 1993. године у САД. Центар има своју веб - страницу и помаже школама да развију свој приступ у кампањи против вршњачког насиља и да спречи насиље у школи. План безбедности се прави на основу процене физичке школске средине и ангажује се службеник обезбеђења у школи. Програм обухвата едукацију ученика у управљању конфликтом и вршњачко посредовање, образовање у вези са законом и укључивање локалне заједнице.

Goldstein (1992, према: Гашић-Павишић, 2004: 173) је дао преглед мера превенције насиља у САД које су предузимане 90-их година. Различите мере које се предузимају против насиља у школи могу се груписати према циљним групама на које су усмерене.

- *Интервенције усмерене на ученике* - различити облици помоћи у учењу; групно саветовање; индивидуално саветовање; вршњачко саветовање; програми за промену понашања; обука у савладавању стреса; обука у интерперсоналним вештинама; морално васпитање; програм разјашњавања вредности; програми за појачавање самоуважавања; и др.
- *Интервенције усмерене на наставника* - обука у управљању агесијом; чешћи контакти ван учионице између наставника и ученика; групне дискусије између школе, наставника и ученика; компензација трошкова повезаних са агесијом; већа интеракција наставника са родитељима; упутства о опасним околностима.
- *Интервенције усмерене на школски програм* - курсеви о практичним аспектима живота одраслих; центри за учење; курсеви музике и ликовне уметности; курсеви о правима;
- *Интервенције усмерене на управу школе* - одређивање одговорности и ауторитета међу управним особљем; коришћење едукованих преговара у конфликтима; координација између школске управе и полиције; правилник о правима и одговорностима; обука у управљању агесијом; курсеви о људским односима;
- *Интервенције усмерене на физичку школску средину* - широко осветљавање; искључивање осветљења; смањивање величине школе; повећан надзор од стране особља; коришћење плексигласа или сличног материјала за зидове; инсталирање декоративних решетки на прозоре; означавање школског инвентара и др.
- *Интервенције усмерене на особље за обезбеђење* - ангажовање лица из обезбеђења да поучавају о законима, за саветовање, посете породицама ученика и састављање школског приручника о безбедности и др.

- *Интервенције усмерене на заједницу* - програми помагања, омогућавање локалној заједници да користи просторије школе после часова; заједничке прославе и друштвено корисне акције организоване у школи.
- *Интервенције усмерене на државу* - успостављање јединственог система извештавања о случајевима насиља; састављање државног надзорног одбора против насиља и др.

У САД је 1980-их година при Центру за контролу болести основан Огранак за епидемиологију насиља. Мере су се састојале у новом приступу у превенцији насиља, уместо мењања средине нагласак је стављен на мењање понашања жртве и нападача. Циљ је да се жртва учини отпорнијом на болест (насиље), а да се патоген (насилник) учини мање вирулентним (Гашић-Павишић, 2004: 172).

Програм „Градитељи мира” (Flannery & all., 2003, према: Гашић-Павишић, 2004: 173) препоручује Одељење за образовање САД и Одељење за правосуђе САД, као програм који је ригорозно проверен и који има поуздане доказе о успешности. Сврха програма је да се смањи агресивно понашање и повећа социјална компетенција појединачних ученика, применом до петог разреда основне школе. Програм укључује активности које могу да се примене у току дана у било ком разреду од стране било ког наставника или школског особља. Централна стратегија програма је пружање што више модела просоцијалног понашања и подстицаја на такво понашање и награђивање позитивног понашања. Сва деца и особље у школи уче пет простих правила изречених обичним језиком, што чини интервенцију лаком за учење и одржавање: (а) похвалимо људе, (б) избегавајмо осуђивање, (в) тражимо савет од паметних људи и пријатеља, (г) обратимо пажњу на штету коју смо причинили и поправимо је, (д) исправимо грешке. Обука наставника за спровођење програма има неколико фаза: полудневну обуку у виду радионице и супервизија од стране стручњака из програма (два сата недељно, сва три - четири месеца интервенције, а затим, по потреби). Свака школа која учествује у програму периодично организује групни форум да би се размотрила успешност програма; затим се организују састанци посвећени темама које је школско особље уочило као важне и у односу на исту, примењивање и стварање нових материјала и интервенција.

Програм превенције насиља за адолесценте, је развијен у Бостонском центру за младе при Бостонској градској болници, током 1980-их и примењен је у средњим школама (Prothrow-Stith, 1987, према: Гашић-Павишић, 2004: 174). Реализатори програма су лекар који је долазио у разред и наставник из школе, који је едукован да реализује програм. Програм је намењен ученицима који живе у градској средини са високом учесталošћу насиља. Садржај програма обезбеђује следеће: статистичке информације о адолесцентском насиљу и усмрћивању; приказује гнев као нормалну, потенцијално конструктивну емоцију; код ученика ствара потребу за алтернативама тучи. Ученици анализирају шта претходи тучи и увежбавају кроз игре улога и гледајући видео снимке, на који начин да избегавају тучу и стварају климу у разреду која је ненасилна и у којој се вреднује

понашање које доприноси превенцији насиља. Све активности су усмерене на указивање на алтернативе провокативном понашању и поткрепљивање превентивног позитивног понашања.

Програм примарне превенције „Други корак” се примењује од средине осамдесетих година у САД и Канади. Програм траје 3 до 6 месеци, и састоји се од 30 разредних сесија у трајању једног школског часа, обично једном или двапут недељно. Програм је усмерен на редукцију агресивности, каналисање беса, повећање емпатичности и на истовремени развој просоцијалног понашања. Примењују се следећи облици рада: одељењске дискусије, играње улога, корективне повратне информације и контингентна позитивна поткрепљења. Након вишедневне обуке, едукацију спроводе васпитачи и наставници. Обуку похађају и наставници и родитељи. Евалуација програма „Други корак” који је трајао 4–5 недеља двапут недељно, рађена је на тај начин што су пре програма, као и два месеца касније и шест месеци касније, прикупљене процене родитеља и наставника и процене посматрача. На основу процена посматрача, утврђено је да је код деце смањено агресивно и повећано просоцијално понашање (Leff et al., 2001, 107).

Програм против силецијства реализован је у периоду 1992-1995. године у Торонту (Канада) у 3 основне школе, с децом узраста 6-14 година. Циљ програма био је да деца постану осетљивија на проблем насиља и спремнија да помогну угроженим вршњацима (Pepler and al., 2004: 128). Помоћу активности које су спроведене на школском, одељењском и индивидуалном нивоу, настојало се да се постојеће школско окружење на тај начин реконструише и да се створи клима у којој ће се силецијство опажати као нешто неприлично и недозвољено. Програмске активности су биле следеће: обука особља, правила понашања, одељењска правила, повећан надзор у ходницима и игралиштима, увођење различитих одељењских активности које се баве злостављањем.

Гашић-Павишић (2004: 185), наглашава да је важан део успешног превентивног програма партиципација самих ученика у давању информација о школском насиљу и у пружању помоћи и подршке вршњацима који су жртве насиља. Успешност превентивних програма зависи и од подршке наставника, родитеља и друштвене средине у којој се школа налази.

Закључна разматрања

Насиље у школи се током 80 - тих и 90 - тих година препознаје као важан проблем у низу европских и ваневропских земаља, те се спроводе истраживања и пишу превентивни и интервентни програми (Smith & Brain, 2001, према: Попадић, Плут, 2007: 312). Прегледом литературе може се уочити да постоје системске мере за превенцију насиља у школи у другим земљама и да могу буду извор идеја за припремање модела превенције насиља у школама у Србији. Дакле, искуства различитих земаља показују, да применом програма превенције насиља у школи пораст насиља код деце и младих може да се заустави и да се учеста-

лост насиља у целини може значајно смањити. Можемо закључити да је најуспешнији приступ превенцији насиља у школи онај који прожима целокупни васпитно - образовни програм и који је усмерен на изградњу позитивне климе у школи, у којој се не толерише насиље.

Литература

- Bandura, A. (1983): Psychological mechanisms of aggression. U R. G. Green i E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (Vol. 1, 1–40). New York: Academic Press.
- Coloroso, B. (2004): *Насилник, жртва и проматрач*, Загреб: Биос.
- Dodge, K. A. (1980): Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162–170.
- Leff, S. S., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J., and Power, T. J. (1999): Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28, 505–517.
- Olweus, D. (1998): *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., O'Connell, P., Atlas, R., and Charach, A. (2004): Making a difference in bullying: Evaluation of a systemic school-based program in Canada. U P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (125–140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rigby, K. (2006): *Zlostavljanje u školi: što možemo učiniti?* Zagreb: Mosta.
- Гашић-Павишић, С. (2004): Насиље у школи и могућност превенције; у Крњајић С. (ур.), *Социјално понашање ученика* (193-223): Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Дедај, М. (2014): Теоријски приступи објашњењу насиља, *Зборник - Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди*, 1, 9-24.
- Дедај, М., Јоковић, Ј. (2014): Карактеристике учесника у кругу школског насиља, *Педагошка стварност*, (60) 1, 33-43.
- Жужул, М. (1989): *Агресивно понашање: психологијска анализа*. Загреб: РЗ РК ССОХ.
- Милосављевић, М. (1998): *Насиље над децом*. Београд: Факултет политичких наука.
- Попадић, Д. (2009): *Насиље у школама*, Београд: Институт за психологију & УНИЦЕФ.
- Попадић, Д. и Плут, Д. (2007): Насиље у основним школама у Србији: облици и учесталост. *Психологија*, 40 (2), 309–328.

Nataša Tančić, MA, Novi Sad

VIOLENCE IN SCHOOL AND MEASURES OF PREVENTION

Abstract

A particular challenge for theoretical and empirical research of scientists from various scientific fields is studying violence in schools. This paper presents the theory of social learning, according to which the aggressiveness is the learned way of achieving the objective in social relations. The experiences of different countries indicate that the application of violence prevention programs in schools can stop the increase in violence among children and young people and that the frequency of violence as a whole can be significantly reduced. We can conclude that the most successful approach to preventing violence in schools is the one that permeates the entire educational program and that focuses on building a positive climate in the school, in which no violence is tolerated.

Keywords: violence in school, prevention of violence

Танчич Наташа, МА, Нови-Сад

НАСИЛИЕ В ШКОЛЕ И ПРЕВЕНТИВНЫЕ МЕРЫ

Резюме

Специальный вызов теоретическо-эмпирических исследований ученых разных наук представляет исследование насилия в школе. В данной работе представлена теория социального учения, согласно которой агрессивность – выученный способ достижения целей в социальных отношениях. Опыт разных стран показывает, что с применением программы превенции насилия в школе можно остановить увеличение насилия у детей и молодых людей и уменьшить частоту насилия в целом. Можно сделать вывод, что самый успешный подход к превенции насилия в школе – тот, который охватывает весь воспитательно-образовательный процесс, и который направлен на создание позитивного климата в школе, в которой к насилию не проявляется терпимость.

Ключевые слова: насилие в школе, превенция насилия

Лела Вуковић, МА

Техничка школа „Павле Савић“
Нови Сад

Проф. др Светлана Костовић

Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK 371.212:371.3

Прегледни чланак

Примљен: 12. VII 2016.

BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 3, p. 446–457.

ПРОЈЕКТНА МЕТОДА КАО КОРЕЛАТ КОМПЕТЕНЦИЈСКОМ ПРИСТУПУ ОБРАЗОВАЊУ

Резиме

Образовање усмерено на исходе и обезбеђење квалитета унутар компетенцијског приступа у новој образовној парадигми нужно захтева и промену наставе усмерене на наставника ка настави усмереној на ученика. Пројектна метода, као могући дидактички сценариј ка остваривању неопходних компетенција, сагледана је кроз теоријски концепт дефинисања појма и методолошки оквир квалитативног микро истраживања ставова ученика о пројектној настави.

У раду се анализирају и интерпретирају налази микро педагошког истраживања чији је предмет испитивање ставова ученика који наставу (у оквиру одређених предмета) реализују кроз пројектну методу. Ставови ученика средњошколског нивоа образовања, анализирани су након једногодишњег ућешића у различитим пројектним задацима и сагледани су у односу на основне варијабле и задатке наставног процеса, а добијени су уз помоћ технике интервјуа. Резултати недвосмислено указују на афирмативни став ученика према пројектној методи и примату који ученици дају том наставном сценарију у односу на традиционалне наставне методе.

Кључне речи: пројектна настава, компетенције, нова образовна парадигма, пројектна метода, традиционална настава

1. УВОД

Конструктивистичке теорије учења темеље се на веровању да је то динамички процес конструисања знања и значења, које се базично везује за све три психолошке

димензије личности, когнитивну, афективну и конативну. Учење се на овај начин, доживљава кроз везу онога ко учи/сазнаје и самог процеса откривања/учења новог. Интегрисани приступ различитим садржајима и холистички приступ курикуларним и ванкурикуларним садржајима, обезбеђује потребне компетенције ученика/појединца за писменост и сазнајно битисање у XXI веку. Ове компетенције се тичу способности критичког мишљења, комуникацијских потенцијала, могућности решавања проблемских ситуација, тимског рада и сарадничког учења, употребе информационих технологија, познавања страних језика и спремности на перманентно учење.

Компетенцијски приступ у новој образовној парадигми, указује на важност односа према перманентном усавршавању како појединачних карактеристика когнитивних способности, вештина и вредносних ставова главних актера васпитно-образовног процеса, тако и неопходност неговања каузалних веза између различитих компетенција које захтева дидактичко - методичка организација наставе у модернистичком и постмодернистичком поимању и приступом усмереном на ученика. На овом пољу, истиче се „модел интерактивног учења и наставе као социјално-психолошке активности појединца, примјерен условима социјалне средине у којој појединац живи, за разлику од класичног разредно-часовног система образовања у којем је евидентна индивидуално-психолошка оријентација рада и доминација активности које су одвојене од живота у непосредном социјалном окружењу“ (Крнета, 2006:8) Пројектну наставу, стога можемо сагледати кроз концепт наставе усмерене на ученика, која отклања неке слабости крутог предметно-часовног система, а управо овако постављен концепт наставе представља предмет истраживања у раду. Ученици средњошколског нивоа образовања описују своје искуство рада у пројектној настави и то на основу структурисаног интервјуа, према варијаблама и задацима наставног процеса (улоге ученика, улоге наставника, васпитног стила наставника, предностима интегрисаног курикулума, стимулације ученичких компетенција и дистинкције на поларитету традиционална настава-пројектна настава).

2. ПРОЈЕКТНА МЕТОДА-ОД ДЈУИЈА ДО КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА 21. ВЕК

У савременој литератури један број дидактичара, уз различите термине којима дефинишу законитости које прате организацију учења у школи и ван ње (тимска настава, кооперативно учење, индивидуална настава, проблемска и др.) употребљавају и термин *пројектна настава*, док други преферирају синтагму *пројектна метода*, а све у изналажењу погодног метода у којем настава постаје занимљивија, свестранија, а учење у школи ефикасније и трајније. (Матијевић и Радовановић, 2011) Према БИЕ (енг. The Buck Institute for Education, 2012) учење засновано на пројектној методи потиче од искуственог учења и филозофије Џона Дјуија, а овај концепт наставе долази у фокус услед развијања теорије учења у последњих двадесет пет година. Наиме, истраживања у неурологији и психологији проширила су когнитивне и бихевиоралне моделе учења-које је подржавало традиционално ди-

ректно поучавање, на модел у којем тродимензионални аспект личности, когнитивни, афективни и акциони „учи“ у нераскидивој вези са контекстом у којем се учење одвија. БИЕ дефинише пројектну методу као „системско наставничково поучавање које ангажује ученике у усвајању знања и вештина кроз шири процес проучавања, структурисан према комплексним, аутентичним и пажљиво осмишљеним исходима и задацима.“ (БИЕ, 2008) Аутори Кац и Чард данас говоре о пројектној методи „као фокусираном истраживању учениковог реалног окружења, вредног његове пажње и уложеног труда“ које се реализује прилично независно унутар одељења, групе или које подузима ученик самостално. (Knoll, 1997) Аутори Блуменфелд и Мергендолер, успостављају и додатно разграничење између појмова *проблемског учења* и *пројектне методе*, који се често користе у синонимној употреби. Они истичу да док се на једној страни проблемско учење фокусира на истраживање и ограничава на апстрактно решавање проблема, учење у пројектној методи је више оријентисано на резултат/исход, који поред теоретског умећа, захтева примену стратегија практичног приступа решавању пројектног задатка. Од времена Дјуија и његовог следбеника Килпатрика, поједини аутори се „држе“ поимања пројектне методе као доминантног учења усмереног на дете/ученика. (Knoll, 1997) Међутим, уз уважавање претходног поимања, већина аутора данас сматра да пројектна метода има вишедимензионалне аспекте детаљно испланираног, вођеног поучавања и учења у којем ученик има прилику да стиче академска знања и развија вештине потребне у 21. веку (као што су сарадња, комуникација, критичко мишљење, дигитална компетенција, предузимљивост, естетичка компетенција и др.) Позивајући се на Дјуија, Виготског и Брунера, савремени аутори позиционирају пројектну методу унутар конструктивистичког теоријског оквира. У модернистичком и постмодернистичком концепту, аутори ученике сматрају активним субјектима у процесу решавања аутентичних задатака и реалних проблемских ситуација, актерима који генеришу знања и вештине у динамичној интеракцији физичког и друштвеног окружења, и на тај начин стварају сопствена значења и сазнајне конструкте о себи и свету који их окружује. Аутор Кнол истиче, да иако оваква становишта долазе из конструктивистичке парадигме, у погледу пројектне методе, овај приступ мора бити уравнотежен структурисаним поучавањем и директним, јасним инструктивним вођењем. (Knoll, 1997) Није само наставничково вођење кроз пројектну методу изазов, у настави каква је пројектна ако за циљеве поставимо развијање одређених компетенција (кооперативност, комуникативност, самосталност, способност координирања рада других) на наставнику је да дефинише и начин како и шта треба оценити током или на крају рада на пројекту. Аутори предлажу да наставници примене формативне елементе оцењивања и вредновања ученичких постигнућа и да се мање ослањају на традиционалну нумеричку петостепену скалу коју користе искључиво за вредновање успешности у когнитивном подручју. Наиме, ако пројектну методу користимо да бисмо уз неоспорно стицање знања, развијали и ученичке компетенције, тада су нам за процену и вредновање успешност процеса рада на пројекту, индивидуалних и групних активности, погодније разноврсне *чек листе*. Овај начин оцењивања, дакако могу користити наставници, али и уче-

ници у процесу самооцењивања (нпр.компетенције: сарадња, лична иницијатива, самосталност, стварање нових идеја могу се квалификовати описно-истиче се, *задовољава и недовољно*) како би се у креирању климе у одељењу у којем се организује пројектна настава могли осврнути на слабе тачке које захтевају додатан рад и пажњу. (Матијевић и Радовановић, 2011)

Надаље, аутор Ханс От истиче седам критерија за избор пројектне наставе и то: *задовољавање потреба* ученика, *условљеност* реалном и искуственом ситуацијом, *интердисциплинарност*, *самоорганизованост* учења и *поучавања*, *усмереност ка производу/исходу*, *колективно учествовање* и *одговорност* и најзад, *друштвени значај*-не пројекат пројекта ради, већ пројект у својој употребној вредности и значењском карактеру. (Матијевић и Радовановић, 2011)

Споменути аутори, заједно са истакнутим претходником Дјуијем, могу се сматрати заговорницима концепта педоцентризма, односно трансформацијом наставе усмерене на наставника ка настави усмереној на ученика-који су идеју о овој промени остваривали кроз стратегију реализације пројектне методе. (Матијевић и Радовановић, 2011)

3. МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

У оквиру истраживања, урађена је квалитативна емпиријска анализа ставова средњошколских ученика, који су имали прилике да поједине наставне теме из одеђених предмета (енглески језик, физика и српски језик и књижевност) обрађују кроз пројектну методу у току једне школске године. Ставови ученика сагледани су у односу на основне варијабле и задатке наставног процеса. У истраживању је примењена дескриптивна метода, техника прикупљања података била је интервју, а инструмент Протокол/листа структурираних питања конципирана за потребе истраживања- у формату питања отвореног типа. (Кнежевић-Флорић и Нинковић, 2012)

Проблем истраживања формулисан је у следећем питању: *Да ли постоји позитивна корелација у ставовима ученика који примењују пројекат методу у настави, у перципирању основних варијабли и задатака наставног процеса, у односу на традиционалну наставу?* Сходно томе, циљ истраживања је био установити да ли се значајно разликују ставови и погледи ученика у вези са кључним варијаблама наставног процеса, ако наставу у једном делу својих активности реализују у пројектној настави, у односу на свакодневна искуства и процентуално већу заступљеност традиционалних метода у наставном процесу. Врста истраживања је микро истраживање, са елементима *ex post facto* карактера, у смислу да је већина ученика имала прилике и у ранијим фазама школовања да учи и да се поучава у пројектној настави.

Основна хипотеза у истраживању била је да ученици који наставу у једном делу прате кроз пројектну методу, перципирају основне факторе и задатке наставног процеса релевантне у овом раду (улога ученика, улога наставника, стил наставниковог поучавања, интердисциплинарност садржаја и др.) мултиперспективно, и значајно шире у односу на сагледавање истих варијабли у традиционалној настави са преминацијом предавачке, монолошке методе наставника.

Узорак испитаника у истраживању, пригодног типа, представљали су ученици Техничке школе „Павле Савић“ у Новом Саду (25), изједначени у већој мери према карактеристикама као што су степен образовања (четворогодишњи), старосна доб (16-18 год.) али не и према полу (16 припадница женског пола и 9 припадника мушког пола, услед диспропорције према полу у школи из узорка у којој 2/3 ученика представљају припаднице женског пола, прим.аут.).

Истаживање је спроведено у ТШ „Павле Савић“ у месецу јуну, школске 2015/16. године. Интервјуисање ученика захтевало је одабир простора у којем је заштићена приватност ученика, тако да је сваки интервју обављен у кабинету аутора истраживања.

Питања отвореног типа у Протокол листи за вођење интервјуа формулисана су тако да представљају унапред конципиране зависне варијабле наставног процеса у оквиру којих су посматрани ставови ученика и сагледане разлике у односу на чињеницу како ученици описују рад у пројектној методи и да ли и у којој мери праве дистинкцију у односу на традиционалне методе. У Протоколу за вођење интервјуа, који је конципиран за потребе истраживања било је (6) питања и то: Како описујеш своју улогу у изради пројектног задатка; како описујеш стил наставника у пројектној настави; да ли можеш повезати градиво и применити знања из различитих предмета у изради пројектног задатка; да ли знања, умећа и вештине које си имао/ла прилике да усвајаш у раду на пројекту можеш применити у свакодневним животним ситуацијама; коју врсту интелигенције (према Гарднеру) можеш изразити кроз пројектну наставу и како описујеш разлику у настави која се реализује према традиционалним методама и наставу коју похађаш у пројектној методи.

Квалитативна анализа прикупљених података, односи се на анализу садржаја интервјуа и уочавање доследних образаца, упоређивање ставова ученика по унапред утврђеним варијаблама на основу којих су структурисана питања. Узорак испитаника је релативно мали, али је у тренутку када је истраживање организовано представљао реални формат *пригодног узорка*. Сходно претходном, могућност генерализације закључака на основу добијених резултата је ограничена.

4. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Детаљна анализа 25 Интервјуа и одговора на питања отвореног типа у односу на шест варијабли наставног процеса указала је на могућност сагледавања резултата кроз шест фактора који детерминишу наставни процес, а ставови ученика пореде се и анализирају у односу на дистинкцију коју они успостављају контрастирајући пројектну методу и традиционалну предавачку методу. Сходно претходном, приказаћемо доминантне обрасце у оквиру сваке варијабле, изложити, описати и анализирати неколико примера преузетих из интервјуа са нагласком на оне који упечатљиво говоре о пројектној методи као корелату позитивног стимуланса у компетенцијском концепту образовања.

4.1. Улога ученика у пројектној методи

Ученици у пројектној настави уобичајено раде у малим групама, проналазе изворе које обрађују у оквиру постављеног задатка, обављају истраживачке задатке и деле међусобну одговорност за постизање циља и завршетак пројектног задатка. Иако су ово изгледно карактеристике кооперативног учења, овде се концепт сарадничког учења (енг.collaborative learning) чини доминантнијим, јер без ангажовања сваког појединца ка остваривању заједничког циља нема успешног завршетка пројектног задатка. Изводи из интервјуа потврђују ову тезу.

Ученик 7: Била сам „вођа“ у нашој групи када смо радили пројекат из енглеског језика на тему „Хероји, митови и легенде“. Морала сам да мислим о свему и све да организујем.

Ауторка: На шта конкретно мислиш када кажеш „да мислим о свему“?

Ученик 7: Мислим, да сам морала да договорим са сваким чланом групе, шта ради, до када треба да заврши свој део задатка, јер смо некако сви били повезани и условљени радом сваког члана групе.

Ученик 8: Иако добијемо задатак за групу, некако се издвојим као „шеф“ групе, јер наставник тражи да након одређеног времена поднесем извештај како напредујемо са задатком. Своју улогу тада доживљавам као улогу онога ко треба да мотивише све чланове групе да бисмо били успешнији.

Ученик 11: Своју улогу видим као улогу појединца, а опет осећам да сам део једног тима. Најважније ми да дам своје мишљење и образложим своју идеју осталим члановима групе. Битно ми је да учествујем.

Доминантни образац у изводима из интервјуа свих испитаника, указује на чињеницу да ученик који ради пројектни задатак своју улогу описује као улогу активног мислиоца и учесника наставног процеса, истраживача, покретача иницијативе и мотиватора што корелира са подстицањем компетенције за сарадничко учење, решавање проблема и критичко мишљење.

4.2. Улога и стил наставника у пројектној методи

Улога наставника у пројектној методи се огледа кроз пружање континуиране подршке ученицима и повратне информације током израде задатка. Наставник се често у пројектној настави налази у улози ученика, чак и њиховог „вршњака“ (Coffey, 2008) да би разумео потребе својих ученика, да би их мотивисао и пратио реализацију израде пројектног задатка, динамику целине одељења и временску артикулацију од почетних инструкција до крајњег резултата. Интервјуи су анализирани према наведеним поставкама.

У погледу васпитног стила наставника, интервјуи су анализирани према дихотомији у стилу руковођења: ауторитарни или демократски; у стилу комуникације: директивни или недирективни; у наставном стилу: нормативни стил или стил усмерености на решавање проблема и у афективном стилу: стил позитивне емоционалне атмосфере или негативне емоционалне атмосфере. (Костовић, 2005) Изводи из интервјуа ученика указују на вишедимензионалне улоге наставника у пројектној настави у поређењу са традиционалном предавачком методом настав-

ника. У оквиру варијабле васпитног стила наставника, доминантни образац указује на демократски стил у руковођењу, недирективни стил у комуникацији, стил усмерен на решавање проблема и стил позитивне емоционалне атмосфере.

Ученик 6: Наставник се труди да нам помогне што више може. Даје упутства и савете. Учествује са нама у припремама и рекао бих да води бригу о пројекту као и ученици. Мени је тако лакше да радим, свака ситуација се заједнички разматра, а препреке превазилазе.

Ученик 7: Наставник приступа веома отворено и дружељубиво према нама. Поставља задатке јасно и прецизно, али оставља доста простора за испољавање личне креативности. Волим када се може изаћи из оквира лекције и додати неко ново сазнање са интернета, а да то буде прихваћено.

4.3. Интердисциплинарност-приступ наставном садржају у пројектној методи

У току интервјуисања, ученици истичу да им пројектна настава омогућава да примене знања из различитих наставних предмета и области интересовања кроз неформално и информално образовање. Иако су испитаници ученици средње стручне школе (подручје рада хемија, графичарство и неметали), они недвосмислено истичу могућност корелације наставних садржаја и примене наученог из различитих предмета, било да су предмети из уско стручних области или општеобразовних научних дисциплина. Овај аспект пројектне наставе такође доприноси подстицању компетенцијског приступа образовању. Наиме, досадашња пракса у традиционалној образовној парадигми, познавала је повезивање две или више дисциплина при обради једне теме. Пројектна настава, омогућава да се и нове компетенције (дигитална, одговоран однос према околини, здрављу, естетичка компетенција и предузетничка) релевантне за лични, професионални и социјални развој и функционисање индивидуе у савременом добу, сублимирају и подстичу у флексибилној и динамичној примени интегрисаних предметних знања.

Ученик 3: Градиво које смо учили из различитих предмета можемо повезати док радимо на одређеном пројектном задатку.

Ауторка: Можеш ли навести пример?

Ученик 3: Када смо припремали пројекат о легенди о Ђаволој вароши, повезивали смо различита знања са примерима које смо учили на енглеском језику о Стоунхенџу и пирамидама у Гизи. Свакако да смо применили и знање које смо стекли из географије и хемије, да бисмо научно објаснили настајање стена, а мислим да смо и на историји говорили о овим локалитетима.

Ученик 18: Све зависи од теме/пројектног задатка. Ми смо техничари заштите животне средине, и када радимо пројекте из предмета који нису уско стручни, (нпр. на енглеском језику проучавамо ланац исхране или угроженост ретких животињских и биљних врста), можемо све то повезати са предметом заштите и загађења воде и тла, а посебно са биологијом и екологијом.

4.4. Примењивост компетенција стимулираних у пројектној методи у свакодневном животу

Доминантни образац у погледу ове варијабле пројектне методе у складу је са седмим критеријумом за избор пројектне наставе, који наводи аутор *От-друштвено значење и употребна вредност пројекта*. Наиме, сви интервјуисани ученици истичу да знања, умећа и вештине које су имали прилике да развијају у изради пројектног задатка могу применити у свакодневним животним ситуацијама.

Ученик 10: У пројектима које смо радили о социјалним мрежама и ријали-ти програмима, вежбали смо вештине комуникације, а да тог тренутка нисмо били свесни да се ради о томе. Повезала сам то тек са вежбама које смо радили на радионицама из грађанског васпитања у оквиру „активног слушања“.

Ученик 11: Пројекат који смо радили из енглеског језика о доброчинству, подстакао нас је да сличну хуманитарну акцију покренемо у школи. Мислим да су нам били јасни кораци које је требало учинити, јер су то биле заправо исте смернице које смо добили за рад у групама при изradi пројектног задатка.

4.5. Вишеструке интелигенције (Гарднер) и пројектна метода

У току прикупљања података (интервјуисања ученика) у погледу овог питања, било је потребно ученике подсетити на *Гарднерову теорију вишеструке интелигенције* (Матијевић и Радовановић, 2011) и дефинисати појмове који ученицима нису били јасни или су представљали лингвистичко-семантичку непознаницу (нпр. егзистенцијална интелигенција, интерперсонална и интраперсонална) пре него што су они сами могли да говоре о томе коју врсту интелигенције изражавају и/или подстичу током рада на пројектном задатку. Доминантни образац у анализи овог протоколарног питања из интервјуа, је да ученици истичу интерперсоналну и интраперсоналну интелигенцију као предоминантну у раду, јер у току описивања своје улоге у пројектној методи себе виде као члана групе или говоре из улоге свог доприноса у заједничком остваривању циља. Испитаници говоре о важности међусобног уважавања, поседовања умећа комуницирања и права свих актера на критичко мишљење. Очекиван је и став ученика, који смо издвојили из интервјуа, да у изради пројектних задатака из физике наводе стимулисање логичко-математичке интелигенције, док у реализацији пројектата из страног и матерњег језика наводе могућност изражавања вербално-лингвистичке интелигенције.

Ученик 6: Сматрам да када радимо пројектни задатак највише долази до изражаја моја интерперсонална и интраперсонална интелигенција. Делити своје мишљење са другима и бити отворен за боље предлоге у припремању задатка унутар групе је најважније.

Ученик 7: Када сте у питању навели које све врсте интелигенције постоје, себе проналазим у вербално-лингвистичкој због доброг познавања енглеског језика, а морам рећи да сви у групи истичу како имам филозофски поглед на свет, тако да у изради пројектног задатка видим и допринос моје егзистенцијалне интелигенције.

4.6. Кључни дистинктивни фактори на паралели традиционална и пројектна метода

У погледу дистинктивних фактора који се рефлектују кроз ставове ученика према пројектној методи у односу на традиционалну наставу и предавачку (монолошку) методу, ученици су у великој мери давали сублимиране експресије у корист пројектне наставе. Издвојићемо неколике примере у прилог овој тези.

Ученик 12: У традиционалној настави појединац не може да се изрази тако добро као у пројектној. У раду у групи сви су активни по питању решавања свог задатка и међусобно се помажу. Када наставник искључиво предаје обично исти људи (ученици, прим. аут.) показују своје знање док други остају са стране и само слушају. Ако имате неки таленат који не можете показати у традиционалној строго регулисаној настави такву прилику добијете у пројектној методи.

Ауторка: На који таленат/компетенцију конкретно мислиш?

Ученик 12: Мислим на вештину графичког представљања одређене теме, нпр. у пројекту из нуклеарне физике или способност да цртежом (графиком) урадим свој део задатка у групи када сам цртала митолошка бића за пројекат из енглеског језика.

Ученик 14: Када наставу пратимо у оквиру пројектне методе много је занимљивије и помаже нам да употребимо креативност и знања из других предмета, осећамо се опуштеније него на 45 минутном часу када пратимо предавања и наставу која се одвија на традиционални начин.

Ученик 11: У пројектној методи сви смо некако подједнако укључени у рад и сви се осећамо боље зато што сарађујемо и делимо исти циљ да у одређено време завршимо постављени задатак.

Ученик 18: Волим да учествујем у пројектном задатку јер радимо увек у неком другом распореду ученика по групама, а наставник формира групе тако да води рачуна да буду изједначене по нивоима знања страног језика. Сви учествујемо у оваквом начину рада, нема неактивних ученика јер свако је одговоран за свој део задатка у току припреме и израде пројекта, а и не бисмо могли добити целину ако не одредимо свој део у оквиру теме.

5. ЗАКЉУЧАК

У раду се разматра концепт пројектне наставе као подстицај развијању ученичких компетенција за друштво знања и 21. век. Пројектна настава концептуализована као сценариј интерактивне наставе, пружа вишедимензионални приступ поучавању и различите стилове учења у смислу обезбеђивања квалитетног образовања за сваког ученика. Може се чинити апсурдним, да трагање за модерним решењима у дидактичко-методичким организацијама наставног процеса након промене образовне парадигме крајем 20. века, неумитно води у далеку 1577. год. и (ита. Accademia di San Lucca) у Рим, у време настанка пројектног метода, потом од Дјуевих поставки, преко чувеног чланка његовог следбеника

Кипатрика о пројектном методу (енг. The Project method) из 1918. год. и све до савремених аутора на овом пољу. Аутори данас, дакако наводе да се школама не препоручује да комплетан васпитно-образовни рад организују на принципима пројектне наставе, већ у комбинацији са другим врстама наставе. (Вилотијевић и Вилотијевић, 2012)

У оквиру квалитативног микро педагошког истраживања анализирани су и интерпретирани доминантни обрасци у оквиру релевантних варијабли наставног процеса на поларитету традиционална настава и пројектна метода. Вишеструке перспективе и сложеније структуре дидактичко-методичких фактора и задатака наставног процеса забележене су у анализираним садржајима интервјуа ученика који део наставе из одређених предмета похађају у оквиру пројекте методе. Добијени резултати унутар варијабле *улога ученика* односе се на активног ученика и критичког мислиоца у интерактивној настави, а *стил наставника* перципиран је као демократски стил у руковођењу, недирективни стил у комуникацији, стил усмерен на решавање проблема и стил позитивне емоционалне атмосфере. *Интердисциплинарност наставних садржаја* који се поучава у пројектној методи доминантно је описана из угла нераскидиве везе теоријског и практичног концепта и димензије примењивости у свакодневном животу уз стимуланс ученичких компетенција што корелира и са четвртом испитивном варијаблом- *примењивост компетенција стимулираних у пројектној методи у свакодневном окружењу*. Ученици у погледу врсте интелигенције коју је могуће исказати кроз пројектну методу наводе *интер* и *интра*-персоналну као најдоминантније. У свеобухватном дистинктивном ставу на паралели традиционална и пројектна настава, ученици истичу вишедимензионалне карактере пројектне наставе као корелата компетенција које су им потребне у 21. веку (сарадничко учење, вештине комуникације, критичко мишљење, решавање проблема, иницијатива и др.)

Могућност генерализације резултата је ограничена, узимајући у обзир обухват пригодног узорка, али би се веће уопштавање у оквиру теме могло постићи одабиром већег броја испитаника у другој школи или више школа у сличном или друкчијем социо-културолошком окружењу.

Литература

- Buck Institute for Education (2012). *Project-based learning for the 21st century*. на адреси: http://www.bie.org/about/what_is_pbl. [12.12.2012.]
- Coffey, H. (2008). *Project-based learning*. на адреси: <http://www.learnnc.org/lp/pages/4753> [12.05.2016]
- Кнежевић-Флорић, О. и Нинковић, С. (2012). *Хоризонти истраживања у образовању*. Нови Сад: Филозофски факултет
- Knoll, M. (1997). *The project method: Its vocational education origin and international development*. на адреси: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>.

- Костовић, С. (2005). *Васпитни стил наставника*. Нови Сад: СДП Војводине
- Крнета, Д. (2006). *Интерактивно учење и настава*. Бања Лука: Факултет за политичке и друштвене науке
- Матијевић, М. и Радовановић, Д. (2011). *Настава усмјерена на ученика*. Загреб: Школске новине
- Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета* (2015). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2012). *Пројектна настава*. на адреси: www.edu-soft.rs/cmc/mesto_za_upload_fajlove/projektna_nastava_z_a_CD_.pdf [14.06.2016.]

Lela Vuković, MA
Prof. dr Svetlana Kostović
 Novi Sad

PROJECT METHOD AS CORRELATE TO COMPETENCE APPROACH IN TEACHING

Abstract

Outcome based education and quality competency based education in a new-paradigm, consequently demand a teaching paradigm shift, from the teacher based approach to that one of student based approach. Project method, as a possible didactic scenario necessary for obtaining competency based education, is represented through theoretical concept referring to the problem definition itself, and methodological framework for a qualitative micro research of students' attitudes towards project method.

The paper offers an analysis and interpretation of micro pedagogic research findings, whose subject refers to examination of students' attitudes, those students who have been taught through project method within certain school subjects. Secondary school students' attitudes are analyzed after one year participation in various aspects of project based teaching and learning, and in regard to basic variables and teaching process tasks. The attitudes have been obtained by using an interview technique. The results of this research have undoubtedly shown various affirmative students' attitudes toward project method and primacy they have given to this teaching method over traditional teaching techniques.

Key words: project based teaching, competences, new educational paradigm shift, project method, traditional teaching

Лела Вукович, МА
Д-р Светлана Костович
Нови-Сад

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД КАК КОРЕЛЯТ СРАВНИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ

Резюме

Образование, направленное к результатам и качеству в рамках сравнительного подхода в новой образовательной парадигме, требует перемен в процессе обучения, направленных к учителю в обучении, направленном на ученика. Проектный метод, как возможный дидактический сценарий к необходимым компетенциям, рассматривается в ключе теоретического концепта определения понятия и методологических рамок качественного микроисследования отношения учеников к проектному обучению.

В статье проанализированы и интерпретированы итоги педагогического микроисследования, предмет которого — анализ отношения учеников, которые обучение по определенным предметам реализуют применением проектного метода. Отношение учеников средних школ анализировано после их участия в разных проектных задачах и определено по основной переменной и задачам процесса обучения, а методом анализа было интервью. Результаты указывают на положительное отношение учеников к проектному методу и преимуществу (в отличие от традиционных методов обучения).

Опорные слова: проектное обучение, компетенции, новая образовательная парадигма, проектный метод, традиционное обучение.

КОЛИКО НАСТАВНИЦИ МУЗИЧКЕ ШКОЛЕ ЗНАЈУ О РЕФЛЕКСИВНОЈ ПРАКСИ

Резиме

Од тридесетих година прошлог века и Дјуа (John Dewey) који је први писао о рефлексивној пракси прошло је много времена, а овај важан феномен у образовању још увек остаје као предмет теоријских расправа. У пракси се још увек не остварује онако како би било неопходно за савремено доба које намеће потребу целоживотног образовања и едукације која ће код ученика развијати дивергентно мишљење и интелектуалну аутономију. Међу отвореним питањима у вези са професијом наставника и образовањем ученика, на које се још увек тражи одговор, налази се и питање, које се односи на разумевање концепта рефлексивне праксе. Наставник у свом одговорном раду треба да се представи као рефлексивни практичар, али његова едукација му не даје довољно могућности. Ако се стручна јавност залаже за образовање наставника који треба да се у свом раду представи као рефлексивни практичар неопходно је да се у едукацији наставника спроведе програм који ће напустити класични концепт образовања у коме се примају информације и прихватити нови у коме се информације стварају у директној интеракцији едукатора и едукованог. Иако је савремени концепт едукације у Европској унији усмерен ка образовању за развијање критичког мишљења као аспекта интелектуалне аутономије, што је презентовано у Европском квалификационом оквиру, образовање у Србији генерално се не спроводи на тај начин. Образовање наставника солфеђа и наставника инструмената није усаглашено са савременим Европским образовним концептом. Планови и програми који се спровode у музичким школама нису довољно усмерени ка развијању креативности музички даровите деце. Солфеђо као музичко-педагошка дисциплина изучава се током шестогодишњег основног образовања, као и током четворогодишњег средњошколског. Основни задатак солфеђа је стицање музичке писмености. Реализацију овог задатка спровode наставници, који су током сопствене едукације више учили теорију музике него што су се бавили педагошким и дидактичким моделима образовања ученика. Такав облик едукације намеће потребу да наставници прихвате потребу да сопствено знање непрекидно обогаћују новим информацијама из педагогије и прате

развој савремених дидактичких пракси, како би својим ученицима омогућили да развијају музичке способности. У раду је представљено истраживање спроведено међу наставницима Музичке школе „Јосиф Маринковић“ из Вршца, које је имало циљ да утврди колико су наставници упознати са методом рефлексивне праксе и колику значај јој придају у свакодневној настави.

Кључне речи: едукација, Европски квалификациони оквир, модули, рефлексивна пракса, целоживотно учење.

Увод

Синтагма *рефлексивна пракса* обухвата широк дијапазон могућности за дефинисање. Оперативна дефиниција може да се постави ако се комплексно приђе разумевању појма *рефлексивна пракса*, њеним карактеристикама и функцијама. Ако се свеобухватно сагледа значење основног појма на основу тога може да се да осврт на личност наставника, означеног као рефлексивни практичар. Дјуи (John Dewey) је први писао о рефлексивној пракси тридесетих година прошлог века, да би поново постала предмет стручног интересовања осамдесетих година прошлог века после појаве Шенове књиге *Рефлексивни практичар* (Schon, 1983). Од 2008. године када је Европски савет дефинисао нову образовну стратегију повећава се стручно интересовање за рефлексивну праксу. Интересовање се не јавља само међу стручњацима већ, што је веома значајно, и код људи који креирају образовне политике. Комуникација између стручне јавности и одговорних за спровођење образовне политике у Србији није усаглашена, због чега се и образовање учитеља и наставника за рад са децом реализује без целовитог концепта. Мало је елемената у вези са концептом рефлексивне праксе око којих је постигнута сагласност стручне јавности (Радуловић, 2011:29)

Ако се семантички анализира појам *рефлексивна пракса*, рефлексивна би означавала озбиљно размишљање (контемплацију) а пракса активност и деловање. Наведена значења би се односила на осмишљене образовне процесе током којих едукатор мисли о ономе што ради. Свакако, овако симплификован прилаз не може да објасни суштину модела рефлексивне праксе. Веза између промишљања и деловања је неопходна али недовољна да објасни које су још компоненте важне у разумевању и примени рефлексивне праксе. У процесу едукације интерактивни однос између едукатора и едукованог је неопходан, али квалитет интеракције садржи бројне компоненте које га одређују и које треба да означе његову функционалност. Учење вештина за обављање одређеног посла зависе од низа чинилаца који потичу из објективних околности под којима се образовање спроводи. Не могу да се занемаре ни субјективни фактори који одређују ментални статус особе која едукује и особе које прима знање у тренутку када се процес одвија. Не постоји јединствено разумевање рефлексивне праксе и начина образовања за рефлексивног практичара као ни методологије истраживања овог проблема. Разумевање смисла и значења појма *рефлексивна пракса* често

су веома различити и без конективних елемената. Теоријски постулати и практична примена су често у великом раскораку. Постављени теоријски постулати који означавају рефлексивног практичара у свакодневном раду не могу да се валоризују. У једној образовној јединици особе које се баве образовањем других на различите начине могу да прихватају значење рефлексивне праксе. Сазнање суштине наведеног појма зависиће од начина образовања кроз који су прошле, карактеристика личности и социјалног окружења.

Школски програми који представљају врсту техничког плана за достизање мерљивих циљева, могу двојачко да се одразе на рефлексивну праксу и наставника као рефлексивног практичара. Рефлексивна пракса даје слободу наставнику да сагледа сопствени удео у креирању индивидуалног програма који треба да усклади са унапред понуђеним планом. Садржина плана се односи на теоријске основе на којима се заснива програм рада, уз избор и редослед садржаја литературе, материјала и унапред понуђене услове за планирање, извођење и вредновање резултата (Клеменовић, 2009). Овакав садржај школских програма значајно ограничава спровођење рефлексивне праксе, а посебно инвентивност рефлексивног практичара. Савремене дефиниције курикулума га одређују као контекстуализовани социјални процес (Слуњски 2001). Овакав приступ осветљава процес учења као интерактивно и интердисциплинарно прожимање које прати све друштвене контексте у којима се догађа. Сваки наставник треба да прихвати ученика као непоновљиву био-психо-социјалну целину, која се формира и развија по посебним правилима која диктира његова јединственост. Овакав приступ захтева од наставника да према сваком ученику примени индивидуални приступ, који ће садржати елементе општеприхваћених моралних, етичких и социјалних норми. Наставник може да изгради адекватан приступ дејој личности ако је током сопствене едукације научио да треба непрестано да преиспитује сопствене ставове и да обогађује знање новим чињеницама, које прате развојне друштвене процесе. Овакав концепт савременог школског програма је компатибилан са рефлексивном праксом и усаглашен са актуелним захтевима образовних процеса. Индивидуализован и конструктивистички програм омогућава да сви облици аутономног учења буду адекватно подстакнути. Подстицање дејоје аутономије је тесно повезано са аутономијом личности наставника, јер само у таквој интеракцији могу да се покрену одговорност и самоиницијатива. Ако се деца од предшколског периода уче одговорности и прихватању обавеза, њихова интеграција у системе чији ће чланови постајати у будућем развоју, протећи ће без већих сметњи и оспоравања коришћења личних потенцијала. Наставник који је едукован да схвати значај рефлексивне праксе и који себе изграђује као рефлексивног практичара може да одговори овим задацима. Интегрисани интерактивни приступ може да спроведе наставник који треба непрестано да преиспитује сопствено знање и да се у свакодневном раду ослања на искуство других и сопствено, али да буде спреман да догађаји не могу да се предвиде школским планом и програмом већ да ће постојати ситуације у којима ће бити доведен у ситуацију да реагује рационално али и интуитивно. Такве и сличне ситуације

су наметнуле реалну потребу да се стари аналитички модел плана и програма замени новим-холистичким.

Холистички приступ подразумева подстицање развоја критичког мишљења код ученика, што може да реализује само наставник који је током сопственог образовања развио критичко мишљење. Холистички приступ подстиче примену интегрисаног плана и програма који обједињује различита подручја знања која су повезана заједничком темом. Тако конципираним програмом ученицима се не преносе чињенице већ информације од којих они треба да формирају закључке. Такво учење је сврсисходно јер води трајности знања и омогућава практичну примену наученог (Слуњски 2001).

Све васпитно-образовне задатке наставник може да реализује ако има свест о њиховој важности и ако има разрађене моделе како да ученике заинтересује за активности. Ученици могу да покажу знање, креативност и вежи пажњу само ако су заинтересована за одређену делатност. (Цветковић, Лау, Секулић, Мајурец, 2008). Интересовање ученика се може подстицати и развијати. Прихватајући ученике као активне и компетентне саговорнике, наставник подстиче развијање дечјег самопоуздања, и поштовања личности других.

Одлике личности рефлексивних практичара

Током едукативног процеса наставници треба да буду усмерени на развијање низа личних особина које ће им омогућити да постану рефлексивни практичари.

- *Склоност ка промишљању и истраживању*

Развијање ове особине треба да траје перманентно, током читавог редовног школовања, са назнаком да треба да се продужи као стална потреба професионалног усмерења уз прихватање целоживотног образовања. Наставник треба да буде спреман да опсег свог професионалног деловања прошири изван установе у којој ради и да делује у широј друштвеној заједници стварајући услове за креирање интерактивних релација. Оваквим деловањем наставник представља промотера принципа да је улагање у васпитне процесе деце улагање у будућност. Са дечјим родитељима и заинтересованим члановима заједнице, наставник треба да промовише установу у којој ради и да мотивише људе из окружења да заједнички организују активност током којих ће да представе своје ученике и њихова постигнућа. Организовањем донаторских сусрета и волонтерских акција успостављаће се интерактивна комуникација, која ће резултирати прихватањем одговорности чланова друштвене заједнице за квалитетније учење и напредовање деце.

- *Самостално доношење одлука*

Наставник је део радне групе у колективу, што подразумева тесну сарадњу свих чланова тог радног система. Начин функционисања установе је прописан правилницима и другим писаним актима. Уз ова правила у радном систему функционишу и неписана правила која постављају сви чланови колек-

тива, ослањајући се на искуства претходника. Прихватање и функционисање по правилима колектива не искључује право и обавезу наставника да у неким ситуацијама треба самостално да доноси одлуке. Сваки наставник који познаје динамику групе треба да буде сигуран у сопствене ставове и начине превазилажења конфликтних ситуација.

- *Способност за интраперсоналну анализу*

Током едукације наставник треба да буде усмераваан да преиспитује своје ставове, да их упоређује са ставовима других и да буде спреман да уочи сопствене грешке, као и да пронађе начин за њихово отклањање. Интроспективност, као особина личности, подразумева способност и спремност да се сопствена личност анализира ослањањем на чињенице са што мање емотивних премиса. Наставник који је током едукације учен да размишља о свим аспектима сопствене личности, не занемарује чињеницу да не може увек да буде у праву. Спремност да се суочи са неким негативним својствима сопствене личности омогући ће наставнику да током рада формира ставове и доноси одлуке после промишљања и упоређивања сопствених приступа са приступима других. Развијањем интраперсоналних способности наставник ће значајно обогатити сопствену личност, разумеће ставове других и биће спреман да избегне или адекватно разреши неки конфликт. Саморефлексивни приступ личности неопходан је за успостављање приоритета и вредности на којима заснива свој рад са децом.

- *Способност за креативну комуникацију*

Креативна комуникација подразумева низ међусобно компатибилних вештина које се примењују у интеракцијама, са циљем да се успостави однос поштовања и разумевања и да се заједнички успостави подстицајна атмосфера за рад и суживот. Сви чланови организоване групе треба да буду свесни важности креативне комуникације, и да буду спремни да непрестано улажу сопствене вештине како би досегли оговарајући ново. У атмосфери разумевања, поштовања, подршке и спремности да се поштује право на различитост и индивидуалне карактеристике све препреке које настају у заједничком процесу рада једноставније се превазилазе што може да омогући несметан рад и добробит за сваког члана организоване групе. Наставник који развија креативну комуникацију биће спреман да учи од других и да слуша друге. Ове врсте способности омогућиће му да обогаћује своје знање и искуство информацијама које су важне за његов посао али и информацијама које ће му помоћи да једноставније превазиђе личне сукобе и упозна особине других људи. Креативна комуникација између наставника и дејих родитеља условиће успостављање односа који ће омогућити ученицима да се осећају сигурније и да своје способности развијању брже и потпуније.

Наставник који је спреман да своју професионалну личност развија поштујући наведене постулате поседује потенцијале да разуме и примењује рефлексивну праксу. Наставник који има циљ да постане рефлексивни практичар може индивидуалним радом и самопрегором да формира сопствену професионалну личност на представљени начин, али такав рад треба да буде другачије друштвено вреднован од актуелног вредновања ове професије у Србији. Неусаглашеност

и недоследност које владају у образовном систему онемогућавају да се законски постулати примене у пракси. Рефлексивна пракса се више обрађује као теорија која још увек није проверена у пракси. Програми који се примењују у школама споро се усклађују са савременим европским концептом.. Рефлексивна пракса као модел образовања који треба да се примењује на свим образовним нивоима је декларативно прихваћена, али још увек постоји низ објективних и персоналних препрека да се спроведе као императив образовне политике.

Предмет истраживања

У раду је постављен циљ да се испитају ставови и мишљења наставника Музичке школе „Јосиф Маринковић“ из Вршца, везани за рефлексивну праксу. Испитано је 47 наставника запослених у поменутој установи. Они раде са ученицима од првог разреда ниже музичке школе до четвртог средње.

У раду је требало да се испита:

1. Да ли су наставници упознати са моделом рефлексивне праксе.
2. Где су стекли информације.
3. Да ли у раду примењују неки облик рефлексивне праксе.
4. Какви су им ставови о овој врсти едукативног процеса.
5. Мишљење наставника о наставном плану и програму по коме раде.

На основу приступа предмету истраживања и дефинисаног циља постављена је општа хипотеза која гласи:

Претпоставља се да су наставници у музичкој школи током студија и усавршавања на семинарима

и специјалистичким студијама стекли стручне информације о рефлексивној пракси.

У складу са задацима и постављеном хипотезом истраживања и одређене су варијабле које су се односиле на пол, дужину радног искуства и степен образовања.

Методе истраживања

У истраживању је коришћена дескриптивна метода која је према постављеном циљу и хипотези била најпогоднија. Примењена је техника анкетирања, чији је инструмент представљао анонимни упитник од десет питања отвореног типа. Упитник је конструисан за потребе овог истраживања. Узорак је чинило 47 испитаника, наставника Музичке школе „Јосиф Маринковић“ из Вршца. Што се полне структуре тиче, испитивану групу су чинили 22 жене (46,8%) и 25 мушкараца (53,2%). Према предметима које предају у групи испитаника је било 6 (12,8%) наставника теорије и 41 (87,2%) наставника инструмената. Прикупљени подаци су обрађени квалитативном анализом и представљени процентима. Истраживање је извршено у мају 2016. године.

Резултати истраживања

Истраживачки поступак је започео попуњавањем упитника и настављен анализом добијених резултата. Водеће питање у упитнику се односило на информисаност испитаника о рефлексивној пракси. Добијени резултати су представљени на табели број 1.

Табела 1. Информисаност испитаника о моделу рефлексивне праксе.

Да ли сте се током досадашњег образовања упознали са моделом рефлексивне праксе	ф	%
Да, добро сам обавештен/а о том моделу.	0	0
Познате су ми само теоријске поставе.	1	2,13
Чуо/чула сам неке информације о том моделу.	8	17,02
Први пут чујем за наведени модел.	38	80,85

Укупно: 47

После анализе првог питања које је дало неочекиване резултате, на основу којих није могла да се потврди општа хипотеза, није могло да се настави истраживање у планираном смеру. Пошто је само 9 испитаника имало неке информације о моделу рефлексивне праксе, док 38 није уопште било упознато какви су садржаји рефлексивне праксе, наметнула се потреба да се истраживање усмери у другом правцу. Било је важно да се испитају независне варијабле, како би се индиректно формирао закључак о образовним процесима испитаника, а посебно о поселе дипломском образовању као неопходном постулату у моделу рефлексивне праксе. Образовни статус испитаника представљен је табелом број 2.

Табела 2. Образовни ниво испитаника

ф	%			
Средња стручна спрема	6	12,76		
Академске студије (8 семестара)	41	87,23		
Академске студије и специјализација	2	4,25		
Академске студије и магистратура	4	8,51		
Академске студије и докторат	2	4,25		

Укупан број испитаника: 47

На основу добијених резултата може да се закључи да већина испитаника поседује високо образовање. Од укупног броја испитаника 41(87,23%) је завршило академске студије од осам семестара. Магистарске студије је завршило 4(8,51%), а на докторским студијама се налази 2(4,25%) испитаника. Процентуални збир испитаника са завршеним магистарским студијама и испитаника који се налазе на докторским студијама износи 12,76, што је идентично са бројем испитаника који раде као наставници у музичкој школи а завршили су само средњу школу.(12,76). Овај однос није посебно анализиран у раду али представља показатељ да мали број испитаника ради на подизању сопственог образовног нивоа. Тај податак је посебно занимљив код испитаника који нису подигли свој образовни ниво више од средњошколског.

Табела 3. Дужина радног стажа

ф	%		
Радни стаж преко 20 година		6	12,76
Радни стаж између 10 и 20 година		28	59,58
Радни стаж између 5 и 10 година		8	17,02
Радни стаж краћи од 5 година		5	10,64

Укупно: 47

На основу података о радном стажу може да се закључи да 59,58 % испитаника ради преко десет година посао наставника, што им је омогућило да добро упознају образовне процесе и изграде сопствени приступ настави. Ако се овом проценту дода проценат испитаника који раде између 5 и 10 година и оних чији је стаж краћи од пет година добија се податак да су 87,24% испитаника наставници на почетку или у средини радног века, што може да означава веома квалитетну старосну структуру која омогућава да се у колективу развију креативни интерактивни односи. Овакви односи омогућавају да се квалитетно преноси знање ученицима и да се креира радна атмосфера у којој ће наставници са више искуства преносити знање млађим колегама.

Висок образовни ниво испитаника наметнуо је претпоставку да су испитаници у раду са децом свесни потребе за непрестаним учењем и усавршавањем стеченог знања. Учење које се не завршава стицањем дипломе је основни постулат савремених образовних тенденција.

Пошто је модел рефлексивне праксе повезан са моделом целоживотног учења који је прописан у Европском квалификационом оквиру, било је неопход-

но да се провери колико су испитаници упознати са савременим образовним тенденцијама Европске Уније. Њихови одговори су представљени на табели број 4.

Табела 4. Познавање савремених образовних тенденција

Да ли подржавате модел целоживотног учења	ф	%
Да,неопходан је за савремени начин образовања и рада	31	65,95
Да,али нисам сигуран/сигурна колико је примењив	10	21,27
Нисам довољно обавештен/а о том моделу	3	6,38
Мислом да је неприменљив у нашим условима	3	6,38

Укупно: 47

Анализом добијених резултата може да се закључи да је концепт целоживотног учења познат испитаницима, али да га не везују за рефлексивну праксу, која представља темељни постулат у

приступу целоживотном учењу, за који треба да се припреме сви чланови радних система, током сопствене едукације. Едукација испитаника на факултетима музичке уметности омогућавала је стицање знања и вештина за педагошки рад. Испитаници су стекли знања из педагогије и методике, научили су вештину комуникације са ученицима, као и вештину преношења знања (Богуновић,Мировић; 2014). Стечене вештине је потребно проширивати и допуњавати, што испитаници прихватају као неопходност, али су недовољно информисани да се целоживотно учење не може адекватно спроводити без непрестаног испитивања сопствених система вредности и начина на који преносе знања.

У после дипломској едукацији прописано је да се наставници образују кроз различите форме семинара које организује Министарство за образовање Републике Србије. Семинари треба да представљају организован облик наставка учења за све наставнике. Семинари, пре свега, треба да буду конципирани тако да упознају наставнике са савременим образовним тенденцијама и начинима њихове имплементације у актуелни образовни процес.

У раду је испитивано искуство које су испитаници имали на семинарима и њихови ставови о квалитету семинара.

Табела 5. Колико је савремени Европски образовни концепт обрађиван на семинарима

Да ли Вам је на семинарима које сте похађали представљен Европски образовни концепт	ф	%
Да, веома детаљно је обрађен	0	0
Да, био је поменут, али без детаљне анализе	5	10,63
На семинарима којима са ја присуствовао/ла није споменут	42	89,37

Укупно 47

Анализом добијених резултата је констатовано да 89,36% испитаника тврди да није упознато да Европским образовним концептом на семинарима којима су присуствовали. Због тога је било потребно да се утврди да ли су испитаници редовно посећивали семинаре. Њихови одговори су представљени на табели број 5.

Табела 6. Присуство испитаника на семинарима

Да ли редовно присуствујете семинарима	ф	%
Да, редовно	5	10,63
Ретко се догоди да пропустим семинар	6	12,77
По некад одем на семинар	19	40,42
Присуствујем семинару само ако је организован у Вршцу	17	36,18

Укупно 47

У анализи добијених резултата сабрани су проценти испитаника који нередовно похађају семинаре и констатовано да 76,6% од укупног броја по некада одлази на семинаре или само онда ако се одржавају у граду у коме живе. Тако велики проценат нередовних учесника семинара може да објасни и недовољно познавање принципа савремених образовних процеса. Недовољна заинтересованост за едукативне процесе после дипломске наставе може да се повеже и са високим процентом испитаника који су дали одговор да никада нису имали

прилике да се упознају са садржајима рефлексивне праксе. Присуствовање семинарима није увек само професионална обавеза, већ је неопходно да учесници семинара имају спознају о подстицајним ефектима који ће се позитивно одразити на њихово теоријско и практично знање. Због тога су у раду испитани ставови испитаника о ефектима семинара који су представљени на табели број 6.

Табела 7. Процена квалитета семинара коју су дали испитаници

Како процењујете квалитет семинара којима сте присуствовали	ф	%
Веома су квалитетни и корисни за праксу	0	0
Садрже мало елемената који су везани за практичан рад са ученицима	2	4,25
Много је уопштених теорија и законских одредби	2	4,25
Треба потпуно променити садашњи концепт семинара	43	91,5

Укупно: 47

Подаци добијени овим питањем указују на незадовољство испитаника садржајем семинара, који по њиховом мишљењу уопште не испуњавају сврху због које се организују. Мишљење 91,5% испитаника да је потребно да се промени постојећи концепт едукативних семинара, није релевантно за опште закључке, али би могло да буде покретач истраживачима да се подробније испитају учинци ове врсте после дипломске едукације. Ако се семинари одржавају без интерактивног односа учесника, онда је јасно да може да се догоди да стручњаци који су их конципирали не добију повратну информацију о њиховој могућности за практичну примену. У светлу рефлексивне праксе неопходно је да наставник прихвати потребу да сопствено знање проверава. Могућности за проверу су многобројне, али је најважнија како ученици прихватају понуђене информације од свог наставника и колико од понуђених информација користе у стицању трајног и ефикасног знања. Семинари, такође, треба да представљају организован приступ после дипломској едукацији, током које ће наставници имати прилику да са стручњацима који руководе семинаром остваре директну комуникацију, током које ће добити објашњења за мало познате или недовољно јасне едукативне методе и проверити сопствене и интерактивној комуникацији коју наставници остварују међусобно. Ако садржаји семинара не испуњавају очекивања наставника због којих се одржавају, онда је став испитаника дат у овом истраживању разумљив. Свакако да се не може донети валидан закључак о квалитетима семинара на основу малог броја испитаника једне образовне установе, чији се едукативни процеси одвијају по специфичним методама, али је могуће да резултати

овог истраживања представљају покретачки импулс за обимнија и комплекснија истраживања.

Закључна разматрања

Рефлексивна пракса је образовни модел који подразумева да се актери у образовном систему, који се баве васпитањем деце, оспособе да преиспитују своје стручне ставове и да иновирају знање прихватањем модела целоживотног образовања. У раду је представљено истраживање спроведено у Музичкој школи „Јосиф Маринковић“ у Вршцу, чији циљ је био да покаже колико су наставници упознати са рефлексивном праксом и да ли, током свакодневног рада са ученицима могу да примене неке елементе овог модела. Резултати рада су показали да у поменутој установи од 47 испитаних наставника, њих 38оро (80,85%) није чуло за наведени модел наставе. Истражујући узроке не информисаности наставника једне специјализоване образовне установе, могло је да се изведе неколико закључака.

- Наставници мало раде на обogaћивању сопственог знања, јер је 12,76 % завршило само средњу школу, а исти проценат је завршио магистарске и докторске студије. Већина, која је завршила основне академске студије од осам семестара, у време обављеног истраживања није планирала да се даље усавршава.
- Нередовно посећују семинаре на којима би евентуално могли да се информишу о савременим образовним праксама. Само 10,62% испитаника редовно одлази на семинаре. У интервјуу обављеном после анализе упитника од испитаника су добијени подаци да не могу да ускладе породичне обавезе са временом одржавања семинара и да не одлазе на семинаре јер не добијају путне трошкове.
- Незадовољни су квалитетом организоване после дипломске едукације. Чак 91,5% испитаника сматра да начин и садржаји семинара не одговарају реалним потребама праксе. Незадовољни су темама које се обрађују и које су им наметнуте. Њихове примедбе се односе на немогућност директне комуникације са предавачима и недостатак времена за обраду питања која би поставили.

Наведени рад је показао да су наставници једне образовне установе недовољно информисани о савременим образовним моделима, и да немају могућности да адекватно и креативно проширују своје после дипломско образовање. Истраживање које је реализовано на узорку од малог броја испитаника не може да има значаја у доношењу валидних закључака, али може да представља подстрек истраживачима за комплетније и свеобухватније истраживање.

Литература

- Berg, B.; (2001): *Qualitative research methods for social sciences*, Allyn and Bacon USA
- Bogunović, B; Mirović, T: (2014). Profesionalne kompetencije muzički darovitih na kraju visokog muzičkog obrazovanja: U Gojkov, G; Stojanović, A (ur.) *Daroviti i kvalitet obrazovanja*, (117-130), Međunarodni naučni skup, *Daroviti i kvalitet obrazovanja*, 28.6.13. Vršac: Visoka škola za vaspitače „Mihailo Palov“ Arad (Romania): Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu.“
- Brenner, M; (2006): *Interviewing in Educational Research*, In: Green, J; Camilli, G; Elmore, P: *Handbook of Complementary Methods in education research*, 357-370.
- Brookfield, S; (1995): *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Cameron, M; Baker, R; (2005): *Research on Initial teacher Education in New Zealand: 1993-2004*, Literature Review and Annotated Bibliography.
- Cvetković Lay, J; Sekulić Majurec, A; (2008): *Darovito je, šta ću s njim*, Zagreb, Alinea.
- Feiman-Nemser, S; (2003): *What new teachers need to learn*, Educational Leadership 60(8), 25-29
- Klemenović, J; (2009): *Savremeni predškolski programi*, Novi Sad, Vršac, Savez pedagoških društava Vojvodine, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“
- Kostović, S; (2005): *Vaspitni stil nastavnika*, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Morrow, S; (2005): *Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology*, Journal of Counseling Psychology, Vol. 52, No 2, 250-255.
- Polovina, N; (2009): *Mentorstvo kao oblik profesionalnog razvoja nastavnika*, Nastava i vaspitanje 4, 580-589.
- Radulović, L; (2011): *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*, Beograd, Filozofski fakultet.
- Richardson, V; (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education; In R. T. Clift; W. R. Hudson and M. C. Pugach (eds) *Encouraging Reflective Practice in Education: An analysis of issues and programs*, New York: Teachers College Press.
- Shook, J; (2000). *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*, New York, The Vanderbilt Library of American Philosophy.
- Shon, D; (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bas Publishers, str. 57-89.
- Slunjski, E; (2001): *Integralni pedagoški kurikulum: red dece na projektu*, Zagreb, Mali profesor.
- Stanojlović, D; (2012) *Zdravstvena nega dece*, Vršac, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.

Dr Anica Arsić, Vršac

HOW MUCH DO SECONDARY SCHOOL OF MUSIC TEACHERS KNOW ABOUT REFLECTIVE PRACTICE

Abstract

Since the thirties of the last century and Dewey (John Dewey) who first wrote about reflective practice a long time has passed, and yet, this important phenomenon in education still remains the subject of theoretical discussion. In practice, it is still not being implemented the way it would be necessary for the modern age which imposes the need for lifelong education and training that will develop the students' divergent thinking and intellectual autonomy. Among the open issues related to the profession of teachers and education of students, for which the answer is still searched for, there is a question, which relates to the understanding of the concept of reflective practice. The teacher in his/hers accountable work should present him(her)self as a reflective practitioner, but teachers education did not provide enough opportunities. If the professional community advocates the teacher education in which a teacher presents him(her)self as a reflective practitioner, it is necessary that the education of teachers implement a program that will leave traditional concept of education in which they receive information and accept the new one in which information is generated in direct interaction educators and educated. Although the modern concept of education in the European Union is directed towards the education for the development of critical thinking as an aspect of intellectual autonomy, which was presented at the European Qualifications Framework, education in Serbia is generally not conducted in this way. Solfeggio teachers and teachers of instruments education is not in accordance with modern European educational concept. Plans and programs that are implemented at music schools are not aimed at developing creativity of musically gifted children. Solfeggio as the musical-pedagogical discipline is studied during the six years of primary education, as well as during the four-year secondary school. The main task of solfeggio is the acquisition of music literacy. The realization of this task is being carried out by teachers, who during their own education learned more about music theory than about pedagogical and didactic models of education. Such form of education imposes the need for teachers to accept the need for continuous enrichment of their own knowledge with new information from the pedagogy and to follow the development of modern didactic practices, in order to enable their students to develop their musical abilities. This paper presents a survey conducted among teachers of Music School "Josif Marinković" in Vršac, which was aimed to determine how many teachers are familiar with the method of reflective practice and what importance they attach to it in daily teaching process.

Key Words: education, European Qualifications Framework, modules, reflective practice, lifelong learning

Д-р Аница Арсич, Вршац

СКОЛЬКО ПРЕПОДАВАТЕЛИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ЗНАЮТ О РЕФЛЕКСИВНОЙ ПРАКТИКЕ

Резюме

Много времени прошло с тридцатых годов прошлого столетия и педагога Дьюи (John Dewey), который первый писал о рефлексивной практике, но этот важный феномен в образовании до сих пор представляет предмет теоретических обсуждений. В практике он еще не осуществляется как это было бы необходимо в нынешние времена, которые навязывают нужность пожизненного образования и обучения, которое у учеников будет развивать дивергентное мышление и интеллектуальную автономию. Среди открытых вопросов в связи с профессией преподавателей и образованием учеников, ответы которых еще ищут, есть вопрос, который касается понимания концепта рефлексивной практики. Преподаватель в своей ответственной работе должен представиться рефлексивным практиком, но его образование не дает ему достаточно возможностей. Если профессиональная общественность заступает за образование преподавателя, который в своей работе должен представиться рефлексивным практиком, необходимо в обучении преподавателей реализовать программу, которая бросит классическую концепцию образования, в которой принимается информация, и примет новую, в которой информация создается в прямом взаимодействии воспитателя и воспитанника. Хотя современная концепция образования в Европейском союзе направлена на образование для развития критического мышления как аспекта интеллектуальной автономии, как это представлено в Европейской системе квалификаций, образование в Сербии в принципе не осуществляется таким образом. Образование преподавателей сольфеджио и преподавателей инструментов не согласовано с современной образовательной концепцией Европейского Союза. Планы и программы, проводимые в музыкальных школах, не направлены в достаточной мере на развитие творческих способностей музыкально одаренных детей. Сольфеджио как музыкально-педагогическая дисциплина преподается в течение шестилетнего начального и четырехлетнего среднего образования. Основная задача сольфеджио – приобретение музыкальной грамотности. Реализацию этой задачи осуществляют преподаватели, которые в течение собственного образования больше изучали теорию музыки, чем занимались педагогическими и дидактическими моделями образования учеников. Такой вид образования навязывает нужность принятия преподавателями нужности постоянного обогащения собственного знания новыми педагогическими знаниями и следования развития современной дидактической практики, чтобы обеспечить своим ученикам развитие музыкальных способностей. В работе представлено исследование, проведенное среди преподавателей Музыкальной школы „Иосиф Маринкович” из Вршаца, целью которого было установить насколько преподаватели ознакомились с

методом рефлексивной практики и сколько значения придают ему в ежедневном преподавании.

Ключевые слова: образование, Европейска система квалификаций, модули, рефлексивная практика, пожизненное образование.

АКТУЕЛНИ ПРОГРАМИ ЦЕЛОЖИВОТНОГ УЧЕЊА КАО ИМПЕРАТИВ ДАНАШЊИЦЕ

Резиме

Европа и свет већ дужи време препознају значај перманентног образовања, као једног од најзначајнијих фактора одрживости. Најбогатије земље света су управо оне које су препознале знање као једини ресурс који се не троши. У том смислу се јавља и целоживотно учење, чији програми омогућавају човеку да његово стечено знање остане одрживо у време глобализације, продуженог радног века, бројних иновација и конкурентног тржишта. Анализирани програми у овом раду су изабрани на основу дуговечности и добре праксе. Представљени су програми: LLP – програм целоживотног учења; Старт за младе пројекат; Пројекат замене послова; Пројекат инвестирања у људе; Пројекат центара за учење и Пројекат процене наученог. Представљен је и Glotta Nova центар за лично и професионално унапређење, као један од водећих те врсте у региону. Као закључак намеће се стварање и унапређивање програма целоживотног учења у Србији, јер у свету су они већ постали принцип и императив савремене економије и друштва.

Кључне речи: доживотно учење, друштво знања, економија знања, програми доживотног учења.

Увод

Некада је било довољно да се заврши средња школа или факултет, за послите се и са тог радног места, са истим нивоом знања одете у пензију. Вртоглави напредак света уопште, а пре свега технолошке, односно информатичке иновације, довеле су до тога да се обрасци учења и живљења мењају. Тржиште је постало главни регулатор друштва и потреба. Последњих деценија Европа бележи податке о све старијој популацији, што нас заједно са економским и социјалним променама као и глобализацијом доводи до брзе транзиције друштва у тзв. «друштво знања». Одатле се јавља потпуно нови приступ учењу и образовању. Јавља се термин целоживотно учење или доживотно учење (lifelong learning).

Интересовање за ову тему срећемо код великог броја теоретичара и практичара из различитих области, а сви имају исти циљ, а то је: оспособити и учинити компетентним људе за живот у садашњем времену.

Европа и свет већ дуже време препознају значај перманентног образовања, као једног од најзначајнијих фактора одрживости. У том смислу је и Лисабонски Европски Савет донео меморандум о доживотном учењу, чија је сврха да се на нивоу целе Европе уведе свеобухватна стратегија за имплементацију доживотног учења на индивидуалном и институционалном нивоу, у свим сферама јавног и приватног живота (Memorandum on Lifelong Learning, 2000).

Стално учење и унапређивање постао је минималан услов за успех у свакој области, а доживотно учење у савременом друштву треба да нам омогући боље разумевање света око нас који се стално мења. Неке професије одумиру, друге се рађају, а често можемо чути и приче о потреби за преквалификацијом. Када се на све ово дода и чињеница да је Европска комисија направила програм по ком је у периоду од 2007.године до 2013.године уложено око седам милиона еура сувишно је и говорити о важности и комплексности теме о доживотном учењу у савременом свету која се намеће као императив како појединца, тако и читаве политике, економије и индустрије једне државе.

У овом раду ћемо се превасходно бавити програмима и пројектима за целоживотно образовање који су тренутно актуелни и који су се показали као добра пракса у свету и региону. Анализом изабраних програма, покушаћемо да дођемо до закључака шта је то што је потребно савременом човеку да његово стечено знање остане одрживо у време глобализације, продуженог радног века, бројних иновација и конкурентног тржишта.

Значај доживотног учења и економија знања

Теорија доживотног учења јавила се још у Платоновом делу «Република», а дефиницију у потпуности даје Basil Yeaxlee, професор на Oxford-у. Он је заједно са Едуардом Линдеманом, професором социјалног рада који се бавио образовањем одраслих, осмислио темељ за разумевање образовања као континуираног процеса током целог живота.

Велики број теоретичара је покушао да дефинише доживотно учење (лифелонг леарнинг). Најшира дефиниција доживотног учења била би, да је то оно учење и образовање које се стиче током целог живота, у различито време и на различитим местима. Након прегледа бројне литературе, могло би се рећи да је ова наша дефиниција заснована на четири «стуба» Делорсовог образовања за будућност (Delors, 1996):

- 1) Учити да би знао – учење ради сазнавања новог;
- 2) Учити да би радио – учење за различите врсте послова, за промену посла или иновације у области у којој човек ради;

- 3) Учити да би живео са другима – учење које доприноси разрешавању сукоба са другима, учење о другим културама, нацијама; социјалној инклузији;
- 4) Учити ради самог себе – учење које доприноси целокупном развоју особе: учење које доводи у равнотежу ум и тело.

Када сагледамо ова четири разлога за учење, долазимо до закључка да је образовање императив и садашњости и будућности. Ако свет настави да напредује брзином којом се промене дешавају последњих педесет година, просто је немислив опстанак човека и његов рад без учења и образовања.

Доживотно учење је уствари одговор на брз темпо економских промена, утицај нових технологија на запосленост, повећање нивоа глобалне конкуренције и раста неједнакости у приходима и животном стандарду (Lin, 2000). Данас скоро свака земља помиње целоживотно учење у својим стратегијама образовања. Али то је постао само мали део од целокупне важности које овај појам поприма. Ако отворимо тему опстанка човека, одрживости и развоја, онда се тема доживотног учења неминовно шири на политику, микро и макро економију једне земље и света уопште. Политика и економија једне државе зависе у великој мери од њених људских ресурса. До скоро је формално образовање и са њим факултетска диплома била врхунац образованости. Данас, то је само почетак образовања и предуслов за даљи напредак, јер свака професија и уопште опстанак на тржишту рада подразумева поред формалног и неформално и информално образовање. Знање које смо стекли пре само десетак година престаје да буде актуелно услед вртоглавог технолошког и информатичког напретка. Данашња економија захтева стручност и образованост на највишем нивоу.

Из овога свега проистиче настанак термина економија знања, у којој није довољно само памћење чињеница. Образовани радник у било ком занимању данас мора да разуме комплексне концепте, да буде способан да ствара нове идеје, теорије и производе, да буде креативан и иновативан. Индустриализовано и глобално друштво какво је данашње, подразумева чињеницу да је свака особа за себе спремна да преузме одговорност за сопствено континуирано и доживотно учење и усавршавање.

Чини се да реченица Benjamin Franklina: «Инвестирање у знање даје највећу камату» постаје све више актуелна. То значи, да уколико данас улажемо у наше образовање, то ће нам се у будућности највише исплатити. Да је ово тачно, говори нам и податак да земље са највећим природним ресурсима у свету нису уједно и најбогатије земље света, већ примат најразвијенијих и најбогатијих узимају управо оне земље са најразвијенијом економијом знања, односно оне земље које су препознале да је знање једини ресурс који се не троши. Економија знања (knowledge-based economy) као појам јавља се педесетих година прошлог века, када технолошке промене доводе до глобализације у свету. Занимања заснована на знању, као што су производња софтвера, фармацеутска индустрија, биотехнологија, производња обновљивих извора енергије и слично постају делатности

које су најплаћеније и конкурентне свуда на светском тржишту. Неразвијеним земљама и земљама у транзицији постављају се циљеви трансформације у модерна друштва у којима знање има највишу цену. Економија из прошлог века садржала је рад, капитал и управљање ресурсима, док нова економија садржи знање, идеје и управљање нематеријалним добрима. У таквом друштву, знање је признато као главни покретач продуктивности и економског раста што нас недвосмислено води ка економији заснованој на знању као дугорочном циљу.

Оваква тренутна ситуација довела је до стварања бројних пројеката и програма за целоживотно образовање и имплицира њихово похађање. У свету су они доста бројнији него код нас. Ми ћемо представити само неке, који су се трајањем и постигнутим резултатима показали као успешни.

LLP – Lifelong Learning Programme (Програм целоживотног учења)

LLP – Програм целоживотног учења, настао је под покровитељством Европске комисије и првобитно је покривао раздобље 2007.-2013.године, а активности из овог програма настављају се и у периоду 2014.- 2020.године. LLP програм тиче се учења у свим периодима живота. Настао је као одговор на три кључна фактора са којима се Европска унија суочила, а то су: изазови друштва знања; све већа улога образовања и обуке у креирању конкурентне и динамичне европске економије засноване на знању као потребе да се допринесе поједностављивању правних инструмената Заједнице. Замишљено је да он буде кровни програма за све активности у области образовања и обука. LLP се састоји од четири секторска потпрограма:

1. Комениус (Comenius) програм обухвата предшколско васпитање, основно и средње школско образовање. Циљеви Comenius programa су повећање квалитета и броја мобилности ученика, наставника и наставног особља у Европи; побољшање квалитета и броја партнерства европских школа; подстицање страних језика; подстицање развоја иновативних садржаја, услуга, педагошких метода и приступа за целоживотно учење, који се базирају на информацијско-комуникацијским технологијама; унапређивање квалитета образовања наставника и увођење европске димензије у образовање наставника; подстицање побољшања у педагошким приступима и управљању школама.
2. Ерасамус програм обухвата високошколско образовање. У оквиру овог програма студенти могу да проведу један део студија студирајући на универзитетима у иностранству или обављајући стручну праксу што значајно доприноси њиховој самосталности, културној обогаћености, познавању страних језика и способности рада у мултикултуралним срединама.
3. Леонардо да Винчи (Leonardo da Vinci) програм обухвата иницијално и континуирано образовање и обуке. Учествовањем у неким од активности овог програма, корисници имају могућност да стичу нова животна иску-

ства, а применом стечених знања значајно да допринесу раду матичне установе и свом статусу на тржишту рада.

4. Grundtvig програм је намењен образовању одраслих и учењу током целог живота. Намењен је општем образовању одраслих, стицању знања и вештина помоћу којих се лакше суочавају са различитим организационим и пословним изазовима, као и побољшању квалитета живота. Овим програмом, корисницима се пружа прилика за непрестаним учењем и усавршавањем без обзира на старосну доб.

Уз ове програме, постоје и два комплементарна програма: први је Трансверзални Програм који се састоји од четири кључне активности: развој образовних политика; учење страних језика и описмењавање; информационе технологије и ширење добре праксе. Други је Жан Моне (Jean Monnet) програм који је фокусиран на институције које се баве европским интеграцијама.

Актуелни пројекти целоживотног учења у свету

«Старт за младе» пројекат (Youthstart project), настао је у Холандији 1995. године и даље траје. Курсеви који се изучавају у оквиру овог пројекта су различите врсте обуке о информационим технологијама и унапређивање личних способности за које се сматра да су кључ у запошљавању младих. Намењени су незапосленима који немају искуства, а путем овог пројекта могу да стекну основна знања о томе како да се понашају на интервјуу, како да комуницирају у предузећима, како да што ефикасније раде у групи и слично.

«Замена послова» пројекат (Jobrotation project), почео је са применом 90-тих година у Данској, а и даље се примењује и то још у десет земаља Европе. Циљна група пројекта су: запослени, групе запослених, читава одељења предузећа или гране индустрије и незапослени. Полазна тачка овог пројекта проистиче из потреба компанија за увођењем нових технологија, организационим променама или интернационализацији процеса рада. Принцип рада је једноставан: запослени или групе запослених учествују у додатној обуци неопходној за даљи развитак компаније, док је незапослено лице обучено за привремени посао и преузима га као замена. Пројекат је започет у Данској, али је проширен и на друге земље Европе, па се процењује да је 1999. године око 5300 људи из око 600 предузећа учествовало у њему.

«Инвеститори у људе» (Investors in people) пројекат је имплементиран на територији Велике Британије 1991. године и и даље се спроводи. Компаније које желе да буду признате као инвеститори у људе морају да буду у складу са стандардом, који се заснива на четири принципа. Први је да они који су на вишим позицијама у једној компанији се обавезују да помажу развој запослених у циљу постизања бољих резултата. Други принципи је да се способности запослених појединачно, као и тимова редовно проверавају. Трећи је да послодавац мора да ради на развијању и унапређењу запослених све док раде у том предузећу и по-

следњи принцип је да надређени евалуира развој запослених и процењује ефикасност компаније. Овакав начин рада се показао као ефикасан и примењив је у различитим сферама.

«Центри за учење» (learning centres) пројекат је који је започет 1989.године у Аустралији и даље функционише. Замишљен је са циљем да се олакша приступ учењу заједницама којима је због различитих фактора учење ускраћено. Постоји преко четрдесет оваквих центара, у којима су запослени координатори задужени за подстицање укључивања локалног становништва у центре за учење, како би се што више повећао утицај центра на локалну заједницу.

Последњи у низу пројеката које смо издвојили је пројекат процене научног, «Prior Learning Assessment», програм по коме корисници процењују оно што су до сада научили. Настао је на територији Сједињених Америчких Држава 1994.године, у Њујорку, а већ 1999.године је у њега било укључено око 1400 универзитета и академија. Актуелан је још увек, и стално му се прикључују нови учесници. У њему преовладавају три врсте приступа, и то: тестови; евалуација различитих тренинга који не подразумевају формално образовање и свеобухватна оцена животног и радног искуства. Ови приступи се сједињују у један портфолио, који постаје званични документ са обједињеним резултатима неформалног и информалног образовања појединца, а помаже одраслима да евалуирају своја досадашња знања и искуства, како би могли да направе планове за даље обуке и напредовање у различитим областима.

Glotta Nova

Glotta Nova је тренинг центар за образовање који је настао 1992.године у Словенији, из ентузијазма да послужи Европским компанијама у личном и професионалном унапређењу њихових запослених. Данас овај центар за доживотно образовање специјализован је за различите области које помажу запосленима у свим областима да постану компетентнији и конкурентнији на тржишту рада. Лидерство, комуникација, мотивација, реторика, продаја и маркетинг, јачање тимског духа, брзо учење и читање, језици, креативност, кооперативност, иновативност, неуро-лингвистичко програмирање (НЛП) и системско мишљење неке су од области из којих Glotta Nova има различите програме едукације.

Glotta Nova, заслужује пажњу из више разлога. Током година, стекли су репутацију иноватора у образовању одраслих пре свега због следећих курсева.

Први је тзв. коаџинга у рад са одраслима. Тачније, онај који поучава (coach), постаје асистент, модератор, консултант и он је тај који препознаје потенцијале клијента, помаже му да боље разуме себе, да се ослободи неефикасних облика мишљења. Coaching може да се спроводи персонално или групно како би се постигао пуни потенцијал. У најширем смислу речено коаџ је онај који помаже клијентима да спознају и поставе своје циљеве; охрабрује их и подстиче. Код нас, овај термин се још увек слабо користи, али сигурни смо да ће у будућности његова примена постати све распрострањенија

Следећа област којом се изузетно успешно баве је учење језика. Glotta Nova је развила сопствену методу учења језика, Global Learning Method. То је лиценцирана метода којом се кроз конверзацију у току 40 сати интензивно учи страни језик. Ова метода такође подразумева да је свака индивидуа специфична и има своје потребе којима се у току учења треба прилагодити. Суштина ове методе је у холистичком приступу и комбиновању више метода и техника учења као што су: сугестопедија – облик учења кроз музику, мапе ума – специјалан начин мишљења, ментални тренинг – друштвене игре, комуникацијске игре и сл., неуролингвистичко програмирање – технологија базирана на претпоставци да свако понашање може да се моделира или промени.

Glotta Nova је у региону постала позната и по НЛП семинарима. НЛП је термин који се појавио 1972. године и значи неуро-лингвистичко програмирање, а данас је у свету један од највреднијих и најтраженијих облика комуникације. Суштина НЛП-а је да из појединца извуче оно што он најбоље ради, да са оптималним радом постижу одлични резултати. НЛП омогућава развој техника за брзо мењање мисли, понашања и веровања који директно утичу на наш развој и напредак, како лични тако и професионални. Практично НЛП вам омогућава да достигнете своје савршенство и врхунац у сваком сегменту живота.

Последњи у низу програма учења које организује овај центар је намењен запосленима у различитим секторима који у послу комуницирају живом речју. Програм се зове «Реторика» и подразумева савладавање вештина комуницирања, излагања, повезивања невербалне и вербалне комуникације, слушања, као и учење о томе како да се користе средства убеђивања.

Закључак

Чини се да су програми за целоживотно учење постали услов опстанка, односно синоним развијеног друштва. Они би требали да буду такви да стварају и унапређују савремено друштво знања, затим да јачају друштвену кохезију, да подстичу мобилност како корисника програма тако и наставника. Неке од кључних области које се диференцирају када је реч о доживотном образовању су: ИТ знања, страни језици, технолошка култура, предузетништво и социјалне вештине.

Стицање знања одавно је постало кључ за решавање различитих индивидуалних и друштвених проблема. Формално образовање је данас само почетак и предуслов за долазак на тржиште рада, а перманентно образовање, односно доживотно учење је императив савременог друштва и услов за опстанак на њему. Иако би главни бенефит доживотног учења требао да буде сама чињеница да се учи нешто ново, након анализе програма који се нуде за целоживотно учење, можемо закључити да су то пре свега лични напредак, а онда и професионални.

Даље можемо закључити да доживотно учење престаје да буде само један аспект образовања, већ постаје принцип економије савременог друштва и данашњице. Двадесети век је показао да људски капитал и улагање у њега се одли-

кује искључиво повећањем повратка уложеног. Зато би програми за целоживотно учење требали да постану део сваке школе, универзитета, владе као и да буду шире укључени у стратегије за развој образовања земаља у транзицији. Меморандум о доживотном учењу из Лисабона афирмише шест основних ставова за примену у пракси, који се недвосмислено могу употребити за развој целоживотног учења у Србији. То су (Memorandum on Lifelong Learning, 2000):

- 1) Гарантовање потпуног и сталног приступа учењу ради стицања и обнављања вештина неопходних за учествовање у друштву које се базира на знању;
- 2) Видљив пораст улагања у људске ресурсе;
- 3) Развијање ефикасних метода учења и услова за постизање континуитета у доживотном учењу;
- 4) Побољшавање начина разумевања и вредновања учествовања у процесу формалног и неформалног образовања;
- 5) Осигуравање једноставног приступа квалитетним информацијама и саветима везаним за стицање образовања током читавог живота;
- 6) Осигуравање доступности доживотног учења.

И за крај, оно на чему би у будућности требало радити су свакако истраживања на тему целоживотног учења, јер ћемо само тако видети шта су приоритети, како би могли да се комбинују интереси и потребе актера перманентног образовања. Какви треба да буду програми целоживотног учења? Ко треба да води те програме? Које институције ће бити надлежне за одржавање ових програма? Уколико одговоримо на ова питања у блиској будућности, наша земља би могла да постане конкурентнија на тржишту знања, појединаци истакнутији, а политика, економија и индустрија целе државе би напредовале.

Литература

- Delors, J (1996). *Learning: The treasure within report to UNESCO of the International Commission on Education for Twenty-first Century*. UNESCO
- Green A. (2002). The Many Faces of Lifelong Learning: Recent Education Policy Trends in Europe. *Journal of Education Policy*, Vol. 17, Issue 6, str. 611-626.
- Halttunen, T., Koivisto, M. & Billet, S. (2014). *Promoting, Assessing, Reconizing and Certifying Lifelong Learning. International perspectives and Practices*. Dordrecht: Springer. 11
- Knežević-Florić, O. (2005). *Pedagogija razvoja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Knoll, J.H. (2011). "Celoživotno učenje" – novi termin za staru ideju? – potraga za istorijskim korenima. *Andragoške studije*, 1, 7-20
- Lin M. (2000). Designing the Knowledge Integration Environment. *International Journal of Science Education*, Vol. 22, No. 8, str. 781- 796.

- Memorandum on Lifelong Learning. (2000). Commission of the European Communities SEC1832 pristupljeno dana 15.05.2016. http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- OECD (2007). *Qualification and Lifelong Learning: Policy Brief*. OECD
- Savićević, D. (2007). *Osobenosti učenja odraslih*. Beograd: Zavod za udžbenike. http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm , pristupljeno dana 05.05.2016. <http://www.glottanova.com> , pristupljeno dana 08.05.2016. <https://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf>, pristupljeno dana 20.05.2016.
- Watson, L. (2003). *Lifelong Learning in Australia*. Canberra: Departman of Education, Science and Training.

Borka Malčić, MA, Novi Sad

CURRENT PROGRAMS OF LIFELONG LEARNING AS AN IMPERATIVE OF OUR TIME

Abstract

Europe and the world have long been recognizing the importance of permanent education, as one of the most important factors of sustainability. The richest countries of the world are precisely those that have recognized knowledge as the only resource that is not expendable. In this sense, there is emerge of lifelong learning programs which allow an individual that his knowledge remain viable at the time of globalization, extended service life, the pace of innovation and competitive markets. Programs analyzed in this study were selected based on longevity and good practice. Presented programs are: LLP - Lifelong Learning program; Start project for young people; The job replacement project; Project of investing in people; Centers for learning project and Assessment of learning project. Also, Giotto Nova center for personal and professional improvement was presented, as one of the leading of its kind in the region. In conclusion the need for creation and improvement of lifelong learning programs in Serbia imposes, because in the world they had become the principle and the imperative of modern economy and society.

Key words: lifelong learning, knowledge society, knowledge economy, lifelong learning programs

Борка Малчић, МА, Нови-Сад

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ— ИМПЕРАТИВ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Резюме

Европа и мир уже давно осознали значимость перманентного образования, как одного из самых значимых факторов стабильности. Самые богатые страны мира — именно те, в которых знание слывет единственным неисчерпаемым ресурсом. В связи с этим возникло непрерывное образование, программы которого обеспечивают устойчивость приобретенных знаний человеком в период глобализации, длительного срока службы, многочисленных инноваций и конкурентного рынка. Подбор программ, проанализированных в этом исследовании, проведен на основании их долговечности и хорошей практики. Здесь представлены следующие программы: LLP-программа непрерывного образования, проект Start для молодых, Проект смены профессии, Проект инвестиции в человека, Проект центра образования, Проект проверки изученного. Представлен еще и Glotta Nova— центр личностного и профессионального развития, являющийся одним из лучших в нашем регионе. Создание и продвижение непрерывного образования в мире уже давно являются императивом современной экономики и общества, следовательно, они нужны и для прогресса Сербии.

Ключевые слова: непрерывное образование, общество знания, экономика знаний, программы непрерывного образования

КОРИШЋЕЊЕ ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ПРОЦЕСУ САЗНАВАЊА И НАСТАВЕ

Резиме

Данас, у доба велике и брзе доступности информације, захтеви друштва према школама се мењају, у смеру суштинских реформа образовног система. Континуирано унапређивање образовања није само могућност неформалног образовања него и нужност свакодневнице. Са експанзијом технологије и иновација у области учења на даљину, расположивост таквог начина едукације повећава се драстично. Настава као основни школски процес и учење у оквиру ње, захтевају темељну анализу и нове формуле прилагођавања за 21. век, које користи информационе технологије као своје основно средство комуникације. Компјутерска настава обезбеђује флексибилну организацију активности, предавања и проучавања материјала и комплексно вредновање рада ученика. Један од важних задатака образовања је школовање информацијски припремљених стручњака оспособљених за перманентно учење током читавог живота. Због револуција у медијској сфери чини се да је неопходно образовање младих о разумевању и тумачењу медијског садржаја.

Кључне речи: електронско учење, медији, образовање

Увод

У савременом схватању друштва под појмом образовање, подразумева се много више од класичног стицања одређених знања и вештина у искључиво академском контексту. Потребе за оним што образовањем треба стећи, мења се убрзаним развојем науке и технологије као и социјалним и економским променама у друштву. Формално образовање не може у потпуности да прати убрзани темпо друштвених реформи па све више простора уступа неформалном образовању. Као такво оно се одвија као допуна формалног али не као његова супротност. Неформално образовање представља вид надоградње и продубљивања знања стечених формалним школовањем. Порастом друштвених очекивања временом расту и очекивања од образовања. Од све већег броја ученика очекује се да уче

све сложеније ствари и да користе све сложеније менталне процесе. Развијају се нови програми, уводе се све апстрактнији појмови и праве образовне реформе, а све зато да би ученици могли да се носе са све сложенијим, непредвидљивим светом.

Данас, у доба велике и брзе доступности информације, захтеви друштва према школама се мењају, у смеру суштинских реформа образовног система, чији исход би били и нови циљеви образовања за друштво знања, и развијање способности за учење учења, који ће да доведу до примене нових метода и облика рада све до промене улоге ученика и наставника у школама будућности.

Друштвени медији представљају један од канала комуникације који утичу на промену начина успостављања односа, а и саме комуникације. Они су тренутно најбрже растући феномен и представљају потпуну револуцију у процесу дистрибуирања порука. Како сматрају поједини аутори могућности које нам је пружио интернет за исказивање појединачних људских ставова, настојања или жеља толико су огромне и непредвидљиве да су данас у истраживање тог простора почеле да се укључују готово све дисциплине. Интернет је свакако начин да појединац добије на значају у укупном деловању сила друштвене структуре на које не може у потпуности, или уопште да утиче (Ђорђевић, 2008).

Целоживотно образовање које нуди концепт неформалног образовања, начин је да људи осавременењују своја знања и своје компетенције али и да стичу нове. Континуирано унапређивање образовања није само могућност неформалног образовања него и нужност свакодневнице.

Образовање помоћу рачунара се односи на примену рачунара и информационих технологија у процесу учења и наставе. Компјутерска настава обезбеђује флексибилну организацију активности, предавања и проучавања материјала и комплексно вредновање рада ученика. С обзиром на екстремно динамичан и брз развој информационо-комуникационих технологија и њихову присутност у свим људским делатностима, одавно су актуелне крупне промене у процесу образовања у циљу што ефикаснијег коришћења информационих технологија у том процесу. Увођење промена, у том контексту, се изводи у свим областима и на свим нивоима образовања.

Образовање за друштво знања

Појам “знање” се на различите начине интерпретира, с обзиром на то да су пажња и напор истраживача усмерени на одређивање природе знања и природе мишљења, одређивање улоге контекста и на одређивање социјалне комуникације између одраслих и ученика, и између вршњака. Општи циљ васпитања и образовања, са којим су сагласни и теоретичари и практичари, јесте развој сазнања. Анализа постојећих истраживања показује да постоји усредсређеност истраживача на развој способности сазнавања као циља образовања. Реч је о способности ученика да разумеју свет, да успешно решавају проблеме и да усвоје разноврсна значења из те интеракције. (Станковић, 2011)

Информационо друштво захтева одговарајућу обучену и вешту радну снагу која је способна да ради у условима високе конкуренције. Таква радна снага може бити створена само одговарајућим образовањем. Образовни систем, према томе, мора да буде прилагођен да пружа ефикасно образовање на свим нивоима промовишући креативно размишљање и увођење учења током целог живота.

Императив савременог образовања јесте развој компетенција ученика за снажање и учење након завршеног форманог школовања. Када напусте школе, ученици ће морати стално да унапређују, допуњавају и осавременују стечена знања. Стога морају бити оспособљени да се активно користе изворима информација, да промишљају, анализирају, богате своја искуства, критички процењују и развијају самосталност. Знати где може да се пронађе одређена информација је сада много важније од способности да се иста запамти. Решење је у компетенцијама, развити дакле, код ученика оне компетенције које им омогућавају активан и квалитетан живот у савременом друштву. Тиме се опет враћамо на исходе учења и потребе да приликом формулације исхода узмемо у обзир она знања и способности које желимо развити код студената како би одговорили потребама друштва. А када говоримо о исходима поново се враћамо на питање квалитета образовања јер је то појам од кога се почиње и на коме треба да се завши процес образовања. У образовање треба посебно улагати и омогућити квалитет који неоспорно пружа могућности за бољим животом у заједници. Квалитет је нешто што нам омогућава развој, напредак и усмеравање људи ка бољем сутра и смисленијем, испуњенијем животу. (Суботић и сар., 2011).

Савремена стратегија образовања је у новије време почела да се темељи на начелу доживотног образовања и друштва које учи. Количина новог знања повећава се великом брзином, док постојећа знања све брже застаревају. Овакав тренд ће се вероватно интезивирати и учење и усавршавање ће постати процес који ће морати да траје током целог живота.

Образовање се, дакле, стално треба прилагођавати променама у друштвеном окружењу, а развој савремених технологија је изузетно турбулентан, са све комплекснијим и непредвидљивијим променама, које све значајније утичу на све области људског живота и рада. Такав интензитет и непредвидљивост промена довели су до нових парадигми, које се радикално одражавају и на област образовања. Доступност правих информација и поседовање адекватног знања данас доноси предност на глобалном тржишту. Образовни програми који теже да буду успешни, морају узети у обзир да немају сви исте или приближне почетне позиције, јер друштво знања је и даље друштво, са свим неједнакостима, препрекама и потешкоћама.

Електронско учење

Развој информационе и комуникационе технологије последњих година омогућио је и увео нове норме понашања, термине “друштво које учи”, “социјална мрежа” и друге. Доживотно учење истакнуто је не само као норма, него и као кул-

тура и навика. Учење се не завршава са формалним образовањем, стога школе морају помоћи у развоју свести о важности усавршавања и обезбеђивању могућности за доживотно учење. Са експанзијом технологије и иновација у области учења на даљину, расположивост таквог начина едукације повећава се драстично.

Електронско учење је процес образовања који се спроводи уз употребу неког облика информацијске и комуникацијске технологије, а све са намером да се унапреди квалитет тога процеса и квалитет исхода образовања. Овај начин учења доноси читав низ предности у образовном процесу, као што су: временска и просторна флексибилност у подучавању и учењу, могућност прилагођавања стилу учења индивидуалним карактеристикама, омогућавање колаборативног учења, тимског рада, доступност ширем кругу студената. Ово није алтернатива постојећем образовном процесу, већ представља његов саставни део, његову надградњу (Будић и сар., 2011).

Електронско учење омогућује корисницима квалитетно учествовање у настави и када је то због удаљености, распореда и сличних околности немогуће. Оно захтева од корисника одређена знања и вештине како би се могли њиме користити. Омогућавањем самосталнијег одређивања начина и времена учења, електронско учење својим ученицима доноси и већу одговорност. Овакво учење се може и дефинисати као облик едукације у ком се наставни садржаји презентују полазницима путем интернета. При томе је основни захтев који се поставља пред учеснике образовног процеса поседовање рачунара с прикључком на интернет. Примена електронског учења даје велике могућности отварања образовања на свим нивоима и узрастима. Побољшање повезаности уређаја са интернетом пружа нову платформу за учење. Потребно је искористити све позитивне ресурсе које нам данашњи системи за електронско учење нуде, допуњујући их системима за неформално и информално учење, али треба искористити и спремност просветних радника да се стручно усавршавају из области информатичке писмености, која је једна од кључних компетенција наставника данашњице и наставника будућности.

Значај коришћења технологије у настави

Употреба комуникационо-информационе технологије у настави и учењу омогућава потпуно нову организацију научно-образовног рада која у први план ставља индивидуалне способности и интересовања ученика, обезбеђује брз пренос знања, и повезује ученика са базом података. Употреба технологије у настави подстиче ученике на активност, независност и ангажовање маште и креативности. Применом компјутера у настави и наставник и ученик имају нову улогу и позицију. Наставник пре свега мора бити дидактички и информатички поткован знањем, да би исто применио у настави. Међутим, наставници нису једини фактор за примену ових иновација у школи. Да би се иновације реализовале у настави, потребно је да школа буде опремљена модерном технологијом. Рачунар је ново моћно наставно средство, које уз одговарајућу додатну опрему, софтвер и

прикључак на интернет, може да замени многа друга наставна средства. Рачунарска настава и учење погодују развоју апстрактног мишљења, омогућавају планско усмеравање и појединачно напредовање у стицању знања. Формулисањем одређених стандарда у настави, омогућава се креативност и слобода у раду наставника и ученика. Унапређење квалитета наставе могуће је ако се успостави механизам за праћење одвијања овог процеса.

Приликом саваладавања нових вештина увек је могуће окренути се интернету и књигама за усавршавање. Наравно, овај метод захтева већу дисциплину јер успех зависи од способности појединца да се мотивише и његове жеље за стицањем нових знања. С обзиром на велики избор школа које организују курсе, често није лако изабрати ону која највише одговара потребама појединца, јер је за долажење до информација потребно много времена. Настава као основни школски процес и учење у оквиру ње, захтевају темељну анализу и нове формуле прилагођавања за 21. век, које користи информационе технологије као своје основно средство комуникације. Школа и учење, за савременог ученика, по традиционалном приступу, нажалост представља незадовољавајуће стање, пуно фрустрација и нелагодности. Али и поред моћних информационих технологија које заузимају важно место у васпитно-образовном процесу, ипак, човек и његова људска комуникација кроз реч, сугестију, похвалу и поверење играју и играће и даље важну улогу у модерној школи и савременом учењу (Фетић, 2013).

Према схватањима појединих аутора (Будић, 1999) настава је савременија и ефикаснија уколико је прилагођена психофизичким могућностима ученика. Неприхватљиво је становиште да сви ученици у одељењу могу да уче на исти начин и напредују истим темпом. У том контексту можемо да говоримо о индивидуализованој настави.

Индивидуализовано подучавање је приступ који се базира на индивидуалним разликама међу децом и који узима у обзир све карактеристике које дете доноси у васпитно - образовни процес: развојни ниво детета, стил учења, темперамент, интересовања, мотивацију, пол и породично порекло. Полазећи од ових специфичности наставник креира активности тако да се свако дете осети успешним, а да је притом суочено са изазовима. Компјутерска настава обезбеђује флексибилну организацију активности, предавања и проучавања материјала и комплексно вредновање рада ученика.

Због свега наведеног се у настави учењу посвећује посебна пажња јер се тиме ученика оспособљава за учење и у другим околностима. С тим у вези говори се о “учењу учења”, односно учењу самосталног спознавања, што значи да у настави треба подстицати ученике на самостално стицање знања, због чега се често говори и о учењу откривањем. У информационом друштву је улога знања знатно промењена у односу на традиционално схватање знања и начин на који се оно мења под утицајем информација.

Закључак

Све већа улога и важност информационо-комуникационих технологија у људском друштву је несумњиво једна од најбитинијих карактеристика данашњег света. Савремено образовање треба што више приближити данашњем информационом добу, а промене треба спровести од самог садржаја до наставних метода. Савремени концепт образовања гледа на образовање као на процес континуираног учења који се одвија током читавог живота. Модерном друштву су потребне нове вештине, додатна знања, уз стално промовисање вредности као што су социјална равноправност, доступност образовања за све и активно учешће у демократском животу.

Један од важних задатака образовања је школовање информацијски припремљених стручњака оспособљених за перманентно учење током читавог живота. Под информационом технологијом у образовању се, дакле, подразумева проучавање карактеристика и могућности електронских извора информација и адекватна примена савремених дидактичких медија у функцији иновирања технологије наставе и учења. Наставници и њихова додатна едукација су у центру тог приступа као актери који обезбеђују квалитетно образовање за све који учествују у образовном процесу. Стандарди компетенција наставника указују на значај континуиране и перманентне едукације током рада у школи. Они су замишљени да буду динамични а не статични. То значи да додатне едукације наставника, треба да буду референтни оквир за професионални раст и развој током читаве каријере. У времену, које је пред нама, учење постаје лична одговорност. Људи треба да преузму одговорност за своје знање и квалитет посла који обављају. Уважавајући ове чињенице, може се закључити да будућност и перспективу имају она друштва, организације и појединци који буду имали неопходна знања и вештине који ће им омогућити да надвладају тако моћне и међусобно повезане силе као што су брзина промена, сложеност окружења и несигурност времена. Дакле, у савременом свету знање је најзначајнији ресурс.

У садашњем информационом добу се, поред способности коришћења рачунара и интернета подразумева и поседовање знања које омогућава да се у претерано великој количини информација пронађу оне које су потребне. Да би се сматрао информационо писменим човек мора бити способан да утврди када је нека информација потребна и мора бити оспособљен да лоцира, процени, и на ефикасан начин употреби тражену информацију. У најширем значењу информациона писменост се односи на човекову способност да допре и разуме знатан број ресурса. Информациону писменост је неопходно развијати на свим нивоима образовања. Медији све више преузимају образовну функцију од школа и универзитета јер посредством њих стичемо многа општа знања. Медији могу имати и посебан образовни карактер путем специјализованих едукативних канала који се баве науком, истраживањем и популаризацијом. Млади су посебно подложни утицају медија који се одражава на њихово понашање, ставове и навике. Због

револуција у медијској сфери чини се да је неопходно образовање младих о разумевању и тумачењу медијског садржаја.

Савремено друштво карактеришу динамичне промене, интензиван развој производних, информационих и комуникационих технологија, чиме се стварају предуслови за квалитативне промене у свим сферама друштва, а посебно у образовању. Највише нових знања карактерише информатичко друштво, у којем су обрада и пренос информација засновани на савременим технологијама и методама информационог доба. Традиционални концепт образовне особе као личности која је током одређеног развоја свог живота, похађала формални систем образовања, стекла одређене квалификације као предуслов за обављање одређених делатности, одавно је превазиђен. Савремено друштво захтева појединца који је спреман да прихвати континуирано учење и усавршавање као део свакодневнице. У том контексту, иновација лежи управо у промени постојеће парадигме образовања, која може да постане извор новог квалитета у савременом образовању. Концепт иновативног образовног система треба да се развија у складу са захтевима и потребама модерног друштва, друштва заснованог на знању.

Литература

Штампани извори:

- Budić, S. (1999), *Individualizovana nastava i uspeh učenika*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Budić, S., Gajić, O., Andevski, M. (2011), *Elektronsko učenje kao integralni deo visokoškolskog obrazovanja*, u: Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi - ka uspostavljanju vrednosnih okvira i standarda kvaliteta, odabrani teorijsko-metodološki koncept, u: Gajić, O., Zbornik radova 1, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Đorđević, J. (2008), *Mediji i obrazovanje za život s njima i u njima*, Knjiga za medije-mediji za knjigu, 13-22, Beograd: Clio.
- Đorđević J. (2011), Savremene promene i njihovi uticaji na školu i obrazovanje, sadržaji i problem, *Pedagoška stvarnost* 5-6, 385-397.
- Subotić, Lj., Gajić, O., Lungulov, B. (2011). *Kvalitet visokog obrazovanja u društvu znanja - mogućnosti i perspektive*, u V. Matejić (ur.) Tehnologija, kultura, razvoj - Zapadni balkan na putu ka Evropskoj uniji, (142-150) Beograd: Udruženje „Tehnologija i društvo”, Institut „Mihajlo Pupin”, Centar za istraživanje nauke i tehnologije, Ekonomski fakultet Subotica.
- Fetić, M. (2013), Tradicionalna škola i savremeno učenje, *Univerzitetska misao - časopis za nauku, kulturu i umetnost*, (Vol.12. No.1), Univerzitet u Novom Pazaru.

Електронски извори:

- Seneka (2011), *Formalno, neformalno, informalno obrazovanje*, “Učimo za život, a ne za školu” URL: <http://www.iserbia.rs/info/tipovi-obrazovanja-26/> 01.03. 2015
- Stanković, V. (2011), Znanje i obrazovanje, URL: <http://www.dedabor.com/biznis/menadzment/znanje-i-obrazovanje/>, 10.01.2016. 9h
- Starčević, Škrbić (2014), *Doživotno učenje u funkciji demokratizacije obrazovanja*, URL: <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2014/PDF/607%20Starcevic,%20Skrbic.pdf> 24.03.2015

Ivana Bajšev, MA, Novi Sad

USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF LEARNING AND TEACHING

Abstract

Today, in the era of big and fast access to information demands of society towards schools change in the direction of substantial reform of the education system. Continuous improvement of education is not only the possibility of non-formal education, but also a necessity of everyday life. With the expansion of technology and innovation in the field of distance learning, the availability of that type of education is increasing dramatically. Teaching process in elementary school and learning process within it, require thorough analysis and new formula to adapt to the 21st century, to utilize information technology as its primary means of communication. Computerized classes provide flexible organization of activities, lectures and study of materials and the complex evaluation of student work. One of the important tasks of education is schooling IT literate individuals prepared for permanent learning throughout life. Because of the revolution in the media sphere it seems that it is necessary to educate young people about the understanding and interpretation of media content.

Key words: e-learning, media, education

Маг. Ивана Байшев, МА, Нови-Сад

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ

Резюме

Сегодня, в эпохе большого и быстрого доступа к информации, требования общества к школам меняются в направлении существенных реформ систем образования. Неперерывное улучшение образования не только возможность неформального образования, а необходимость в повседневной жизни. С расширением технологии и инновации в области дистанционного обучения, доступность такого типа образования значительно увеличивается. Преподавание и обучение требуют тщательного анализа и новую формулу, чтобы приспособиться к 21-м веку и использовать информационные технологии в качестве основного средства коммуникации. Компьютерные классы обеспечивает гибкую организацию деятельности, лекций, и исследования материалов и комплексную оценку работы студентов. Обучение ИТ-специалистов, которые обучены постоянно учиться на протяжении всей жизни, является одним из важнейших задач образования. Из-за революции в сфере средств массовой информации необходимо воспитание молодежи о понимании и интерпретации медиа-контента.

Опорные слова: электронное обучение, средства массовой информации, образование

ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ

Проф. др Радован Грандић

Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет, Нови Сад

др Марта Дедај

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

др Тања Панић

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

UDK 373.2:342.726-053.4

Оригинални научни рад

Примљен: 14. VII 2016.

BIBLID 0553-4569, 62 (2016), 3, p. 493-504.

ПОШТОВАЊЕ ДЕЧЈИХ ПРАВА У ВАСПИТНО- ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ¹

Резиме

*Поштовање дечјих права у васпитно-образовном процесу у предшколској установи захтева свеобухватан и јединствен системски приступ који се заснива на потребама деце и њиховим правима признатим Конвенцијом о правима детета. У процесу примене и поштовања дечјих права, велику улогу имају предшколске установе и школе. Посебно је важна улога васпитача у предшколским установама, који би требало деци да говоре о дечјим правима и раде у складу са њима. Сходно томе, циљ истраживања је да се утврди степен поштовања дечјих права у васпитно-образовном процесу у предшколској установи. За истраживање је изабран пригодан узорак од 280 васпитача предшколских установа на територији града Новог Сада и Београда. Техника примењена у овом истраживању је скалирање, а инструмент коришћен у истраживању је петостепена скала Ликертовог типа, којом се мери степен поштовања дечјих права у раду васпитача. Прикупљени подаци су обрађени у статистичком пакету SPSS 21.0, приказани су основни дескриптивни показатељи за појединачне ајтеме и скалу као и поузданост скале. Да би се установиле статистички значајне разлике између подзорока испитаника који су учествовали у истраживању, коришћен је *t*-тест за независне узорке. Генерално подаци добијени на узорку истраживања упућују на висок степен поштовања развојних, партиципативних и личних права*

¹ Рад је настао у оквиру пројекта: „Педагошки плирализам као основа стратегије образовања” бр. 179036 који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС.

деце у васпитно-образовном процесу у предшколској установи. Ово указује на то да се васпитачи учестало, у односу на децу, али и приликом планирања и извођења активности, руководе принципима који су усклађени са дечјим правима.

Кључне речи: дечја права, васпитно-образовни процес, предшколска установа

Увод

Први међународни документ о заштити и унапређењу развоја деце је Конвенција о правима детета која је усвојена 20. новембра 1989. године и има обавезујући карактер (Врањешевић, 2006, 269). Основна полазишта Конвенција о правима детета проналази у индивидуалној педагогији. Овај педагошки правац који је настао с почетка 20. века, се залаже за индивидуално право сваког детета на сопствени развој у складу са личним интересовањима, могућностима и способностима.

Конвенцијом о правима детета прописано је да васпитање и образовање детета треба да буде усмерено на развој целокупне личности детета. У раду се полази од интердисциплинарног приступа који омогућава долажење до сазнања о поштовању дечјих права у васпитно-образовном процесу у предшколској установи.

Васпитно-образовни рад треба да буде усмерен на активну партиципацију детета у заједници која га окружује и право детета на сопствено мишљење и право на слободу изражавања, право на информације, посебно оних које могу допринети свим аспектима његовог развоја. Дакле, васпитање и образовање деце треба да буде усмерено на припрему детета за одговоран живот у слободном друштву, у духу разумевања, мира и толеранције (према: Милановић, 2011, 7).

1. Имплементација и поштовање дечјих права у предшколској установи

Поштовање дечјих права у васпитно-образовном процесу у предшколској установи захтева свеобухватан и јединствен системски приступ који се заснива на потребама деце и њиховим правима признатим Конвенцијом. Имплементација Конвенције је процес, у коме је најважније да се препознају потребе деце и да се обезбеде ефикасна системска решења. У процесу примене и поштовања дечјих права, велику улогу имају предшколске установе и школе. Посебно је важна улога васпитача у предшколским установама, који би требало деци да говоре о дечјим правима и раде у складу са њима.

Деца предшколског узраста у могућности су да схвате да имају право на игру, дружење, партиципацију, док кроз кооперативне активности могу да разумеју да и друга деца имају своје потребе и права. Веома је важно да васпитачи омогуће активно учешће деце у васпитно-образовном процесу (Врањеше-

вић, 2006, 274). Процес партиципације треба да је прилагођен узрасту детета и његовим могућностима и способностима. Како би право детета на изражавање мишљења било реализовано, важно је успоставити однос поверења између детета и одраслих. “Дете има право на слободно изражавање свога мишљења и право да се његово мишљење узме у обзир у свим стварима и поступцима који га се непосредно тичу, у зависности од узраста детета, когнитивних, емоционалних, социјалних способности”. (Конвенција о правима детета, 1989). Дакле, поштовање дечјих права у васпитно-образовном процесу у предшколској установи, подразумева поштовање развојних, личних и партиципативних права деце.

Циљ Конвенције о дечјим правима је да законски штити права и интересе деце. Кроз поштовање Конвенције о правима детета у предшколским установама, деца се припремају и оспособљавају за живот у демократском друштву (Милановић, 2011, 173). Међутим, пут од предшколског периода до развијање демократских вредности, је веома комплексан. Нопходно је узети у обзир све сегменте дечјег развоја (физичке, социо-емоционалне, когнитивне, комуникацијске, итд.) и децу подучавати о дечјим правима, али и развијати осетљивост и интересовање за дечја права, како би деца успоставила и реализовала своја права. Сходно томе, васпитање и образовање представљају најадекватније средство за имплементацију и поштовање Конвенције о правима детета.

2. Методолошки оквир

У складу са предметом истраживања који гласи: поштовање дечјих права у васпитно-образовном процесу у предшколској установи, утврђени су циљ и задаци истраживања. Циљ истраживања је: *Утврдити степен поштовања дечјих права у васпитно-образовном процесу у предшколској установи.*

Овако постављен циљ истраживања операционализовали смо кроз следеће истраживачке задатке:

1. Испитати учесталост појединих облика понашања васпитача која која су усклађена са дечијим правима.
2. Испитати да ли постоји разлика у између година радног стажа васпитача и поштовања дечјих права у њиховом раду.
3. Испитати да ли постоји разлика између васпитача који су се стручно усавршавали из области дечјих права и васпитача који се нису стручно усавршавали.
4. Испитати да ли постоје разлике у између васпитача који примењују различите моделе рада и поштовања дечјих права у њиховом раду.

На основу теоријског приступа проблему, циља и задатака истраживања, формулисане су хипотезе од којих се пошло у истраживању. Најопштија хипотеза (Х) којом се обухвата цео испитивани простор гласи:

(Х) *Степен поштовања дечјих права у васпитно-образовном процесу у предшколској установи је висок.*

Посебне хипотезе истраживања:

X1 Васпитачи учесталије у свом понашању имају обрасце понашања који су усклађени са дејим правима.

X2 Постоје статистички значајне разлике између васпитача са дужим радним стажом и васпитача са краћим радним стажом, и поштовања дејих права у њиховом раду.

X3 Постоје статистички значајне разлике између васпитача који су се стручно усавршавали из области дејих права и васпитача који се нису стручно усавршавали, и поштовања дејих права у њиховом раду.

X4 Постоје статистички значајне разлике између васпитача који раде по моделу А и васпитача који раде по моделу Б, и поштовања дејих права у њиховом раду.

Полазећи од специфичности проблематике у складу са предметом, циљем и задацима истраживања, као и у складу с постављеним хипотезама у раду је примењена дескриптивна метода. Техника примењена у овом истраживању је скалирање, а инструмент коришћен у истраживању је петостепена скала Ликертовог типа, којом се мери степен поштовања дејих права у раду васпитача (прилагођено према: Милановић, 2011, 183). Инструмент се састоји од 24 тврдње које представљају индикаторе за мерење развојних, личних и партиципативних права деце.

Популација из које је узет узорак чине васпитачи предшколских установа на територији града Новог Сада и Београда. Укупан узорак испитаних васпитача је 280. Истраживање је обављено у периоду јануар - фебруар 2016. године.

Прикупљени подаци су обрађени у статистичком пакету SPSS 21.0, приказани су основни дескриптивни показатељи за појединачне ајтеме и скалу као и поузданост скале. Да би се установиле статистички значајне разлике између подузорака испитаника који су учествовали у истраживању, коришћен је t-тест за независне узорке.

3. Анализа и интерпретација резултата истраживања

Први задатак који је постављен нацртом овог истраживања је био да се испита учесталост појединих облика понашања васпитача која која су усклађена са дејим правима. Ајтеми који су саставни део скале која је коришћена представљају индикаторе за мерење развојних, личних и партиципативних права деце. У табели 1 дати су основни дескриптивни подаци за сваки појединачни ајтем, али и за целокупну скалу.

Табела 1. Дескриптивни показатељи за поједине ајтеме и целокупну скалу

Ајтем	Н	минимум	максимум	АС	СД
Када дете жели да се игра, док остала деца учествују у планираним активностима, ја то дозвољавам	280	1	5	3.27	1.318

Ајтем	Н	минимум	максимум	АС	СД
Када дете тражи неку информацију, уколико сам у могућности, ја му је радо дам	280	4	5	4.11	.319
Приликом реализације планираних активности настојим да укључим сву децу, чак и ако она показују незаинтересованост	280	2	5	4.11	.343
Начин на који ћу реализовати планиране активности зависи од мојих идеја и планова, а не од дечјих	280	1	5	3.29	1.341
Приликом одабира садржаја који треба представити деци, њихове предлоге не прихватам, јер они још увек не знају шта је важно за њих	280	1	5	3.28	1.331
Приликом укључивања деце у одређене активности, сматрам да пол детета није битан	280	1	4	1.99	.529
Када треба поделити играчке међу децом, послушној деци дајем оне најбоље	280	2	5	3.85	.518
Када деца учествују у планираним активностима, ја одлучујем ко ће бити са ким у групи	280	2	5	3.16	1.397
Приликом уређивања изгледа собе, дечје предлоге узимам у обзир	280	2	5	4.01	.529
Деца уче о дечјим правима кроз активности које ја планирам, и ако нису предвиђене програмом	280	2	5	3.81	.635
Уколико дете показује велико интересовање за музичке активности, ја се трудим да му омогућим што више таквих активности	280	2	5	4.01	.529
Када за време слободних активности дође до конфликта између два детета, ту активност прекидам, децу раздвајам и усмеравам ка другим активностима	280	1	4	1.99	.529

Ајтем	Н	минимум	максимум	АС	СД
Приликом набавке опреме и дидактичког материјала, сматрам да треба узети у обзир деље предлоге	280	2	5	4.11	.343
У време слободних активности деци дозвољавам да се друже са вршњацима са којима то они сами желе	280	2	5	4.01	.529
Без обзира на пол, расу, религију и социјални статус детета, ја њихов предлог и мишљење уважавам	280	4	5	4.01	.103
Ја одлучујем када је крај неке активности	280	1	5	3.29	1.341
У групној дискусији дозвољавам да свако дете каже шта мисли	280	4	5	4.01	.103
Када дође до конфликта међу децом, стајем на страну добре и послушне деце, јер знам да они нису криви	280	4	5	4.01	.084
Ако дете да предлог за неку игру, ја тај предлог усвајам	280	2	5	4.01	.529
Подстичем децу на слободно мишљење и изражавање за време планираних активности	280	4	5	4.01	.103
Уколико се дете споро облачи, настојаћу да га пожурим, јер не могу остала деца да чекају због њега	280	1	5	3.28	1.331
Приликом припремања планираних активности, водим рачуна да оне буду прилагођене потенцијалима и интересовањима све деце	280	4	5	4.01	.103
Сматрам да деца и њихови предлози треба да утичу на доношење правила у вртићу	280	2	5	4.11	.343
Прихватам када дете обавља задату активност на начин на који то њему одговара, иако је то другачије од мојих инструкција	280	2	5	4.01	.529
УКУПАНО ЗА СКАЛУ	280	66	111	87.74	7.749

На основу резултата приказаних у табели 1, може се закључити да васпитачи који су сачињавали узорак овог истраживања, учесталије у свом понашању имају обрасце понашања који су усклађени са дечјим правима, што упућује на то да васпитачи у високом степену поштују дечја права. У прилог томе иде и податак који се може сагледати из сумационог скорa целокупне скале који су постигли испитаници и који је значајно изнад теоријског просека скале. Проверавања је и поузданост скале и добијена вредност Кромбах α која износи ,801 указује на то да је поузданост коришћеног инструмента задовољавајућа, а самим тим и добијени подаци. Уочљива одступања су добијена на два ајтема и то ајтему 6. „Приликом укључивања деце у одређене активности, сматрам да пол детета није битан.“ и ајтему 12. „Када за време слободних активности дође до конфликта између два детета, ту активност прекидам, децу раздвајам и усмеравам ка другим активностима.“ Анализом садржаја самих ајтема може се закључити да су васпитачи давали одговоре имајући другачију директиву у мишљењу, те да нису препознали потебу за усклађивањем активности и пола, те да су се руководили потребом за смањењем дискриминације међу половима на ниском календарском узрасту. У случају другог ајтема, претпоставка је да се васпитачи руководе идејом да се конфликт прекине, али је пренебрегнуто да се изоставља интервенција васпитача да се конфликт и реши. Ова два ајтема, како се показало, нису у потпуност језички јасно дефинисана разумљива самим испитаницима, те је сугестија и намера да се то исправи у неком наредном истраживању.

Следећи задатак је био да се испитају разлике у постигнутом скору на скали која се односи на поштовање дечјих права код различитих подузорака испитаника. У те сврхе је коришћен t-тест. Да би се испитало да ли постоји статистички значајна разлика у између испитаника са различитом дужином стажа, у односу на постигнути скор, испитаници су формиран у две групе, они који имају до 10 година и они који имају преко 10 година стажа. Резултати су дати у табели 2. Испитаници из прве групе постижу скорове са већом аритметичком средином.

Табела 2. Резултати на Скали степена поштовања дечјих права и радни стаж испитаника

		Н	АС	СД
Поштовање дечијх права	До 10 година	118	89.81	7.526
	Више од 10 година	162	86.23	7.580

У табели 3 су приказани резултати примењеног t-теста.

Табела 3. Значајност разлика између аритметичких средина подузорака форми-
раних према дужини радног стажа испитаника

	t-тест	p
Поштовање дечјих права	3,913	,000

На основу приказаних података се закључује да постоји статистички значајна разлика између две посматране групе испитаника у односу на висину скорa који су постигли на примењеној скали. Васпитачи који имају до десет година радног искуства, учесталије у свом репертоару понашања у свом раду у васпитној групи имају понашања која су усклађенија са дечјм правима. Претпоставка је да васпитачи са мање стажа, представљају и млађи део узорка испитаника, те да су и кроз систем свог школовања освестили потребу и идеју дечјих права, јер је та идеја и интензивније имплементирана у ширу друштвену заједницу у последње две деценије.

Приликом поређења у нивоу скорa који су постигли васпитачи који су имали додатне едукације и они који нису имали додатне едукације из области дечјих права, добијена је статистички значајна разлика. Приказане су дескриптивне вредности за скалу у табели 5, док је вредност t-еста приказана у табели 5.

Табела 4. Резултати на Скали степена поштовања дечјих права и стручно са-
вршавање васпитача у области дечјих права

		Н	АС	СД
Поштовање дечјих права	Да	131	91.38	6.696
	Не	149	84.54	7.197

Табела 5. Значајност разлика између аритметичких средина подузорака форми-
раних према стручном усавршавању васпитача у области дечјих права

	t-тест	p
Поштовање дечјих права	8,195	,000

Резултати приказани табелама 4 и 5 указују на то да постоји статистички значајна разлика у постигнутом скору на примењеној скали и да васпитачи који су били у прилици да се додатно едукују из области дечјих права, се учесталије опходе према деци у васпитној групи, креирају и спроводе активности у складу са тим правима. Ово наводи на закључак о позитивном ефекту обуке кроз освешћење потребе код васпитача да се сензибилишу и понашају у складу са развојним, партиципативним и личним права деце.

Као последњи задатак предвиђен нацтом истраживања је био да се утврди постојање разлике у висини скорa на примењеној скали, између две групе васпитача које су формиране према томе који модел, модел А или модел Б, васпитачи имају као оквир за свој рад. Дескриптивни показатељи су приказани у табели 6, а резултати t-теста у табели 7.

Табела 6. Резултати на Скали степена поштовања дечјих права и модела који васпитачи примењују у свом раду

		Н	АС	СД
Поштовање дечјих права	Модел А	107	94.97	5.610
	Модел Б	173	83.28	5.053

Табела 7. Значајност разлика између аритметичких средина подузорака формираних према моделу рада васпитача

	t-тест	п
Поштовање дечјих права	-18,022	,000

Резултати потврђују статистички значајну разлику између две групе васпитача који организују рад у својим васпитним групама према моделу А односно моделу Б, у односу на висину скорa који постижу на скали. Васпитачи који раде по моделу А постижу значајно више скорове, што упућује на то да је њихово понашање усклађеније са принципима на којима се заснива поштовање дечјих права. С обзиром на то да је модел А замишљен као отворени систем предшколског васпитања и образовања, где је полазна тачка управо дете као целовит и променљив систем који као такав захтева прилагођавање окружења и наравно васпитача. Овако конципиран рад олакшава васпитачу, али му и намеће потребу за поштовање дечјих права.

4. Закључна разматрања и педагошке импликације

Циљ овог истраживања је био да се испита степен поштовања дечјих права у васпитно-образовном процесу у предшколској установи. У сврху остваривања тог циља, нацртом је предвиђено да се кроз више постављених задатака добију подаци који ће помоћи да се боље сагледа овај истраживачки проблем.

Генерално подаци добијени на узорку истраживања упућују на висок степен поштовања развојних, партиципативних и личних права деце у васпитно-образовном процесу у предшколској установи. Ово указује на то да се васпитачи учестало, у односу на децу, али и приликом планирања и извођења активности, руководе принципима који су усклађени са дечјим правима. Међутим, потврђена је разлика између различито формираних група васпитача. Васпитачи који имају до десет година стажа, се у свом раду учесталије руководе принципима који су

базирани на дечјим правима, у односу на искусније васпитаче. Претпоставка је, коју би требало проверити, да је систем школовања под утицајем шире друштвене тендеције о истицању и значају дечијх права, присутне у последње две деценије, допринео оваквом ставу васпитача. Формиран став и освешћена потреба се рефлектују и на понашање у њихово раду. Васпитачи који раде у својим васпитним групама по моделу А, према резултатима, учесталије имају понашање које је усклађеније са принципима на којима се заснива поштовање дечјих права, у односу на васпитаче који раде по моделу Б. Сама концепција модела А, као отвореног система предшколског васпитања и образовања, олакшава и омогућава васпитачу поштовање дечјих права у већем степену. Намеће се питање имплементације основних поставки модела А, као начина који управо помаже у креирању бољег и више подржавајућег окружења за развој деце у васпитним установама. Оно што је очекивано, али је и проверено истраживањем је то да су васпитачи који су имали додане едукације у истраживаној области, више сензибилисани, што се огледа и на плану манифестног у њиховом понашању. Као препорука се намеће потреба за даљом едукацијом већег броја васпитача у овој области, којом ће се усавршавати знања и разумевање Конвенције о правима деце, и јачати одговорност свих субјеката у остваривању права деце.

Можемо закључити да имплементацији и поштовању дечјих права у васпитно-образовном процесу у предшколској установи, могу допринети компетентни васпитачи који васпитно-образовни процес заснивају на поштовању дечје личности, у којима доминирају отворени, партнерски, демократски односи и позитивна атмосфера у васпитној групи.

Литература

- Врањешевевић, Ј. (2006). Развојно-психолошки аспект Конвенције о правима детета. Педагогија, 4, 469–478.
- Вучковић Шаховић, Н. (2000). Права детета и међународно право. Југословенски центар за права детета: Београд.
- Каменов, Е. (2008). Васпитање предшколске деце. Београд: Завод за уџбенике и настава средстава.
- Маринковић, С. (1996). Дечја права у породици и школи. У зборнику Дечја права – чија одговорност (56-63). Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Милановић, М. (2011). Поштовање дечјих права у процесу припреме деце за полазак у школу, Необјављен мастер рад, Ниш: Филозофски факултет.
- Митровић, М. и Вујисић, Н. (1996). Практичари и родитељи о Конвенцији и образовању за дечја права. У зборнику Дечја права – чија одговорност (86-97). Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Пешић, М. (1996). Конвенција УН и образовање за дечја права. У зборнику Дечја права – чија одговорност (25-38). Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

Уједињене Нације (1989). Конвенција о правима детета. Преузето 17.02.2016.
www.ljudskaprava.gov.rs/...prava/konvencije/55-konvencija-o-pravima-deteta

Dr Radovan Grandić, Novi Sad
Dr Marta Dedaj, Sremska Mitrovica
Dr Tanja Panić, Sremska Mitrovica

RESPECTING THE CHILDREN'S RIGHTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRE-SCHOOL

Abstract

Respecting children's rights in the educational process in preschool institutions requires a comprehensive and integrated systematic approach which is based on the needs of children and their rights recognized in the Convention on the Rights of the Child. In the process of application and respecting of the children's rights, role of preschool institutions and schools is important. The role of the kindergarten teachers in preschool institutions is particularly important, so they should talk to children about children's rights and work in accordance to them. Accordingly, the aim of this research is to determine the degree of compliance with children's rights in the educational process in preschool. For the research convenience sample of 280 preschool teachers was selected in the city of Novi Sad and Belgrade. The technique applied in this research was scaling, and the instrument used in the research was a five-point Likert scale, which measures the degree of compliance with children's rights in the work of kindergarten teachers. The collected data were processed in the statistical package SPSS 21.0, basic descriptive indicators for individual items and the scale as well as the reliability of the scale are shown. In order to identify significant differences between the sub-samples of respondents who participated in the study, we used the t-test for independent samples. Overall data obtained on a sample survey indicate a high degree of compliance with development, participatory and personal rights of children in the educational process in preschool. This suggests that teachers are frequently guided by the principles that are consistent with children's rights, in relations to children, but also in the planning and execution of activities.

Key Words: Children's rights, educational process, kindergarten

Д-р Радован Грандич, Нови-Сад

Д-р Марта Дедай, Сремска-Митровица

Д-р Таня Панич, Сремска-Митровица

СОБЛЮДЕНИЕ ПРАВ РЕБЕНКА В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Резюме

Уважение прав ребенка в воспитательно-образовательном процессе в дошкольных учреждениях требует комплексного и единого подхода, основанного на потребностях детей и их правах, признанных Конвенцией о правах ребенка ООН. В процессах соблюдения и уважения прав ребенка, большую роль играют дошкольные учреждения и школы. Воспитатели в дошкольных учреждениях должны ознакомить детей с их правами и работать, соблюдая эти права. Следовательно цель этого исследования — определить уровень уважения прав ребенка в воспитательно-образовательном процессе в дошкольных учреждениях. В этом эксперименте приняли участие 280 воспитателей Доу в Нови-Саде и Белграде. Метод исследования — шкалирование, а использованный инструмент — пяти-уровневая шкала Лайкерта, которая измеряет уровень соблюдения прав ребенка. Результаты опыта обработаны в SPSS 21.1, а еще названы основные описательные показатели определенных пунктов и определен уровень достоверности шкалы. Чтобы определить статистически значимые различия между участниками, использован t-критерий.

Итоги исследования указывают на высокий уровень соблюдения когнитивных, партиципативных и личных прав ребенка в воспитательно-образовательном процессе в ДОУ. Это значит, что воспитатели в отношении с детьми, а также и в планировании и проведении педагогических действий соблюдают права ребенка.

Ключевые слова: права ребенка, воспитательно-образовательный процесс, дошкольные учреждения

Др Марга Дедај

Висока школа струковних студија за васпитаче
и пословне информатичаре – Сирмијум
Сремска Митровица

др Тања Панић

Висока школа струковних студија за васпитаче
и пословне информатичаре – Сирмијум
Сремска Митровица

UDK 316.774:316.624-053.4

Прегледни чланак

Примљен: 5. VIII 2016.

BIBLID 0553-4569, 62 (2016), 3, p. 505-512.

УТИЦАЈ МЕДИЈА НА ПОЈАВУ АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме

У савременој васпитној парадигми медији имају амбивалентну улогу. С једне стране су образовно-информативног садржаја, док с друге стране попримају облик манипулисања и индоктринације и утичу на понашање деце предшколског узраста. Бројна истраживања доказала су негативну повезаност између медијског насиља и понашања. У раду се указује на потребу да се медијско-педагошки концепти имплементирају у тумачење новог предшколског програма. Улога савремене медијске педагогије је у превенцији и откривању свих контраверзи развоја тзв. нових медија, то значи васпитање и образовање деце предшколског узраста за исправан однос према медијима.

Кључне речи: медији, деца предшколског узраста, медијска педагогија

Медији имају значајно место у животу деце, имају моћ да утичу на њихово сазнавање, емоције. На посебан начин телевизија и интернет све више постају господари социјализације и важан фактор развоја понашања деце. Бројне теорије покушавају да одговоре на питање колики је утицај медија на појаву агресивног понашања деце (Дедај, 2014: 26). Приказивање и гледање насиља поприма својеврсну улогу катарзе, јер учествовање (у виртуалном смислу) у неком насилном догађају може фаворизовати својеврсно пражњене агресивности код гледаоца. *Теза о катарзи* (Feshbach, 1989: 71) може бити прихватљива једино у појединачним случајевима који су праћени снажним стресним ситуацијама.

Представници *тезе преокрета* (Grimm, 1999: 23), уочили су велики утицај „негативног учења“. Просоцијални поглед састоји се у емпатији са жртвом агресије против починитеља насиља. Према *тези навикавања*, смањује се општа осетљивост према насиљу и сматра се нормалним понашањем. Дакле, „повећава

се толеранција према насиљу и смањује се праг спутаности да сами будемо насилни“ (Kunczik, Zipfel, 1998: 224).

Према теорији култивисања они који више гледају насилне програме на интензивнији начин ће доживљавати свет управо под видом насиља. Те особе ће на интензивнији начин доживљавати страх и према стварности као »производу« телевизије, ствара се неповерење, што отежава успостављање здравог и нормалног односа према другима и према свету. Huesmann (1998: 75) наглашава да деца предшколског узраста, која су често изложена насиљу (преко медија или у реалноости) развијају у себи скрипте која се састоји од стратегије суочавања и решавања проблема када су суочени са агресивним понашањем.

За класификовање дуготрајнијих налаза утицаја медија на појаву агресивног понашања, најприкладније су *теорије учења*. „Представници теорије учења сматрају да понашање произилази из сталног узајамног деловања утицаја појединца и утицаја околине, те да се ова подручја не могу посматрати одвојено.“ (Дедај, 2014: 27). Према *теорији социјалног учења*, људи посматрају и усвајају понашање других људи преко медија (Бандура, 1979, 1986: 21). Деца предшколског узраста која следе понашање других особа, прихватају облике деловања по тзв.учењу по моделу. Дакле, медији често појединцима дају идеје и узоре за опонашање. Прихватајући некога као модел особа је више под утицајем онога што (модел) чини него што он каже.

Иако нови медији добијају све више на значају, не може се занемарити ни утицај телевизије на децу предшколског узраста. Телевизија приказује саржаје који се доживљају на посебан начин и прожимају се са свакодневним животом, стварајући многе претпоставке за процес идентификације (Дедај, 2014: 29). Телевизија жели да оствари циљ који се може схватити када су познати мотиви њеног деловања, који нису увек препознатљиви. Фактори који имају посебан утицај на појаву агресивног понашања код деце су:

- *Карактеристике телевизијског садржаја* (уколико је особа која чини насиље приказана на привлачан начин, са таквом особом се лакше успоставља идентификација и може значајно да утиче и подстиче децу на агресивно понашање).
- *Карактеристике особе која гледа програме* (међу главне личне карактеристике спада узраст гледаоца, пол, интелектуалне способности).
- *Карактеристике друштвеног окружења* (за децу је важно њихово друштво вршњака и пријатеља, али и утицај шире друштвене климе).

Билић (2010: 266, према: Дедај, 2014: 30) међу многобројним аргументима који говоре о утицају видео и компјутерских игара на децу предшколског узраста издваја следеће:

- *Идентификацију*. Снажна идентификација повећава вероватност имитације и придонosi замагљивању разлике између стварног и виртуелног света. Контролисањем акције лика играчи имају исту визуелну перспективу као они који наносе штету другима. Дакле, долази до персонализације у виртуалном окружењу.

- *Награђивање.* У видео и компјутерским играма агресивни поступци се углавном награђују директно. Уз сталну повратну информацију о напредовању, агресивно понашање награђује се вербалним похвалама или бодовима, што је услов за наставак играња. Сходно томе, деца ће више имитирати она понашања за које следи награда него казна.
- *Учење понављањем.* У видеоиграма деца су усмерена на непрестано понављање образаца агресивног понашања. Понављањем истих агресивних поступака повећавају се шансе за њихово усвајање. Познато је да се брже учи активном укљученошћу него пасивним посматрањем.
- *Целовити след агресивних поступака* учестало се вежба у компјутерским играма. У видео и компјутерским играма често се од играча тражи брзо доношење одлуке и планирање акција и спровођење агресивних операција. Уколико тако не поступе, постоји могућност да они буду поражени и уништени.
- *Континуитет насиља.* У компјутерским и видео играма су деца континуирано изложена насиљу и подстицана су на насилне акције. Дакле, последица дугорочне изложености насиљу у видео и компјутерским играма је агресивно понашање.

Potter (1999, 124) је поделио учинке у медијима на физиолошке, емоционалне и когнитивне. Медији могу утицати на телесне процесе – откуцаје срца, ритам дисања и друго. Емоционални учинци се темеље на физиолошким, које дете показује на позитиван или негативан начин. Интелектуални учинци представљају тзв. когнитивне учинке, у којима се на основу нових информација особа учи новим облицима понашања. Посматрањем агресивних садржаја у медијима деца могу да науче одређене образце понашања, која затим могу имитирати у стварном животу. Како до овога не би дошло неопходно је васпитање и образовање за исправан однос према медијима.

Као реакција на последице наглог развоја медија и образовних технологија настала је *медијска педагогија*. Улога медијске педагогије је бављење медијима како би дете развило одговарајуће компетенције и на тај начин спречила манипулација. Немачки медијски педагози (Aufnanger, 1997., Hoffmann, 2003., Hüher & Schrob, 2005., Moser, 2000., Sphanel, 2007., & Baacke, 2007., Tulodziecke, 2000, према: Толић, 2009а: 98, Дедај, 2014: 31) сматрају да је потребно да се медијско-педагошки циљеви уврсте у васпитно-образовне програме и да основни задатак треба да буде развој медијског васпитања и образовања.

Циљ медијског васпитања је је научити децу етичким стандардима, шта је добро, а шта лоше. Друштвена стварност је одређена медијима, који нуде дефиниције друштвених догађаја и улога које можемо прихватити, одбацити или се само у одређеној мери сложити с њима. Медијска образованост подразумева (Bauer, 2007: 224):

1. Посредовати знања о различитим врстама медија,
2. Научити градити основе критичког мишљења према (наметнутим) темама из медија.

Медијска компетенција је средишњи појам у медијској педагогији. Циљ медијског васпитања и образовања приказан је на Графичком приказу бр.1 (Толић, 2009а, 101).



Графички приказ бр. 1 Циљ медијског васпитања и образовања

С обзиром да су медији носиоци комуникационих процеса, медијска педагогија се односи на (Толић, 2009а: 114):

- темељне захтеве одрастања деце у светлу медија и информационо-комуникационих техника,
- могућност коришћења информацијама,
- шансе образовања и учења,
- развијање компетенција и критике насупрот медијима који имају васпитну и/или манипулативну улогу.

Медијска педагогија треба да интерпретира информацијске и комуникационе медије и садржаје као што су: књиге, фотографије, слике, телевизију, компјутер, интернет итд. Како би се одупрели манипулативним утицајима медија и постигли успешно васпитање и образовање појединца, потребно је декодирати симболе и знакове који чине медији. Педагошки однос човек - медији може се интерпретирати кроз три функције медија у комуникацијском процесу (Baaske, 2007: 40):

- *Просоционална функција*, темељи се на разумевању медијских садржаја;
- *Интерактивна функција*, односи се на артикулацију и констатацију односа између личне и антиперсоналне поруке;
- *Персонална функција*, истиче констатацију индивидуалних доживљаја дефинисањем специфичности индивидуума - идентитета, имагинације и идентификације.

Медији су најексплицитнији носиоци симболичких порука, јер на понашање људи највише утиче значење које људи придају одређеном послу, понашању или другој особи. Како би се побољшали социјални и симболички системи у друштвеној заједници, неопходно је васпитање и образовање деце за тзв. нове медије. Дакле, задатак медијске педагогије је да у комуникационом процесу интерпретира све нивое и аспекте медијског друштва које су специфичне за одређену комуникацију,

Hoffmann (2003: 65) сматра да је процес медијске компетенције успешан уколико се развију следеће димензије:

1. *Когнитивна димензија* - коју чине знање, разумевање и анализа садржаја у медијима.
2. *Морална димензија* - заговара тезу да медије треба сагледати кроз етички аспект.
3. *Социјална димензија* - односи се на људска права и социјално деловање.
4. *Естетска димензија* - медији су носиоци изражаја и информација преко естетских приказа.
5. *Димензија деловања* - треба да развије способност активног укључивања у интерпретацију садржаја медија.

Табела 1. Пример актуализације медијске компетенције (Schilla, W., 1999., према: Толић, 2009б: 206)

Узраст	ЗАДАЦИ - ПОДРУЧЈЕ РАДА		
	Расправа о доживљају медија и размена искуства - рефлексивно	Расправа о медијским производима -аналитичко	Активни медијски рад -продуктивно
6 год.	Деца дискутују о медијима како су их доживели.	Деца на темељу њихових медијских искустава, разликују различите стилове медија и могу именовати тзв. дечје медије.	Деца ће на примерима одређених медијских производа знати да интерпретирају садржај.

Деца сазнају значење и функције медија - као фактор - <i>алат</i> .	Деца знају да на примерима разликују реалност и фикцију.	Деца уче да се служе различитим техничким медијима: знају да их користе.
--	--	---

Посредством масовних средстава комуникације све више се остварује однос према спољном свету и према себи. Дакле, медији својом реалном моћи учествују у социјализацији и процесу васпитања. Зато је важно да се реализују следећи задаци медијске педагогије:

- смислено разумети медијске садржаје,
- медије преобликовати на тај начин да служе као средство у процесу учења,
- знати прихватити и /или одбацити медијске садржаје,
- одупрети се манипулацији.

Можемо закључити да мас-медији постају један од најјачих агенса социјализације. Медији, с једне стране отварају велике могућности информисања, комуникације, мобилности и активног обликовања света, док с друге стране са собом носе и потешкоће за васпитно-образовни развој. У претходних двадесет година променили су се социјални симболички системи, посебно код деце. С променом друштва и развојем технологије променили су се вредносни системи, правила и норме друштва. Сходно томе, улога савремене медијске педагогије је на првом месту у превенцији и откривању свих контраверзи развоја тзв. нових медија, то значи васпитање и образовање деце предшколског узраста за исправан однос према медијима.

Литература

- Baacke, D. (2007). Medienpädagogik, Tübingen: Max Niemeyer.
- Bandura, A. (1986). Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. NJ: Prentice Hall.
- Bauer, T. (2007). Mediji za otvoreno društvo, Zagreb: ICEJ Sveučilišna knjižara.
- Dedaj, M. (2014). Pedagoške implikacije nasilja u medijima, Pedagogija, Vol.1, 26-38.
- Feshbach, S. (1989). Fernsehen und antisoziales Verhalten. Perspektiven für Forschung und Gesellschaft. In: Groebel, Jo/Winterhoff-Spurk, Peter (Hrsg.): Empirische Medienpsychologie. München, 67-75.
- Grimm, J. (1999). Fernsehgewalt. Zuwendungsattraktivität, Erregungsverläufe sozialer Effekt. Zur Begründung und praktischen Anwendung eines kognitiv-physiologischen Ansatzes der Medienrezeptionsforschung am Beispiel von Gewaltdarstellungen. Opladen/Wiesbaden.

- Hoffmann, B. (2003). *Medienpädagogig - Eine Einführung in Theorie und Praxis*, Paderborn, Schöningh UTB.
- Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In: Geen, Russel G./Donnerstein, Edward (Eds.): *Human aggression. Theories, research and implications for social policy*. San Diego, 73-109.
- Kunczik, M., Zipfel, A. (1998). *Uvod u publicističku znanost i komunikologiju*. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.
- Potter, W. J. (1999). *On media violence*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Tolić, M. (2009a). Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije, *Život i škola*, Zagreb, 22, 97- 103.
- Tolić, M. (2009b). Medijska kompetencija kao prevencija pri sprečavanju medijske manipulacije u osnovnim školama. *Medianali-međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima*, VI, 195-213.

Dr Marta Dedaj

Dr Tanja Panić

Sremska Mitrovica

THE INFLUENCE OF THE MEDIA ON THE OCCURRENCE OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

In modern educational paradigm, media have an ambivalent role. On the one hand, they have educational and informative content, while on the other hand they are taking the form of manipulating and indoctrination and affect the behavior of children of preschool age. Numerous studies have shown a negative correlation between media violence and behavior. This paper points out the need for implementing media-pedagogical concepts in the interpretation of the new preschool program. The role of modern media pedagogy is the prevention and detection of all controversies in the development of so-called new media, which means upbringing and education of pre-school children for proper attitude towards the media.

Key words: media, pre-school children, media pedagogy

Д-р Марта Дедай

Д-р Таня Панич

Сремска-Митровица.

ВЛИЯНИЕ СМИ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме

Резюме: В современной образовательной парадигме СМИ имеет двойственную роль. С одной стороны, информационно-образовательного содержания, а с другой стороны принимают форму манипулирования и индоктринации и влияют на поведение детей дошкольного возраста. Многочисленные исследования показали отрицательную связь между насилием в СМИ и поведением. В данной работе указывается необходимость в реализации медиа-педагогической концепции в истолковании новой программы дошкольного образования. Роль современной медиапедагогики по предотвращению и выявлению всех противоречий в области развития – это т.н. новые средства массовой информации «СМИ». Это значит правильное воспитание и образование детей дошкольного возраста по отношению к средствам массовой информации.

Ключевые слова: «СМИ» - средства массовой информации, дети дошкольного возраста, медиапедагогика.

ПАРТИЦИПАЦИЈА ДЕЦЕ У АКТИВНОСТИМА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ – ПЕРЦЕПЦИЈА СТУДЕНАТА

Резиме

Тековину новијег датума представљају партиципативна права деце, проис- текла из Конвенције о правима детета. Предуслов за остваривање активне пар- тicipације деце у васпитно-образовном раду предшколске установе је и тип вас- питача. Колико су студенти у стању да теоријска знања о типовима васпитача примене у педагошкој пракси посматрајући васпитно-образовни рад, истраживано је кроз професионалну праксу. Експлорацијом могућности дечијег избора типа ак- тивности, комуникације, мотивације деце и коришћених мотивационих средстава, облика, метода рада и атмосфере, студенти су закључивали о типу васпитача. Резултати истраживања, добијени анализом одговора из дневника професионалне праксе, указују да у васпитно-образовном раду преовладавају традиционални облици и методе рада и хијерахијски однос одрасли - дете, који погодују развијању особина као што су поковање ауторитету и послушност, не одговарајући задатим циље- вима. Упркос праћењу изостанка главних одредница демократског типа васпитача, студенти их доживљавају као демократски оријентисане. Налази указују на кон- тинуирану потребу јачања компетенција васпитача за васпитно-образовни рад, као и на интензивирање повезивања савремених теоријских сазнања и поступака и критичко сагледавање постојеће педагошке праксе током образовања васпитача.

Кључне речи: партиципација деце, васпитач, васпитно-образовни рад, предшколска установа.

Увод

Значење појма партиципација се мењало и током времена добијало нова значења. Реч партиципација потиче од латинске речи речи *participatio* и односи се на учешће, суделовање. У Малој енциклопедији Просвета паратиципација се објашњава шире, као „учешће, удео у извођењу неке активности и функције, у формирању или подели целине“ (1978: 779). Према Хрватском енциклопедијском ријечнику (2002), према концепту „партиципативне демократије”¹, демократска

¹ Значајан политички теоретичар овог концепта је Carole Pateman, савремени британски политички теоретичар и представница феминистичког покрета

партиципација се односи на активну укљученост грађана у активности и доношење одлука о питањима која их се тичу. Омогућава се правовременим и потпуним информацијама које грађане подстичу на промишљања и закључивања, а онда и преузимање одговорности и иницијативе за деловање у друштвеном и политичком животу. Њено постојање се огледа у различитим областима људске делатности у којој активно партиципирају грађани, млади, ученици, деца.

У области образовања и васпитања, партиципативно образовање се у Педагошкој енциклопедији (Савићевић, 1989: 171) дефинисало као скуп активности и поступака у образовању и учењу одраслих, који захтевају њихово активно укључивање партиципативним истраживањем нових знања и њиховим усвајањем. Педагошка научна достигнућа о потреби субјекатске позиције васпитаника, добијају већу позорност стручне јавности и ширу примену у педагошкој пракси ратификовањем Конвенције о правима детета, појавом програма невладиног сектора који се баве проблематиком партиципације деце и ученика у систему образовања и васпитања и увођењем обавезе континуираног стручног савршавања одраслих који се баве васпитањем и образовањем на свим нивоима.

Полазне теоријске основе истраживања

Партиципацију деце Врањешевевић тумачи као укључивање деце у доношење одлука, као процес, „који значи слушање и уважавање онога што деца имају да кажу, давање простора деци да изразе своје мишљење и, узимајући у обзир узраст и развојне могућности деце, омогућавање деци да учествују у процесу доношења одлука о стварима која их се тичу“ (2004: 61). Аутор сматра да узраст деце и њихова специфична гледишта и искуства могу допринети ефикаснијем доношењу одлука, у чему и јесте важност њиховог укључивања. Овако дефинисана партиципативна права деце ослоњена су на члан 12. Конвенције о правима детета и обухватају, експлицитно и имплицитно: право детета на информисање, слободно изражавање мишљења, право да се то мишљење узме у обзир у свим стварима и поступцима која се непосредно тичу детета, узимајући у обзир његов узраст и когнитивне, емоционалне и социјалне способности, право на васпитање и образовање које промовише вредности људских права и демократије, тиме и слободу вероисповести, окупљања и право на приватност (Видовић и сар. 2005: 35).

У односу на циљеве образовања и васпитања, циљеве предшколског васпитања, узраст, специфичности развојних карактеристика, могућности и интересовања детета, дефинисана је потреба раног развијања демократских својстава личности. У васпитно-образовном раду предшколске установе остваривање концепта партиципативне демократије тече кроз рано успостављање услова за развијање процеса у којима деца активно партиципирају у предшколској установи, који су увелико одређени личношћу васпитача. Демократски тип васпитача је, према Каменову (1997), организатор, који ствара радну атмосферу без наметања, активним укључивањем деце у њено одржавање, захваљујући међусобним уважавању, оствареном поверењу и сарадничким односима. Овакав васпитач пажљиво прати децу, прихвата њихове разлике и особене вредности, подстицајан је, свој

рад, захтеве и утицај усклађује са дечијим потребама, ослањајући се на њихову унутрашњу мотивацију, на позитивне и конструктивне снаге детета, њихову отвореност. Охрабрује децу да износе сопствено мишљење, предлоге, уважава њихово мишљење, учествује у њиховим активностима. Разматрајући проблематику подржавајућег ауторитета, који се одликује демократским стилем рада, Врањешевих (2005) објашњава да он својим знањем, иновацијама, развија дечију радозналост, интересовања за одређене области, чиме обезбеђује учешће деце у реализацији задатака. Превенирајућом контролом средине, услова, материјала и дефинисањем оквира дозвољеног и могућег, унутар кога деца имају могућност избора, подстиче код деце одговорност за извршавање задатака, уз увид у последице избора и постигнућа. Оваква поставка односа и рада омогућава развијање дечије самосталности, одговорности и критичког односа према реалности, који је у предшколском добу оријентисан на микросвет, који деца имају у свом знању и искуству. Поред неговања слободе дечијег избора, тиме и унутрашње мотивације, ова врста ауторитета развија код деце унутрашњи локус контроле, тј. самодисциплину.

Примери свакодневног понашања васпитача, начини грађења интерперсоналних односа и начини обраде садржаја васпитно-образовног рада делују на васпитанике кроз официјелни и скривени курикулум предшколске установе.

Методологија истраживања

Циљ спроведеног истраживања мањег обима је био развијање компетенција студената за демократски стил васпитно-образовног рада, ради унапређивања партиципације васпитаника. Предмет истраживања је био студентска експлорација слободних, усмерених и комбинованих активности у предшколској установи ради утврђивања нивоа присутности концепта партиципативне демократије код васпитача. Узорак истраживања је обухватио 102 студента 2. године Високе школе за васпитаче струковних студија из Алексинца. Применом дескриптивне методе, систематским посматрањем и техником анкетања, користећи се одговорима на отворена питања у оквиру Дневника професионалне праксе 3, израђиваном током двонедељне праксе, студенти су имали задатке да прате: избор типа активности, комуникацију васпитач – васпитаник, улоге васпитача, мотивацију деце, облике, методе рада, атмосферу у васпитној групи и одреде типове васпитача у оквиру васпитних група са територије Општине и суседних општина². Главном хипотезом истраживања је претпостављено да студенти нису остварили довољан степен компетентности за диференцирање особина и понашања које карактеришу демократски тип васпитача.

Анализа и интерпретација резултата истраживања

У педагошкој ситуацији дечијег *избора типа активности* у предшколској установи, на основу двонедељног посматрања васпитно-образовног рада у

² Ражањ, Ниш, Лесковац, Сокобања..., према месту становања студената.

васпитним групама, 24 студената процењује да деца нису имала никакву могућност избора активности, јер је васпитач самостално планирао и организовао рад, без консултација са децом. Деца су имала могућност да се, према сопственим интересовањима, опредељују за слободне активности, бирајући кутак, тј. центар интересовања који им одговара, по процени 32 студента. Да је дечији избор слободне активности био ограничен сматра 16 студената. Своју процену објашњавају следећим разлозима: деца су могла да изабере кутак у коме ће се играти, али уз одобрење васпитача; могли су да приступе слободној активности уз дозволу и контролу васпитача, или је избор слободне активности детета био условљен захтевом васпитача да је избор у садржинској корелацији са наредном, планираном усмереном активношћу (Графикон 1).



Графикон 1. Могућност дечијег избора типа активности

Да деца могу да утичу на избор садржаја усмерених активности из оквира понуђеног од стране васпитача, објашњава 8 студената. Четири студента су, у оквиру васпитних група у којима су хоспитовали, имали прилике да се сретну са васпитачима који слушају децу и њихове предлоге при реализацији усмерених активности, или покрећу иницијативу и дају идеје за врсту активности током рекреативних пауза. Исто толико њих је било у прилици да прати дату могућност деци да замене учешће у усмереној активности слободном активношћу, док се 14 студената није изјаснило по овом питању.

Добијени резултати показују да је могућност дечијег избора типа активности веома скучена, чак и у ситуацији када је то активност која је конципирана као изборна (слободна, самостална), јер је деца реализују по свом избору тек у трећини случајева. Мали је утицај дечијег избора када су у питању усмерене активности, јер одступање од планираних усмерених активности васпитач чини у

само 8% случајева. Постоје и васпитачи који укључују и поштују дечији избор, уважавајући њихова интересовања, иницијативу коју показују када су у питању избори садржаја и могућност да се, сходно својим потребама, баве одређеним типом активности. Међутим, приступ васпитача којим се у пракси показује разумевање и поштовање дечијих партиципативних права у оквиру установе идентификован је код свега 16% васпитача. Васпитач се, углавном, појављује као фактор потпуног или делимичног ограничења дечијег избора усмерених и слободних активности, док комбиноване активности студенти нису регистровали током праћења.

Посматрајући **комуникацију** између васпитаника и васпитача на нивоу група у којима су хоспитовали, студенти описују комуникацију и кроз карактеристичне вербалне изразе којима се васпитач служи учестало током васпитно-образовног рада са васпитном групом. Према садржинској сродности и значењу, карактеристични искази васпитача се могу се поделити у три категорије:

1. Регулативни искази – углавном се односе на усмеравање, одржавање и кориговање дисциплине у васпитној групи у оквиру режима дана, основна правила интерперсоналне комуникације и културно-хигијенске навике. Ова група исказа је научесталија. Примере чине следећи, забележени искази:

- Један, два, три, на место сви; Руке горе, рашири, иза леђа, па се смири; Руке иза леђа, седи мирно; На питање одговара онај ко је питан; Кад неко говори, ћути и слушај; Кад неко говори, гледај у њега; Одговарај кад си питан (или опционо - Не одговарај кад ниси питан); Ко ме чује нек дигне руку; Немој да га гураш, то није лепо; Пријатно! (оброк почињу када васпитач да знак); Док се једе, не прича се.

Увођење детета у правила понашања у оквиру социјалне групе припада једној од изражених улога васпитача. У процесу навикавања деце на основне норме колективног живљења, он подучава децу обрасцима понашања који би требало да буду трајног карактера, усклађени су са нормама заједнице, који омогућавају социјализацију деце и постављају базу за интерперсоналне односе. На основу забележеног, доминира коришћење васпитног метода спречавања, путем наредби, забрана, опомена. Нема података који указују на постојање консултативног процеса на релацији одрасли – дете у конституисању правила понашања у групи, као ни подсећања на договорена правила, што указује на изостанак овог процеса. Комуникациона форма исказа је баријерна и не оставља простор за наставак комуникације о теми забране, што омогућава брзо регулисање дисциплине, али потискује могућност коришћења методе уверавања, којом васпитаници добијају прилику да се информишу и разматрају проблемску ситуацију из угла детета. Ефикасност разрешења дисциплинских проблема на овај начин, код 24% студената изазива исказе поштовања према ауторитету васпитача (васпитач је ауторитет; морају да га слушају; неприкосновена реч; сви се разлете да ураде захтевано; зна се ко је ауторитет; и слични записи).

2. Подстицајни искази – усмерени на давање подршке васпитаницима у процесу савладавања знања и вештина и оцене постигнућа. Примери су следећи:

- Можеш, покушај поново; Потруди се; Одлично си то смислио; Браво (најчешће коришћен исказ); Само так о настави; То је за чисту петицу; Петица за овај сто; Празник за очи; Шта ти мислиш о овој активности?; Шта ти мислиш, да ли си добро урадио?

Васпитачи током васпитно-образовног рада користе карактеристичне реченице или речи, које су усмерене на подржавање детета и његових напора да се приближи самосталном извођењу задатих задатака/радњи. Међутим, искази су општи, у њима нема трагова индивидуализованог приступа детету - конкретних објашњења о достигнутом у односу на критеријуме (ако су постављени), ни препорука детету на шта би требало да обрати пажњу приликом понављања и вежбања. Постигнуће се често везује за школску оцену, а не дететов лични напредак. Иако усамљени, евидентирани су примери у којима васпитачи траже мишљење детета, стављајући га у позицију да анализира свој рад и уочава недостатке у њему, што је предуслов за самосталну, корективну акцију детета, а не само извршавање налога васпитача.

3. Условљавајући искази – усмерени на спољашње мотивисање деце на активност (већи напор, виши квалитет, бржи темпо рада) како би, након исхода који васпитач очекује, деца приступила активности за коју су унутрашње мотивисана. Примери:

-Ако брже завршите, више времена за салу; Ако ово добро урадите, гледаћемо филм; Ако не урадите исправно, нема компјутера; Ајде да урадимо то, па ћемо да се играмо; Ко ради, не боји се глади, ко не ради, тај трпи од глади; Кад скупите играчке, тада ћемо јести.

У жељи да подстакну активност детета васпитачи користе и реченице типа „ако ви, онда ћу ја“, које имају уцењивачки капацитет. Негативне ефекте оваквих исказа васпитача (често несмотрених, без стварне негативне намере) амортизују успостављене позитивне афективне везе, али би било пожељно да се било какав квалитет дечијег ангажовања не условљава из позиције моћи васпитача другом активношћу, тим пре, што неки од ових исказа могу бити тумачени и као осујећење основних потреба, тиме и права детета. У записима студената нема података о томе да ове исказе их препознају као непожељну појаву.

Студенти процењују да постоји усклађености између вербалних исказа васпитача и невербалних знакова који их прате. Доминирајуће уочене складности идентификују: приликом извођења усмерених активности, када васпитач подизањем и спуштањем јачине гласа, бојом тона, наглашава одређени део садржаја или даје динамику својим исказима, са циљем привлачења пажње васпитаника, приближавања садржаја који обрађују, или га чине занимљивијим. Вербалне исказе прати и одговарајућа мимика лица, гестикулација, укључујући и различите врсте крупних покрета; приликом регулисања дисциплине кроз вербално изречене захтеве, наредбе, забране, васпитачи се користе и невербалним понашањима - подизањем или, ретко, неочекиваним спуштањем гласа, погледом који опомиње да тренутно понашање деце није адекватно, плескањем рукама или коришћењем и других средстава која преузимају улогу интензивне дражи која васпитаницима

скреће пажњу и прекида дотадашњу активност, као што је коришћење звечки, ударац о сто, пиштаљка и слично.

Уједначеност порука које васпитач шаље вербалним и невербалним знаковима је услов да деца добро разумеју поруке. Како је метод спречавања изолован као најчешће коришћен у васпитном деловању, нема података о томе да се, у оквиру њега деци тумаче разлози за опомену, забрану, наредбу, нема указивања на последице понашања, као ни преусмеравања активности детета.

Конзистентно у односу на претходне налазе, опредељујући се коју *доминантно изражену улогу* могу приписати васпитачу-ментору, у чијој групи су хоспитовали, студенти најчешће издвајају улогу управљача дисциплином у васпитној групи (40 студената). Свој став објашњавају на следеће начине: васпитач захтева дисциплину, тражи већи степен дисциплине, инсистира да сви буду тихи и послушни, стално подсећа децу шта је добро а шта лоше у њиховом понашању, спроводи ред, усмерава их на навикавање и функционисање у оквиру режима дана (Графикон 2).

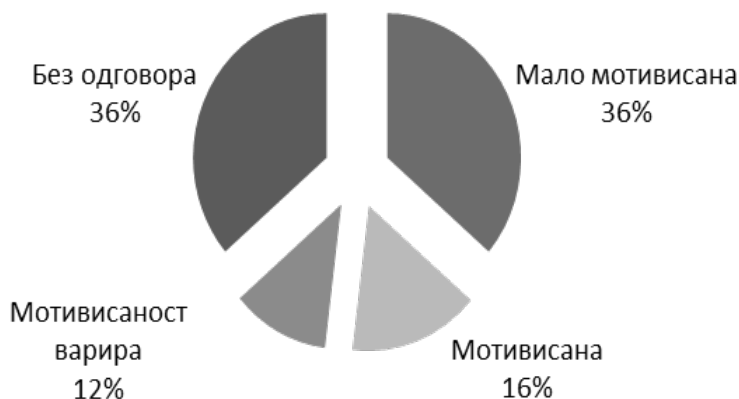


Графикон 2. *Изражене улоге васпитача*

Као следећу изражену улогу васпитача, студенти издвајају улогу комуникатора (20 студената), објашњавајући је благим приступом васпитача деци, „финим“ одношењем према њима (смирен тон, осмех, леп однос, љубазним обраћањем), са доста разумевања (подстицајан тон, сугестије, заједно ћемо радити, шта мислите о томе, подигне глас да им преусмери пажњу, кад погреше указује им благо на погрешку, похваљује их...), поступни, информативни приступ (објашњава на почетку шта ће се радити, даје препоруке како...). Према тумачењима студената ове улоге, у петини случајева, препознају се битне карактеристике демократског приступа васпитаницима, кроз увођење у активност пружањем потребних информација, укључивањем деце у све фазе активности, уважавањем њихове личности и потреба. Сле-

ди јој улога васпитача - организатора (16 студената), који припрема услове, средства и материјале за спровођење васпитно-образовног рада, организује децу и „чврстом руком води“ процес (да сви буду тихи, да боље чују, да буду послушни на часу; ред, тишина; дисциплина, тишина), која се у погледу водеће улоге васпитача у васпитно-образовном процесу преклапа са улогом управљача дисциплином. По 8 студената сматра да су васпитачи доминантно посвећени улогама креатора, сарадника деце и родитеља и подржавајуће особе (упознаје родитеље са циљевима, задацима, објашњава, даје подршку детету за развој). Студенти спомињу и ситуације у којима су се васпитачи, поред наведених, налазили у улогама оних који информишу децу или поступају као саветници и стручњаци (сналажљива у решавању насталих проблема; културна, образована, праведна, одговорна...). Резултати показују да су нове улоге, сходне савременим условима, још увек недовољно заступљене у педагошкој пракси, те да централно место и даље имају традиционалне улоге васпитача.

Студенти сматрају да су деца *мотивисана за васпитно-образовни рад* разнолико. Највећи број одговора (37) сугерише да се мали број деце из група активно укључује у активности. То образлажу на следећи начин: већини деце из групе је потребна већа пажња и додатна мотивација за активности које је васпитач планирао; само три детета активно одговарају на питања, док су остала деца мање сконцентрисана; само пар њих је активно, остали не раде; мање-више, али сви ураде тражено; одговором на питање васпитач дозвољава да кажу своје мишљење. На основу датих појашњења, препознаје се вођена партиципација, у оквиру које деца извршавају задато, дириговано од стране васпитача. Постоје и ситуације у којима је мотивација деце за рад препозната од студената као висока (16 одговора), и то у случајевима када васпитач користи обиље материјала, деца пажљиво слушају (пасивна партиципација), јављају се и износе своје мишљење без страха од грдње ако погреше, активно раде на задацима, уз вршњачко помагање (зачеци кооперативног рада), договарају се о активностима које изводе са васпитачем и учествују у разговору (Графикон 3.).



Графикон 3. Мотивација деце за активности

Ови примери нам указују на малобројне активне облике партиципације деце, који укључују консултативне процесе. Студенти, њих 12, сматра да ниво мотивисаности деце варира у зависности од теме која се обрађује и врсте активности коју је васпитач планирао (тима указују да описују мотивацију деце у оквиру усмерених активности). Велики број студената (37) није одговорило на питање о дечијој мотивацији, али је осморо студената истакло труд васпитача да децу мотивише, активира их на учешће, како би што боље научила обрађиван тематски детаљ.

Као научесталије коришћена средства у васпитно-образовном раду, која уједно имају и функцију *мотивационих средстава*, студенти издвајају (Графикон 4) тематске паное (21 одговор), које израђују васпитачи, како би на сликовит, и деци примерен начин представили тематски детаљ или јединицу коју обрађују. У 18 случајева, васпитачи користе похвале које упућују деци, у виду „благих речи“, похвалног исказа, одобравања или награде. Следи коришћење аудио, аудиовизуелних и визуелних помоћних средстава (компјутера, dvd player, музичког стуба, видео-пројектора, smart table, табле) путем којих васпитачи представљају деци готове или израђене тематске материјале (17 одговора), од Power Point презентација, документарних, дечијих филмова, дечијих песама, цртежа, графикана и симболичких записа. Сlike и фотографије се користе учестало у 15 случајева.



Графикон 4. Учесталост коришћења мотивационих средстава

Васпитачи користе и различите начине оцењивања дечијег рада и резултата/продуката (6 одговора), најчешће користећи у ту сврху симболе, као што су цветићи, пчелице, али и школску оцену одличан 5. У току рада са децом у 5 ситуација, као најчешће мотивационо средство коришћене су сликовнице, као и књи-

ге из којих су се васпитачи служили причама или дечијим песмама. Модели као средства су најчешће коришћени код 3 васпитача, као и представе у којима глуме деца или се у извођењу представе користе гиљол луткама. Међу осталим мотивационим средствима, која нису истакнута као учестала, помињу се поуке које васпитач изговара, прибор за бојење/ сликање, различите врсте играчака, друштвене игре, тек у једном случају такмичење. Коришћење различитих средстава и материјала у васпитно-образовном раду са децом, условљено је опремљеношћу установе/објекта, стилем и преференцијама, али и методичким компетенцијама васпитача.

У само једном, од 102 случаја, студенти наводе да васпитач користи **облик рада** групни рад, али се у односу на коришћене методе, заправо ради, такође, о фронталном раду, који деца прате из формације седења у мањим групама („Деца у тишини и пажљиво слушају васпитача“). У 9 регистрованих случајева, поред фронталног рада, усмерене активности су извођене у комбинацији са индивидуалним радом. Постоје бројне предности групног рада. За васпитанике, осим што погодује активној партиципацији деце, групни рад потпомаже процесе осамостаљивања, вршњачке кооперације, развоја комуникације, погодује убрзавању социјализације, self- развоју, преради садржаја путем анализе, увиђања, повезивања, развоју дивергентног мишљења, критичког мишљења, решавању проблема. За васпитаче, уз добру припрему, групни рад омогућује рационализацију времена, постизање веће ефикасности у васпитно-образовном раду, праћење васпитаника, промена сопствене улоге којом се подстиче активна улога васпитаника. Но, без обзира на повољности и добити које доноси овај облик рада, нема података да је групни рад није заступљен у раду праћених васпитних група.

Међу **методама васпитно-образовног рада**, студенти издвајају као најзаступљенију монолошку методу (жива реч васпитача). Она се појављује у више форми (59 одговора), као што су причање, препричавање, читање, приповедање, али је најизраженије објашњавање (Графикон 5). Објашњавање, према подацима из Дневника професионалне праксе, васпитач често користи у оквиру усмерених и слободних активности деце. Следећи издвојен метод је показивачки (метод показивања, приказивања, презентације), који, на основу материјала, као што су нпр. тематски панои, подржава садржај који васпитач вербалним путем саопштава деци (12 одговора). Васпитачи користе и метод демонстрације (11 одговора), служећи се тродимензионалним (моделима) и дводимензионалним (слике) приказима процеса, операција, чије фазе објашњавају деци. Кроз 5 одговора се наводи дијалогски метод, као метод који васпитач често користи у васпитно-образовном раду. При томе, у два случаја се изводи кроз диригована питања васпитача, на која деца дају очекиване одговоре (подогује развијању памћења). Дијалог између васпитача и васпитаника, који подржава развој мишљења детета, је регистрован у два случаја (непознат појам васпитач везује за искуства деце из свакодневног живота или васпитаници повезују садржај са личним искуствима и искуствима ликова из цртаног филма), док се дискусија, у којој, поред васпитача, у комуникацији учествују и вршњаци, бележи једном.



Графикон 5. Учесталост коришћења метода васпитно-образовног рада

Као учестало коришћена метода је, такође са 5 одговора, издвојена текстуална. Углавном је регистрована у групама које похађају припремни предшколски програм, кроз израду тематских радних листова из Предшколске свеске. У опцију су и илустративни метод (израда цртежа, колажа, украса за новогодишњу јелку од различитих материјала), метод драматизације и метод посматрања (постоје подаци о два изласка васпитне групе из унутрашњости објекта, од којих је један био посвећен обиласку парка, а други уже околине, где је овај метод примењиван, што указује и на изостанак ширег коришћења ресурса локалне средине), али са ниском фреквентношћу примене у праћеном васпитно-образовном раду.

Одговори студената везани за *атмосферу у оквиру васпитне групе*, квалитативно потврђују претходно изнесене резултате. Атмосферу у којој се одвијају активности деце у васпитној групи студенти генерално оцењују као позитивну, пријатну (73 студента или 72%), ближе је одређујући је на следећи начин: добро организована; васпитачица је задужена да је обезбеди и реализује; васпитачица је одлучна да је одржи; деца учествују у игри или активности која се ради; сви углавном слушају; као целина функционишу; деца су послушна, пажљива, дисциплинована; „сем кад побесне и настане вриска“. Мање од трећине одговора тумаче атмосферу као: подстицајну комбинацију рада и игре; радну, засновану на интересовањима деце; помажу једни другима; сарађују и активно учествују у раду.

Иако већински дефинисана атмосфера одговара васпитним групама у којима је за васпитно-образовни рад задужен васпитач који доминантно припада ауторитарном типу, студенти, упркос теоријским сазнањима, све васпитаче-мен-

торе сврставају у демократски тип васпитача, тежећи да и сами себе у будућности профилишу на исти начин.

Закључна разматрања

Подршка развоју демократске личности, која активно партиципира у активностима, обликујући делатност на основу информација, својим утицајима и учешћем у одлучивању о питањима од заједничког интереса, је један од постављених циљева предшколског васпитања. Васпитач изграђених компетенција за подршку, комуникацију, подучавање и учење, који своју улогу од водеће преумерава према партнерској, модел је који ће успешно развијати различите облике партиципативних понашања васпитаника. Експлорација васпитно-образовног рада у предшколској установи, путем Дневника професионалне праксе, којим су студенти пратили партиципацију деце у активностима и стил рада васпитача, уз све ограничавајуће околности које овакви извори података могу имати (ваљидност свих података, компетентност студената за систематско посматрање, објективност), даје индикације да се, уз све теоријске и нормативне тенденције које дете постављају у центар пажње приликом васпитно-образовног рада, педагошка пракса одвија слично школској пракси, и даље у оквирима традиционалних приступа, а да студенти не разликују основне одреднице типова васпитача.

Студенти васпитаче перципирају као ограничавајући фактор у процесу избора типа активности, следећи план и програм рада, уз низак степен уважавања дечије иницијативе, избора, интересовања и потреба. Усклађеном вербалном и невербалном комуникацијом деци шаљу јасне васпитне поруке, од којих карактеристичне припадају групама регулативних, условљавајућих и подстицајних, које не изражавају персонализован приступ и затварају могућности за развијање комуникационог процеса у интерперсоналном односу васпитач – дете. Више од половине студената као доминирајуће улоге васпитача истичу улоге управљања дисциплином и организацијом васпитног процеса, где се, тек петина васпитача посвећује стварању уважавајућих интерперсоналних вршњачких односа и односа васпитача и деце. Спољашња мотивација деце се подстиче углавном визелним материјалима за рад, који се користе у доминирајућем фронталном облику рада, уз вербалне методе. Незнатне су комбинације фронталног и индивидуалног рада, што отвара питање евалуације постигнућа деце и рада васпитача. Атмосфера у васпитним групама је процењена позитивном и радном. Налази указују на коришћење традиционалних васпитних инструмената и доминантно ауторитарно понашање васпитача, што погодује формирању пасивних, послушних, респодентних личности, споља контролисаних и без иницијативе.

Упркос томе, доживљај студената је да васпитачи припадају демократском типу, са којима би се радо идентификовали, што потврђује главну хипотезу. Како налази указују и на актуелно стање у васпитно-образовном раду предшколске установе, препоруке су следеће: да се стручњаци из предшколских установа (васпитачи, стручни сарадници, директори), приликом избора обука у оквиру конти-

нуираног стручног усавршавања опредељују за обуке посвећене комуникацији, партиципацијативним правима деце и евалуацији, како би унапредили своја сазнања из области дечијих права, усавршавали вештине педагошке комуникације и оспособили се за примену инструмената за евалуацију; приликом планирања активности укључити групни рад, комбиновати облике рада и проширити спектар метода, што ће пружити додатне могућности васпитаницима за учешће, а деци која имају различите стилове учења омогућити боља постигнућа; временски артикулисати васпитно-образовни рад у складу са потребом укључивања простора за изражавање мишљења и вршњачку комуникацију; ослањати се на дечија искуства и функционалне примере у складу са узрастом; интензивирати сарадњу са локалним управама ради сталног обнављања средстава и израђивати материјале у складу са развојем информационих технологија; користити ресурсе локалне средине. Препоруке наставницима високих школа за васпитаче се односе на темељније методичко образовање студената, интензивирање повезивања савремених теоријских знања и практичних поступања, као и вежбања критичког сагледавања постојеће васпитне праксе.

Литература

- Hrvatski enciklopedijski rečnik* (2002). Zagreb: Novi Liber.
- Kamenov, E. (1997). *Metodika. Metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina, I. deo*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, Republička zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača.
- Mala enciklopedija Prosveta – opšta enciklopedija* (treće izdanje) (1978). Beograd: Prosveta.
- Pedagoška enciklopedija 1 i 2* (1989). Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika, strucnog saradnika i vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja* (2011). Beograd: Sluzbeni glasnik, Prosvetni glasnik Br. 5/2011.
- Vidović, S., Golić, M., Ćuk Milankov, D., Trikić, Z., Vranješević, J. i Koruga, D. (2005). *Nauči i poentiraj*. Beograd: Nemačka organizacija za tehničku saradnju (GTZ).
- Vranješević, J. (2004). Participacija i razvoj u adolescenciji. *Pedagogija*, Vol.59, 1, 60 - 67.
- Vranješević, J. (2005). Participacija učenika i autoritet nastavnika. *Inovacije u nastavi*, God. (18), 4, 83 – 91.
- Vujaklija, M. (2006). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2013). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 55/2013.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 18/2010.

Dr Vesna Kravarušić, Aleksinac

CHILDREN PARTICIPATION IN THE ACTIVITIES OF PRESCHOOL INSTITUTIONS - PERCEPTION OF THE STUDENTS

Abstract

Achievements of more recent date represent the participatory rights of children, arising from the Convention on the Rights of the Child. A prerequisite for achieving the active participation of children in the educational work of the preschool institution is also a type of preschool teacher. Are the students able to apply their theoretical knowledge about the types of preschool teachers in educational practice by watching their educational work, has been researched through professional practice. By exploring the possibilities of selecting the type of children's activities, communication, motivation of children and used motivational resources, forms, methods of work and the pedagogical climate, the students made conclusions about the type of preschool teachers. The research results obtained by analyzing responses from professional practice register, suggests that the educational work is dominated by traditional forms and methods of work and hierarchical relationship of adult - child, which favor the development of traits such as submission to authority and obedience, which is not in accordance to the set objectives. In spite of monitoring the lack of main determinants of a democratic type of preschool teacher, students perceived them as the democratically oriented. The findings indicate at the continuing need to strengthen the competencies of preschool teachers for educational work, as well as the intensification of associating the contemporary theoretical knowledge and procedures and critically evaluating the existing teaching practice during the education of preschool teachers .

Key words: participation of children, preschool teacher, educational activities, preschool.

Д-р. Весна Краварушич
Алексинац

УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В АКТИВНОСТЯХ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ - ПЕРЦЕПЦИЯ СТУДЕНТОВ

Резюме

Права ребенка об участии—одно из новых явлений, происходящее из Конвенции о правах ребенка. Необходимое словие осуществления активного участия детей в воспитательно-образовательном процессе в дошкольном учрежде-

ний— тип личности воспитателя. Студенты делали выводы по типам воспитателя, анализируя возможности детского выбора, коммуникацию, мотивацию детей и использованные мотивационные средства, методы работы и атмосферу. Итоги исследования, полученные анализом дневника профессиональной практики, указывают на факт, что в воспитательно-образовательных действиях преобладают традиционные методы работы, и иерархическое отношение между взрослыми и детьми, которые благополучны для развития покорности, но это соответствует целям обучения.

Несмотря на отсутствие главных признаков демократического типа воспитателя, студенты считают воспитателей демократически ориентированными. Итоги указывают на постоянное стремление к улучшению компетенций воспитателей в воспитательно-образовательном процессе, а также и на усиление связи между современными теоретическими знаниями и поступками, и критическое отношение к существующей педагогической практике в период образования воспитателей.

Опорные слова: участие детей, воспитатель, воспитательно-образовательный процесс, дошкольное учреждение.

Др Власта Липовац

Висока школа струковних студија
за васпитаче, Крушевац

Јелена Раичевић, МА

Висока школа струковних студија
за васпитаче, Крушевац

UDK 373.2:502/504

UDK 37.033-053.4

Прегледни чланак

Примљен: 10. VII 2016.

BIBLID 0553-4569, 62 (2016), 3, p. 528-544.

МЕТОДИЧКИ И ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП РАЗВОЈУ ЕКОЛОШКЕ СВЕСТИ ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Резиме

Интересовање за животну средину се јавља на раном узрасту, од тренутка када дете почне да схвата и проучава свет око себе. У току раног искуственог периода дете прва сазнања о свом животном окружењу добија од родитеља а затим кроз предшколско образовање. Савремени трендови васпитно-образовног процеса придају далеко већи значај еколошком погледу на свет и пружају веће могућности за еколошку едукацију. У овом раду говори се о основним карактеристикама дечијег сазнајног развоја и карактеристикама учења детета предшколског узраста у функцији развоја љубави према природи и развоју еколошке свести. Истакнуте су педагошке и методичке импликације теорија познатих психолога и педагога који се баве питањима предшколског васпитања и развоја уопште као и искуства васпитача – практичара на реализацији пројеката еколошких активности. У делу рада у којем се говори о карактеристикама учења предшколског детета наглашава се потреба практичног и мисаоног ангажовања деце у процесу учења, искуственог учења, учења као истраживачког чина, учења у интеракцији са одраслима, вршњацима и ситуацијама. Предлагањем методичких смерница за рад васпитача истакнута је важност ситуационог учења, интегрисаног планирања и стварања подстицајног окружења за учење.

Кључне речи: предшколско дете, еколошка свест, сазнајни развој, предшколска установа.

Уводна разматрања

Еколошке проблеме можемо сврстати у проблеме о којима се највише говори почетком новог миленијума. У ову врсту проблема убрајамо: климатске

промене, оштећење озонског омотача, губитак биолошке разноврсности, неконтролисано коришћење природних ресурса, деградацију и загађивање земљишта, загађивање воде, загађивање ваздуха и управљање отпадом (European Communities, 2001). Еколошки проблеми толико су дубоки и интензивни да превазилазе могућност интервенције само једног дела човечанства. Економска експанзија толико угрожава човечанство да наставак ове врсте злоупотребе може довести до тоталне катастрофе. Само заједнички напори свих земаља и реално сазнање сваке индивидуе о важности тренутних еколошких проблема, могу ублажити тренутне последице еколошке катастрофе. „Процес еколошког сензибилизовања људи мора да буде перманентан и дугорочан, мора да се одвија на свим нивоима (глобалним и локалним) и да обухвата организовање специфичних институција, установа и организација које ће доприносити развијању еколошки заснованих стандарда, закона и норми, као и развоју еколошке свести и културе. Део тих напора обавезне су да преузму бројне организације и установе неформалног и формалног система образовања и васпитања са циљем да се код сваког појединца развије етика личне одговорности према природи, и средини у којој живи и ради“ (Клеменовић, 2009). Према сазнањима научника који се баве развојем детета и предшколским образовањем, критичним периодом за буђење еколошке свести сматра се већ предшколски период, што захтева даљу надоградњу ове свести у току даљег школовања. Буђење еколошке свести подразумева постављање доброг основа развоја еколошке свести још код деце у дечијем вртићу.

У раду са децом предшколског и школског узраста акценат треба да се усмери ка општем доживљавању природе и буђењу емоционалне осетљивости, који сходно томе побуђују и осећај брижности на којем се темељи еколошко образовање. Бројна истраживања показују да предшколски и и рани школски узраст представља врло важан период за учење о животној средини. Иако је ово време специфичног начина мишљења деце током којег је узалудно поучавати их апстрактним појмовима који су им неразумљиви, еколошка проблематика заузима важно место у предшколском курикулуму. У бројним европским земљама ова врста едукације заузима незамењиво место. Бројни аутори слажу се у ставу да деци треба на својствен начин приближити ову проблематику, која је, иако за њих можда комплексна, али веома значајна. „Релевантност еколошког васпитања за будућност готово да је очигледна: разарање природе, све сиромашнији ресурси који се не могу обновити, велики пораст становништва...то су тачке које означавају еколошку кризу и које ће деценијама привлачити пажњу становништва“ (Андевски и Кундачина, 2004).

Едукација и васпитање за заштиту животне средине

Савремени облици организовања васпитно-образовног процеса у средштем програмских садржаја укључују еколошку едукацију као вид усвајања одређених знања, облика понашања и формирања карактеристика у циљу очувања и заштите животне средине. Еколошка едукација треба да обухвати све ни-

вое васпитно-образовног процеса, од предшколског до високошколског система. Међутим, имајући у виду критичан (сензитивни) период у развоју детета, када је оно најпријемчивије за формирање свести и упијање утисака из своје околине, акценат на еколошкој едукацији треба да је на предшколском узрасту.

Деца у вртићима кроз основне програмске садржаје или у виду едукативних игара треба да се упознају са процесима који се одвијају у природи, са живим бићима и са лошим утицајима човека на природу. Кроз свест о природи која нас окружује деца треба да развију и еколошку свест, те сагледају потребу за адекватним односом према њој, у циљу њеног очувања и заштите. У земљама европске уније, а сада већ и код нас, обавезни предшколским курикулумом прописани садржаји омогућавају упознавање са различитим еколошким садржајима и сагледавање (не)еколошких интеракција које се реализују у односу човека и природе.

Стварање и одржавање услова за еколошки развој деце треба организовати плански и систематски. У том смеру треба укључити бројне могућности за организовање васпитно-образовног рада, не само на класичан начин, већ и у оквиру неких „алтернативних“ облика, као што су еколошке игре, које на најпријемчивији начин дете воде у смеру развоја и схватања важности еколошких проблема. Постоје многи облици и начини приближавања еколошких проблема и усвајање еколошког образовања деци предшколског узраста од рада у еколошким радионицама, еколошким секцијама, до уређења животног простора. Уређење животног простора, посебно простора око вртића и треба бити прави пут развоја еколошке културе и еколошке комуникације са природом. Правилним односом деце у раном узрасту према својој непосредној околини, у великој мери може допринети васпитач чија је улога пресудна у мотивацији деце за очување животне околине.

Нови предшколски курикулум садржи теме за еколошку едукацију, у оквиру кога су предвиђени еколошки садржаји и развој еколошке свести. Код деце предшколског узраста настоји се развити и продубити интерес за проблеме животне средине и подићи ниво еколошке информисаности и еколошке свести. Квалитетан приступ еколошком васпитању младих утиче на развој њиховог еколошког вредносног система и еколошке вредносне оријентације. Почуча (2005), зато, сматра да таквом еколошком приступу треба прићи што раније.

Основне карактеристике дечијег сазнајног развоја у функцији развоја еколошке свести у предшколској установи

Дете предшколског узраста одликује се многим специфичностима, посебно израженим на пољу сазнајног развоја. Садржаји везни за природу, друштво и екологију могу бити апстрактни, али да би се избегле апстракције и да би се пратио природан след дечијег развоја, неопходно је познавати основне карактеристике тог развоја. Питањем дечијег сазнајног развоја бавили су се многи психолози, те резултати њихових истраживања чине незаобилазно полазиште у разматрању методичког приступа развоју појмова и свести деце предшколског узраста. Разматрамо укратко нека најважнија сазнања дечијег сазнајног развоја,

значајна с аспекта методичког приступа у процесу развоја еколошке свести и појмова о природном окружењу.

Велики допринос разумевању когнитивног развоја деце дали су Пијаже, Виготски, Брунер и психолози Московске школе који су наставили истраживања Виготског: Запорожац, Ељкоњин, Гаљперин, Леонтијева и др. Резултати истраживања ових научника данас представљају незаобилазан извор информација за нову генерацију психолога у смислу потврђивања или оповргавања ранијих резултата истраживања и грађења нових теорија. Рецепција учења Пијажеа, Виготског, Брунера и других нашла је своје место у књигама многих савремених аутора у свету (Donaltson; Wood; Medouz-Kešdan; Bredekamp; Vasta; Haith; Miler и др.) Такође, и радови аутора с подручја бивше Југославије (Ивић, Каменов, Гајановић, Толичих, Марјановић, Визек), који су проверавали и интерпретирали резултате великих психолога на популацији деце нашег региона, значајна су с аспекта њихове интеграције и интеракције у методичке основе на које се ослања наша пракса.

Један од најпознатијих светских психолога (епистемолога) свакако је Жан Пијаже. Суштина његове теорије је у тврдњи да је учење подређено развојном процесу и да зависи од нивоа развоја, те да је за развој пресудан утицај сазревања. Предоперативни период (у Пијажеовој периодизацији дјечјег когнитивног развоја) је период између друге и шесте године живота. Основна карактеристика овог периода је тзв. ситуацијска интелигенција: деца су под снажним утицајем визуалног доживљаја стварности и њихова мисао је »заробљена« перцептивним механизмима. Дете на овом узрасту схвата само оне квантитативне и просторне односе који су перцептивно дати: „Међутим, знање није само копија реалности, то је нешто више, јер појединац мора објекте на одговарајући начин трансформирати на мисаоном плану како би стекао знање о њима. С овог становишта и са становишта егоцентричности дјечје мисли Пијаже истиче да се предшколски период одликује одсуством конзервације, реверзибилности, серијације и инклузије“ (Марендић, 2009). Пијаже наводи значај развоја говора и сматра да се у предоперативној фази развоја говора формирају представе, долази до интериоризације материјалних радњи (оно што је било спољње, акционо и конкретно, постаје поступно унутрашње и симболичко, дакле ментално). Визуелни доживљај стварности, који наглашава Пијаже, методички уклопљен, пресудан је у стварању еколошке свести и развоју еколошких вредносних оријентација код деце предшколске доби.

Надаље, један број аутора је свој научни опус посветио проверавању педагошких импликација Пијажеове теорије у васпитно-образовној пракси, а међу њима је најпознатија Констанс Ками. Као професор за образовање деце предшколског узраста Универзитета у Алабами (САД), прва је осмислила програм предшколског образовања на темељима Пијажеове теорије. Неки аутори су пак сматрали да Пијаже не даје васпитачу добар положај: „Дијете учи помоћу активирања свог сензорног система, његовог изоштравања и интелигенције. Поступно, физички, моторни и сензорни систем бива замијењен менталном ак-

тивношћу у облику симболичких и менталних операција. Улога одраслог у овом развоју остаје недефинирана“ (Белер, 1979:18). И поред многих критика, које је доживела Пијажеова теорија, пре свега везано за улогу васпитача, не може се занемарити чињеница да је имала и још увек има значајне педагошке вредности из којих се могу извести педагошко-дидактичко-методичке импликације за развој појмова уопште: дечије учење је сталан процес конструисања знања у коме незамењиву улогу игра дечија активност (у овом процесу не можемо говорити о преношењу знања, него о активном стицању знања кроз практично-манипулативне и друге активности); учење предшколског детета мора бити у складу с нивоом дечијег когнитивног развоја; пажњу треба усмерити на развој опште когнитивне организације, а не само на специфичне вештине; иако когнитивни развој има одређени след, не смеју се занемарити индивидуалне особности, јер свако дете има свој ритам развоја; у процесу учења треба омогућити деци да стекну више самопоуздања и да се више ослањају на сопствене процесе закључивања; неопходно је захтевати да деца саопште оно што мисле и да вербализирају своје искуство; улога васпитача не састоји се само у преношењу готових знања, он је ту да помогне деци да изграде знање на основу личног искуства.

Џером Брунер, највећи психолог данашњице, дели Пијажеово мишљење о сазнању као активној конструкцији субјекта. Међутим, он се противи биологистичком схватању развоја и сматра да не постоји унутрашњи покретач учења без спољашњег подстицаја (Брунер, 2000). Релевантне спољашње »подстицаје« процеса учења Брунер види у друштву, околини, породици и друштвеним институцијама које се баве образовањем. Брунерова теорија је у том смислу ближа учењу Лава Виготског. Објашњавајући три фазе репрезентације стварности, акциону, иконику и симболичку, Брунер наглашава да је представа о објекту у мислима неодвојива од акције детета у односу на тај објекат, док је вербална комуникација највиши ниво репрезентације стварности: „Аутор посебно значење придаје говору сматрајући да ријечи олакшавају развој појмова, јер стабилизација појмова захтијева свој вербални ослонац. Брунер је много више пажње, него Пијаже, посветио проучавању образовних система и њиховог утјецаја на дјечји развој“ (Марендић, 2009). Најзначајније педагошке импликације Брунеровог учења су истовремено значајне и са аспекта развоја појмова о природи на предшколском узрасту (Стојаковић, 1981): рано образовање има позитиван утицај на дјечји развој и оно мора бити прилагођено степену дечјег развоја на начин који је истовремено занимљив и исправан; учење треба да је прожето унутрашњом мотивацијом; треба подстицати оне когнитивне операције које су примарне развојном стадијуму на ком се дете налази и које ће омогућити даљи сазнајни развој; деца су у стању да разумеју многа знања ако им се приближе на њима разумљив и прихватљив начин; сазнајни развој мора се заснивати на активној конструкцији знања; треба више пажње посветити учењу општих начела и идеја и трансферу обуке; учење и комуникација су по својој природи нераздвојни; вербална комуникација има незамењиву улогу у дечјем когнитивном развоју; заједнички рад деце и одраслих има огроман значај у процесу учења и решавања проблема.

Виготски је најпознатији је руски психолог чији су рад наставиле генерације руских психолога. У последњих тридесет година његови радови су предмет проучавања и интерпретације скоро свих западноевропских психолога: „Творац је социјално-културне теорије која истиче да су више менталне функције социјалног поријекла те да су детерминирани су чиниоцима као што су: заједничке практичне активности, социјална интеракција, знаковни сустави (прије свега говор, писмо и сл.) и комуникација помоћу њих“ (Стојаковић, 1981:81). Ниже менталне функције су природне, а више менталне функције су резултат културног развоја. Виготски придаје велико значење квалитетној комуникацији међу учесницима образовног процеса, сматрајући га једним од основних чинилаца и покретача менталног развоја. Подстицање следеће фазе развоја представља кључни момент његове теорије развоја: „Испитивање показује да зона следећег развитка има непосредније значење за динамику интелектуалног развитка и успех неголи актуална разна њиховог развитка“ (Виготски, 1983). Дечји когнитивни развој анализира кроз следеће развојне фазе: синкретичко мишљење, мишљење у комплексима, фаза потенцијалних појмова (присутност мисаоних процеса анализе и апстракције) и стварање правих појмова. Виготски истиче да је рани развој врло сложен и да се разни облици мишљења не јављају сукцесивно, већ да се многи од њих развијају паралелно. Педагошке импликације његове теорије развоја детета значајне са аспекта обучавања деце предшколског узраста, биле би следеће (Виготски, 1983): обучавање детета предшколског узраста мора се разликовати од обучавања детета које иде у школу; потребно је уважавање развојних способности деце; учење треба да претходи развоју; у сарадњи са другом децом дете може увек урадити више него самостално; дете у сарадњи са другом децом лакше решава задатке најближе свом нивоу развоја; оно што дете сада може да уради у сарадњи сутра ће моћи самостално; код детета треба подстицати функционалну употребу речи, већим подстицањем детета на вербализацију радњи, релација и др; развој детета треба да се одвија у оквиру игровне или практичне активности, а улога васпитача је да направи адекватну средину за учење.

Значајан допринос разумевању дечјег развоја дали су психолози Московске школе својим многобројним емпиријским истраживањима, пре свега Гаљперин и његови сарадници. „Гаљперин је истицао могућност бржег развоја когнитивних структура код деце под утицајем систематског и планског рада у оквиру институционалног предшколског васпитања и образовања. Учење Гаљперина и његових сарадника засновано је на критици Женевске школе. Нови модел етапног формирања умних радњи показао је да развој зависи од процеса учења. Њихова истраживања развоја појмова код деце предшколског узраста говоре да је те појмове могуће и раније развити правилним приступом и вођењем деце у процесу учења, него што би се то остварило спонтаним развојем детета“ (Цвјетићанин и Сучевић, 2011).

Када сагледамо учење Пијажеа, можемо у том смислу говори о физичком сазнању као предуслову за развој логичког сазнања, Брунер говори о акцијској фази као основи за више степене репрезентације стварности, Виготски истиче

значење дечјег практичног, а посебно социјалног искуства у том процесу, док Запорожац и Ељкоњин истичу да вербално-појмовном мишљењу претходи опажајно-практично и опажајно-представно мишљење. Управо на тим сазнањима изграђен је основни дидактичко-методички пут развоја појмова и свести деце о еколошкој проблематици уништења природе, те еколошке оријентације.

Заједничко за наведене научнике (ауторе), као прави дидактичко-методички пут, јесте истицање да се сви појмови уочавају, схватају и граде на сликама, предметима, објектима и појавама конкретног света, доводећи их у везе и односе на менталном плану, а уз помоћ симболичких структура као што је говор и други симболички системи. Развој тих појмова предуслов је за развој еколошке свести, која се надограђује на појмове о природи, друштву и околини која окружује дете. Незамањиву основу за дидактички и методички ослонац у развоју еколошке свести чини непосредна природна околина, не само непосредна физичка околина, већ социјална и едукативна средина.

Основне карактеристике учења деце предшколског узраста у функцији развоја еколошке свести

Осим познавања и уважавања специфичности дечјег сазнајног развоја, за успешан васпитно-образовни рад у дечијем вртићу на развијању еколошке свести и појмова везаних за природу и еколошку едукацију, потребно је познавање одређених специфичности учења предшколског детета. Каменов, између осталог, учење предшколског детета дефинише као процес прераде и уобличавања искуства, увиђања, откривања, проницања у суштину појава, реконструисање већ постојећих знања и успостављање асоцијација међу знањима (Каменов, 1999). У ширем смислу то је стицање личног – чулног, моторичког и симболичког искуства о друштвено историјском искуству света. Са друге стране, Марендић (2009) истиче да у процесу учења на предшколском узрасту доминира учење потпомогнуто чулним и моторичким искуством које претходи симболичком учењу на вишим нивоима и служи му као полазна основа. Учење деце предшколске доби захтева потпуну *практичну и мисаону активност детета*, што се поставља као основни услов и у формирању почетних појмова о екологији. Из овога произлази и основна карактеристика учења предшколског детета, а то је *интериоризација* практичних радњи на унутрашњи мисаони план.

Наведена сазнања о когнитивном развоју деце и карактеристикама учења у вези су са конструктивистичком парадигмом и конструктивистичким начином учења деце. Суштина конструктивистичког приступа учењу је у интеракцији детета са материјалима, идејама и људима. Основна идеја конструктивистичког учења је да се ново знање конструише на основу претходног, што се потпуно супротставља гледишту у коме је учење пасивно преношење информација. Конструктивистички теоријски приступ истиче изградњу знања и разумевања света на основу сопственог искуства и претходног знања, што чини јединство процеса учења за сваког појединца. Свако ново знање и искуство детета темељи се на

претходном знању и чини конструктивни елемент нових сазнајних структура. Нагласак је на томе да дете стиче знања из прве руке, на активној улози субјекта у грађењу свога знања и разумевања стварности: „Конструктивизам је зnanствено-теоријски концепт који пружа важне аргументе за просудбу различитих зnanствених концепција. О примјерености теорије понашања, теорије активности и теорије система, тако гласи закључак, не може се одлучивати позивањем на збиљу. При том је ријеч о људским конструкцијама које су настале у контексту конкретних склопова активности те се унутар њих требају и просуђивати“ (Kening & Zedler, 2001). Педагошка пракса која полази од предности конструктивистичког приступа у процесу учења наглашава учење као истраживачки акт у којем дете учи истраживањем у интеракцији с одраслима, другом децом и материјалима; у коме су деца физички и ментално активна у конкретним активностима а које су важне за њихово животно искуство. Интеракција детета са природом уводи дете у след надовезивања природе, њених потреба, заштите у интеракцији детета с емоцијама, што свакако прозводи развој свести о еколошкој едукацији.

Идеја о сарадничком учењу (кооперативно учење; су-конструкција знања) није нова, али је у данашње време поново актуелна. „Савремено схватање учења деце предшколског узраста све више истиче значај сарадње у учењу – изграђивање знања у социјалној интеракцији у којој се процес учења одвија кроз дискусију, расправу, сарадњу и договарање вршњака“ (Цвјетићанин и Сучевић, 2011). Један део истраживања, у великом опусу својих истраживања, Брунер је посветио истраживању утицаја кооперативног учења. Он је заступао идеју да су стицање знања и комуникација с вршњацима по својој природи крајње међузависни и неодвојиви. (Брунер, 2000). Еколошка свест следи из интеракције детета са природом, детета са дететом или детета са одраслим. Схватање суштине заштите околине произлази из свести о природи и окружењу уопште.

Наводи бројних аутора истичу основну карактеристику сарадничког учења које се схвата као облик социјалног учења у коме долази до изражаја учење путем заједничке расправе у групи, дискусије, договарања, преговарања и сарадње, што може изградити код детета еколошку свест. Размена идеја са другом децом може да помогне детету да преиспита властите идеје. Еколошку свест дете мора да угради у свој мисаони план. Када дете радњу коју треба мисаоно да усвоји може говором тачно да изрази, почиње процес њеног преношења на мисаони план. Дубина схватања еколошке проблематике изискује мисаону операционализацију детета предшколског узраста.

Брунер (2000) сматра да се дететова жеља за учењем заснива на четири мотива, која можемо препознати и код предшколског детета: на мотиву радозналости, компетенције, идентификације и мотиву узајамног деловања (кооперације). Дете је активно биће, а та активност резултат је друге значајне особине детињства - а то је радозналост. Развој еколошке свести и схватање детета о важности очувања и упознавања процеса из сопствене околине, релација у природи, односа између природе и појединца, има снажан печат управо у тој особици дечијег учења и развоја.

Seefeldt & Barbour (1994) истичу и способност предшколског детета за метакогницију која означава способност освешћивања сопствених когнитивних процеса, способност саморефлексије и самоевалуације. Брунер (2000) истиче да се модерна педагогија све више приближава идеји да дете треба да буде свесно сопствених процеса мишљења и да је битно и за педагошке теоретичаре, али и васпитаче да помогну деци да постану свесни тога како уче и мисле у току савладавања образовне материје.

Еколошко становиште у развојној психологији (Левков, 1985) разматрању домена екологије у предшколском узрасту приступа на специфичан начин: у еколошком проучавању динамичких реакција деце са датим екосистемом значајно место заузима еколошка средина дечјег вртића коју васпитач структурира и оплећењује. Разноликост еколошке средине која је у складу са опсегом дечјих могућности у перцепцији, когницији и понашању обезбеђује да образовање буде примарно средство промене друштва усмерене на трајну одрживост. Рад на еколошком васпитању деце предшколског узраста омогућава:

- * визију образовања као целовитог и интердисциплинарног приступа развоју знања и вештина потребних за трајно одрживу будућност, као и за промене у вредностима, понашању и животним стиливима,
- * право и одговорност сваког појединца да одлучује и поступа, на начин културно примерен и релевантан, на локалном нивоу са циљем да се реше проблеми који угрожавају заједничку будућност.

Педагошко-методички приступи развоју еколошке свести деце у дечијем вртићу

Опредељење практичара у одабиру педагошко-методичких приступа развоју еколошке свести деце подразумева потребу стварања услова који ће помоћи детету да сређује знање и искуство, расуђује и активно се њима користи у свакодневним активностима. Једино у природним, свакодневним ситуацијама, садржаји везани за екологију имаће смисла за дете и помоћи ће му да схвати значење природних процеса и промена у свакодневном животу. Да би предшколска установа постала носилац идеја трајно одрживог развоја и била у стању да код деце развије компетенције потребне за остваривање промена, неопходно је познавање и уважавање одређених методичких путева који ће помоћи успешном остваривању развојних циљева и задатака у подручју сазнајног развоја и познавања садржаја самих еколошких појмова.

Комплексност деловања предшколске установе као образовно – еколошке средине подразумева неке од следећих захтева:

- * настојање да се, у васпитно-образовном раду васпитача теме креативно развијају у правцу примене у практичном животу;
- * проналажење проблема из локалне средине и омогућавање деци да учествују у њиховом решавању;

- * развијање системског мишљења заснованог на тражењу веза и издвајању контекста;
- * дефинисање плана акције и примену енваиromенталне политике усмерене на економисање са отпадом, уштеду енергије, бригу о животној средини, подршку здравом животном стилу, сарадњу са родитељима и локалном заједницом;
- * на локалном нивоу иницирање промена у активностима у правцу одрживог развоја начина живота чланова заједнице којима припадају и деца предшколског узраста.

Пресудна улога васпитача је да на индиректан начин, методички исправним смером поучава децу и помогне деци да стекну увид у процес сазнања што укључује и еколошко сазнање и еколошку свест. У основи методичког приступа развоју еколошке свести и развоју појмова везаних за еколошку проблематику на предшколском узрасту, осим потребе познавања когнитивног развоја и карактеристика учења предшколске деце, неопходно је познавање и одабир методичких путева који ће помоћи успешном остваривању развојних циљева и задатака у подручју сазнајног развоја и упознавању садржаја самих еколошких појмова.

У погледу садржаја који су усмерени на развој еколошке свести и појмова о екологији код предшколске деце, аутори усмерени савременим погледима на предшколску педагогију истичу важност уважавања животног искуства детета, што истовремено представља један од важних методичких принципа. Под тим подразумевају потребу да се у избору садржаја руководимо ситуацијама и догађајима из свакодневног живота, тј. да садржаји о природи буду повезани са искуством детета. Такво упознавање света, околине и природних појава је интересантније, али и логичније, у смислу повезивања ствари и процеса. Кампи (1992) истиче да свакодневно окружење може много тога да учини на индиректан начин.

Познавајући карактеристике еколошке тематике и посебно разумевање природних закона и појмова из околине детета, намеће се важност примене начела поступности. Еколошке појаве и природни процеси морају се развијати постепено, тако да сваки претходни појам стоји у основи формирања следећег и услов је даљег разумевања и коришћења у активностима, играма и комуникацији предшколског детета, како би дете развило еколошку свест. Поступност у раду подразумева и уважавање развојних способности деце, што значи потпуно познавање методичког обликовања и методичких смерница од стране васпитача.

Филозофија програма оријентисаног на дете темељи се на два суштинска принципа: а) дете изграђује своје знање на основу искустава и интеракција са светом који га окружује и б) васпитач најбоље унапређује дечји развој уколико заснива васпитну акцију на дечјим интересовањима, потребама и способностима (Hansen et al., 2001). Једна од методичких препорука у раду васпитача на развијању еколошке свести и акције предшколског детета јесте усмереност на

планирање путем пројеката, при чему је васпитач као рефлексивни практичар усмерен на стално промишљање и постављање следећих питања :

- Шта подразумевамо под појмом „трајна одрживост“?
- Шта радимо на томе да бисмо сачували квалитет живота?
- Да ли смо спремни да прихватимо, добровољно, скромност као начин живота?
- Да ли смо довољно флексибилни да бисмо били у стању да се прилагодимо новим животним условима?

Дефинисање циљева пројекта у раду на развијању еколошке свести први је корак у осмишљавању еколошког програма у предшколској установи који се односи на:

- * развој интересовања и стицање првих знања потребних за формирање еколошког начина мишљења и деловања;
- * развијање свести о потреби заштите животне средине;
- * развијање и неговање љубави према природи и свему живом;
- * изграђивање појмова о узајамној повезаности и зависности свега у природи;
- * схватање проблема угрожености животне средине и неговање заштитничког односа према природи и заштитничког, хуманог односа према живим бићима;
- * посматрање, експериментисање и изграђивање способности практичног деловања у области заштите, обнављања и унапређивања животне средине;
- * иницирање жеље за укључивањем у конкретне акције;
- * подстицање креативности и личне иницијативе код деце;
- * изграђивање код деце става избегавања коришћења предмета за једнократну употребу;
- * уверавање деце о нужности заштите животне средине и штедње у експлоатисању животних ресурса;
- * сакупљање секундарних сировина;
- * навикавање деце да живе у складу са природом;
- * укључивање уже и шире породице и чланова локалне заједнице (Шаин и сар., 2001).

Осмишљавање програма активности васпитача и деце други је корак у осмишљавању еколошког програма у предшколској установи, конципираног као као отвореног курикулума у који васпитач према сопственој креативности, условима средине, узрасту деце и сопственом знању, уноси нове игре и активности и води пројекат у складу са постављеним циљевима. Утврђивање почетног стања подразумева испитивање постојећег нивоа знања деце о екологији, животној средини, потреби њеног очувања и заштите и свести о стању наше планете. Након

утврђивања иницијалног стања васпитач приступа сачињавању плана који обухвата следеће активности :¹

- * Снимање почетног стања
- * Уређење еко кутка
- * Израда зидних новина
- * Едукација деце и васпитача
- * Еколошке радионице и активности са децом
- * Еколошке радионице са родитељима
- * Еколошке активности у сарадњи са локалном заједницом
- * Озелењавање дворишта
- * Постављање контејнера за рециклажу папирне, пластичне и лимене амбалаже
- * Обезбеђивање простора за компостирање и компостирање
- * Уређење дворишног простора
- * Рециклирање папира
- * Организовање ликовног конкурса и изложбе дечијих ликовних радова на тему „Заштита животне средине“
- * Еко квиз
- * Укључивање родитеља у активности
- * Укључивање локалне заједнице (Требатицки, 2011)

Предшколска установа на нивоу егзосистема својим ангажманом у релацијама партнерства са широм локалном заједницом може да учини много на побољшању капацитета вртића у раду са родитељима и децом на развијању предшколске установе као еколошке јединице. Успостављање веза подршке са спољашњим окружењем а посебно богаћење интеракције родитеља и спољашње средине, једна је од улога предшколске установе на нивоу егзосистема. Представљајући модул за развијање партнерства између родитеља, вртића и локалне заједнице предшколска установа иницирањем и спровођењем локалних, еколошко - образовних програма добија нови статус у локалној средини. Припремајући родитеље да у вртићима преузму нове иницијативе, омогућава родитељима као потенцијалним партнерима и сарадницима да се окупе око вртића као фактора укупног развоја. Истовремено, предшколска установа као образовни центар локалне заједнице у релацијама егзосистема формира образовни ланац активности у који се дете укључује (Срдић, 2009) .

Укључивање родитеља у еколошки програм рада установе битан је елемент еколошке акције и деловања васпитача на нивоу мезосистема при чему могу да се организују следеће заједничке активности родитеља, деце и васпитача:

- * *Едукација родитеља* (на родитељском састанку презентовање пројекта и наглашавање потребе њиховог учешћа заједно са децом)

¹ Садржај пројекта „За чистије и зеленије школе у Војводини“ представљен на стручном скупу *Методички дани 2011.* на ВШСС за образовање васпитача у Кикинди, у форми резимеа аутора Данијеле Миличић - Требатицки.

- * *Сређивање дворишта вртића* (велика радна акција под слоганом „Очистимо двориште нашег вртића“)
- * *Креативне радионице* (заједничка дружења током којих деца са родитељима и васпитачима креирају разноврсне предмета и еко играчке)
- * *Макета села / града* (израда макете загађеног и незагађеног села / града од амбалажних и других материјала)
- * *Обезбедимо птицама дом* (израда дрвених кућица и хранилица од пластичних флаша за птице које се потом постављају у двориште вртића) (Требатицки, 2011).

Пројекти планирани на нивоу предшколске установе јасно дефинишу и садржаје активности деце; основна функција пројекта је да представља полазну основу за васпитање и образовање деце којим ће се код њих развијати способност доживљавања и упознавања природе, уочавања њених законитости и лепоте, уз схватање да од наше улоге у очувању зависи и опстанак свега живог на нашој планети, па и самог људског рода. Активности екологије проширују се на проблеме створене у односима између људског друштва и природе, а њен основни смисао је да се научи понашању у природи.

Стварање еколошке везе деце са природом и сагледавање суштине интерактивног односа је могуће реализовати кроз различите садржаје као што су :

- * *Едукација деце* (практично и очигледним средствима, уз еколошке публикације, приручнике, стручну литературу, брошуре, едукативне емисије)
- * *Нова година са живом јелком* (прикупљањем средстава, добровољним убацивањем новчића у кутију, деце и васпитача обезбеђују се средства за куповину јелке, која се украшава украсима направљеним од природних материјала; сађење јелке у дворишту вртића)
- * *Хранимо птице током зиме*
- * *Компостирање* (дрвене гајбице, органско ђубре - сво које је настало од некада живих биљака и животиња, остаци воћа и поврћа, остаци биљака из баште, свеже лишће, покошена трава, талог од кафе, филтери од чаја, перје, сено, суво лишће, исецкан папир, гранчице, љуске од јајета, стара земља)
- * *Сакупљање секундарних сировина* (обезбеђивање контејнера за одређени отпад)
- * *Рециклирање папира* (на рециклираном папиру стварање најлепших цртежа)
- * *Сејање и садња цвећа и поврћа, неговање биљака*
- * *Еко зидне новине* (садржај су дечији ликовни радови и текстови везани за очување животне средине)
- * *Ликовно стваралаштво*

- * *Рад са природним материјалима* (коришћење природних материјала за израду еко играчака са родитељима, прављење креативних мозаика и колажа)
- * *Еколошка приредба* (као вид промоције активности деце, васпитача и родитеља)
- * *Шетња по околини*
- * *Озелењавање дворишта*
- * *Израда еко кутка*
- * *Сакупљање биљака*
- * *Еко квиз* (као евалуација свега наученог и обрађеног)
- * *Експериментисање* (кружење воде у природи - посматрање шта се дешава са водом из шерпе када је загревамо, зависност биљака од температуре, воде и светлости –шта ће се десити са биљкама које имају или немају неопходне услове за живот, шта се дешава са папирним отпадом, шта са чврстим, а шта са органским), и др., (Исто).

Васпитач у раду треба да полази од основног циља еколошког васпитања и образовања, а то је: развој еколошки писменог појединца који је спреман да доноси еколошке одлуке које су подједнако примерене и квалитету живота човека и квалитету његовог животног окружења.

Закључна разматрања

Пораст потреба за еколошким информацијама произилази из великог броја негативних последица насталих убрзаном деградацијом животне средине и експлоатацијом природних богатстава. Само ментално здрава, еколошки образована и васпитана личност може зауставити тренд уништавања свог животног простора. Настојање да се развије еколошка култура и еколошка свест деце у циљу заштите своје околине одвија се кроз различите садржаје и могућности које пружа еколошко едуковање.

Еколошка едукација отвара многе могућности и начине за развијање и усавршавање еколошког погледа детета на свет. Настојање сваке предшколске установе да планира и организује еколошке активности и проширује своју еколошку делатност, јасан је показатељ одрживог развоја и смерница за опстанак популације. Предшколски курикулум обухвата и део садржаја из еколошке педагогије, што показује опредељење ка континуираном процесу формирања еколошке вредносне оријентације, у смислу могућности развоја еколошке свести деце раног узраста.

Литература

Андевски, М., Кундачина, М. (2004). Еколошко образовање: од бриге за околиш до одрживог развоја. Ужице: Учитељски факултет.

- Bredekamp, S. (1996). *Kako djecu odgajati*. Zagreb: Educa.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Цвјетићанин С. (2009). *Методе рада у настави познавања природе*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Цвјетићанин, С., Сучевић, В. (2011). Теоријски оквир развоја појмова о природи деце у предшколској установи, *Педагогија*, 3, 23.
- European Communités (2001). *Environment 2010: Our Future, Our Choice*, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communités.
- Goleman, D. (2010). *Еколошка интелигенција*, Београд: Геопетика.
- Hansen, A.K., Kaufmann, K.R. and Walsh, K.B. (2001). *Kreiranje vaspitno - obrazovnog procesa u kome dete ima centralnu ulogu*. Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија*. Београд: ЗУНС.
- Ками, К. (1992). Скица програма за предшколско образовање израђена на основу Пијажеове теорије, *Предшколско дете*, 4, 12.
- Клеменовић, Ј. (2009). *Савремени предшколски програми*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Коритник М. (1983). *2000 игара*, Београд: Завод за издавање уџбеника, Сарајево: Свјетлост.
- Левков, Љ. (1985). *Еколошка деџа психологија*, Београд : ЗЗУИНС.
- Марендић, З. (2009). Теоријски оквир развоја математичких појмова у дјечијем вртићу. *Методика*, вол.10, 21.
- Николић, В. (2003). *Образовање и заштита животне средине*, Београд: Задужбина Андрејевић.
- Почуча, Н., Аранђеловић, С., Хотва, Ж. (2005). *Заштита животне средине-управљање комуналним отпадом*, Београд: Привредни преглед.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
- Срдић, В. (2009). Предшколска установа као контекст развоја ромске деце и родитеља путем моделовања инклузивног образовања кроз нивое системске структуре, *Az Esélyegyenlőség és a felzárkóztatás vetületei az oktatásban. 3., Integrálás, felzárkóztatás, esélyegyenlőség*, МТТК, Szabadka: 233 -242.
- Шаин, М., Топић, С., Ђаковић, Н., Божић, Д. и Галић, Б. (2001). *Како припремамо дијете за полазак у школу*. Бања Лука: Центар за предшколско васпитање и образовање.
- Требатицки, Д. (2011). *Да нам чистије и зеленије буде – еколошке активности*. Стручни скуп Методички дани, ВШСС за образовање васпитача Кикинда, Зборник резимеа.
- Wood, D. (1995). *Kako djeca misle i uče*. Zagreb: Educa.

Dr Vlasta Lipovac
Jelena Raičević, MA
Kruševac

METHODOLOGICAL AND THEORETICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL AWARENESS OF CHILDREN IN PRE-SCHOOL

Abstract

The interest in the environment occurs at an early age, from the moment when the child starts to understand and analyze the world around them. During the early period, children's experiential knowledge about their environment is obtained from the parents and the preschool education. Contemporary trends in the educational process attach far greater importance to the ecological view of the world and provide greater opportunities for environmental education. This paper discusses the basic characteristics of children's cognitive development and learning characteristics of the preschool period in the development of love for nature and environmental awareness. The pedagogical and methodological implications of the famous psychologists and pedagogues theories dealing with issues preschool education and development in general were highlighted, as well as the experience of the preschool teachers - practitioners on projects of environmental activities. The part of the paper in which we talk about the characteristics of learning of a preschool child accentuates the importance of practical and thoughtful engagement of children in the process of learning, experiential learning, learning as a research act, learning in interaction with adults, peers and situations. By proposing methodological guidelines for the work of preschool teachers, the importance of situational learning, integrated planning and creating an enabling environment for learning is emphasized.

Key words: preschool child, environmental awareness, cognitive development, preschool

Д-р. Власта Липовац
Елена Раичевич, МА
Крушевац

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Резюме

Интерес к окружающей среде у детей возникает в раннем возрасте с того момента, как ребенок начинает понимать и изучать окружающий мир. В период раннего опыта ребенок приобретает первые знания о своей окружающей среде от родителей, а потом путем дошкольного образования. Современные тенденции воспитательно-образовательного процесса подчеркивают большую значимость экологического мировоззрения и дают больше возможностей экологического воспитания.

В этой статье речь идет об основных характеристиках когнитивного развития ребенка и характеристиках обучения детей дошкольного возраста с целью возникновения любви к природе и развития экологического сознания. Еще выделены педагогические и методологические импликации теорий известных психологов и педагогов, изучающих дошкольное воспитание и развитие, а также и опыт педагогов-практиков в осуществлении экологических проектов.

В части статьи, в которой идет речь о характеристиках обучения детей дошкольного возраста подчеркнуты необходимость активного и мыслительно-го участия детей в процессе обучения, эмпирического обучения, обучения как исследования, обучения при общении с взрослыми, с сверстниками и в разных обстановках. Методическим рекомендациям по работе воспитателя подчеркиваются значимость ситуативного обучения, комплексного планирования и создания благоприятных условий для успешного обучения.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста, экологическое сознание, когнитивное развитие, дошкольное образовательное учреждение

Јована Шкорић

Факултет политичких наука
Београд

UDK 376(=214.58)

Прегледни чланак

Примљен: 01. VIII 2016.

BIBLID 0553–4569, 62 (2016), 3, p. 545–557.

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ И ПОЗИТИВНЕ ПРОМЕНЕ – УЛОГА РОМСКИХ ПЕДАГОШКИХ АСИСТЕНАТА

Апстракт

Ромска деца су генерацијама уназад непропорционално смештена у одвојене или специјалне школе и још увек немају једнак приступ квалитетном образовању. С обзиром на то, намера овог рада јесте да укаже на проблем имплементације инклузивног образовања и објасни улогу педагошких асистената у овом процесу. У првом делу рада акценат је на дефинисању инклузивног образовања и његовим позитивним учинцима, а у наставку текста говори се о разлозима образовне инфериорности ромске деце. Позната је чињеница да се ова деца свакодневно боре са социјалном искљученошћу, а како би опстала у образовном систему потребно је препознати специфичности њихових потреба. Један од првих корака ка уочавању ових специфичности и ка побољшању квалитета образовања ромске деце представља увођење и активан рад представника мањинских група у образовни систем, тзв. педагошких асистената. Након анализе педагошких асистената и њиховог смештања у контекст инклузивног образовања, на крају текста остављен је простор за анализу (не)успешности постојећих политика и (можда) потенцијалних решења у овој области.

Кључне речи: инклузија, образовање, Роми, педагошки асистенти.

Инклузивно образовање: развој, дефинисање и изазови

Инклузивно образовање представља релативно модеран концепт који је закупио пажњу научника из најразличитијих области друштвених наука, креатора различитих политика, истраживача, практичара и многих других. Једнакост у образовању је комплексно и контроверзно питање које превазилази област самог образовања и подлеже јединственим политичким, економским и културним факторима.

Сам термин *инклузија* често може да се чује у педагошким истраживањима, политикама и програмима широм Европе и света, а веома је важно схватити га у једном ширем контексту - као динамичан, а не статичан процес или како га је Топинг метафорички дефинисао “инклузија је путовање, а не дестинација” (Topping 2012: 9). Циљ инклузивног образовања јесте да обезбеди приступ, присуство, учешће и успех свим ученицима различитих позадина (UNESCO 2009). Најједноставније речено, једнакост у образовању значи да сви грађани имају иста права и једнак приступ образовном систему (Ainscow 1999).

Ово образовање првенствено се односи на развој и унапређење школа, професора и наставника као и заједнице у целини како би се успешно подржали ученици у стицању квалитетног образовања ради целокупног напретка друштва и социјалног развоја. Инклузија се у овом контексту посматра као

процес решавања и реаговања на различите потребе све деце и младих кроз повећање учешћа у учењу, култури и заједници, као и смањења и елиминисања искључености у оквиру образовања. То подразумева промене и допуне садржаја, приступа, структура и стратегија са заједничком визијом која покрива сву децу одговорног узраста и убеђење да је одговорност редовног образовног система да едукује сву децу (UNESCO 2009: 8).

Чинило се битним нагласити да је овај концепт још увек у развоју. Иако постоји одређени консензус о његовим позитивним учинцима и даље постоје бројна питања о успешности његовог спровођења у пракси. У прошлости се сматрао синонимом за специјално образовање и образовање деце са сметњама у развоју, међутим новије дефиниције су знатно обухватније и инклузивно образовање се углавном односи на сву децу, укључујући и децу различитих етничких припадности (Mullick, Ahmmed and Sharma 2012). Важно је схватити да се образовна инклузија значајно разликује од образовне интеграције и да ова два термина нису синоними, а у наставку текста ће се укратко разјаснити ова дистинкција. Образовна интеграција првенствено указује на подржавање интегрисања деце са посебним потребама у редовне школе, а једна од кључних карактеристика ове дефиниције јесте да је већи нагласак на детету које би требало да се прилагоди и уклопи у систем, а не да се систем мења како би одговорио потребама детета. Насупрот томе, инклузивне праксе у школама не постоје само зарад пружање образовне могућности деци са посебним потребама. Инклузија у школама би требало да буде креирана да “прими и одговори на различите снаге, потребе и искуства свих ученика” (Mullick, Ahmmed and Sharma 2012 према Salend 2005:6). Неки од кључних елеманата инклузије јесу идентификација и отклањање баријера, обезбеђивање присуства, партиципација и рад свих ученика, нагласак на ученике који су у ризику од напуштања школовања итд.

Образовна једнакост је важан елемент целокупне друштвене једнакости, као и важно средство за постизање те једнакости. *Конвенцијом о правима детета* (World Social Protection Report 2014) утврђено је да свако дете има право на

основно образовање без дискриминације базиране на основу расе, боје, пола, језика, вероисповести, етничке припадности, имовине, инвалидитета итд. Поред тога, људе са нижим економским и социјалним миљеима или културним разлика потребно је активно подржавати како би им се омогућио једнак третман и једнаке шансе у образовном систему.

Образовање Рома – стање и проблеми

Роми су народ различитих стилова живота, културних образаца, обичаја и језика у односу на већинско становништво у локалним заједницама, као и на глобалном друштвеном плану (Јакшић 2007). Познато је да већина Рома живи у одвојеним насељима, тзв. махалама које су нехигијенске, често без струје и воде и без основних услова за егзистенцију. Многи од њих су корисници различитих социјалних помоћи које често нису довољне ни да покрију основне животне трошкове (Радушки 2009).

Оно што је битно нагласити у овом контексту јесте да су подаци о Ромима често нетачни или недоступни, а истраживањима неретко недостају питања о етничком идентитету испитаника и оно што је још учесталије јесте да се неки Роми не изјашњавају као Роми. Међутим, упркос претходним тврдњама није спорно да су Роми широм Европе најмаргинализованија и најодбаченија европска мањинска група, а статистике показују да је проценат Рома који похађају школу веома низак у читавој Европи. Резултати из ранијих студија (European Report on Development 2013), објављених под окриљем Савета Европе процењују да је више од половине ромске деце у Европи школског узраста не иду у школу.

Поражавајући је податак да 60% Рома у Европи има потрошњу испод линије сиромаштва, а када је образовање у питању више од 60% Рома млађих од 18 година нису завршили основну школу. UNESCO наводи да је преко 2/3 деце смештено у специјалне школе где немају адекватан третман сходан достигнутом степену интелектуалног развоја (UNESCO 2009). Дакле, није неуобичајена слика да се верује да су ромска деца и “ментално хендикепирана” и/или да имају урођене поремећаје попут дислексије, дисграфије и сл. Пласман у специјалне школе се утвђује различитим тестовима који су на језику већинског становништва па их ромска деца често не говоре или не разумеју у довољној мери, те из овог може да се закључи да су они често културно и језички пристрасни. Поред тога, из финансијских разлога, већина деце ромске популације не похађа јаслице и/или предшколске установе где би могли да се упознају са језиком већинског дела становништва. Дакле, поред уочених културних разлика, њихов недостатак течног говора на већинског језику у комбинацији са недостатком самопоуздања, комуникацијских вештина и сл. доводи до тога да су ромска деца често (неправедно) означена као ментално хендикепирана (види и Battaglia and Lebedinski 2014).

Није охрабрујући податак да се родитељи ромске деце често сложе са уписом у ове специјалне школе из веома различитих разлога. Један део родитеља често сматра да нема алтернативу, док се у неким земљама у специјалним школа-

ма обезбеђују и субвенције за храну, едукативни материјал, превоз па чак и стан, те није чудно што се ромски родитељи опредељују за овакав избор. С обзиром на претходно наведено, евидентно је да је реинтеграција ромске деце у редован школски систем изузетно тешка. Сам образовни систем у ствари одржава циклус сиромаштва и социјалне искључености, а веома мали проценат ове деце упише средњу школу или факултет и махом су осуђени на мануалне и исцрпне физичке послове (Rona and Lee 2001).

Главне препрека за приступ образовању сматрају се недостатак докумената, финансијска ограничења, низак ниво образовања родитеља, преран приступ деце на тржиште рада, дискриминација од стране наставника и ученика, језичке баријере итд. (Battaglia and Lebedinski 2014). Могло би се рећи да је изостанак образовања последица, али истовремено и узрок веома тешког материјалног положаја ромског становништва. С обзиром на то да ромске породице углавном имају више деце није спорно да они не могу материјално да подрже њихово школовање, те се сиромаштво и незнање преноси на нове генерације и тако се ствара тзв. зачарани круг сиромаштва (Стратегије унапређивања образовања Рома у Републици Србији 2010). Поред тога, ова суморна образовна ситуација може да се посматра и кроз призму размишљања родитеља ромске деце, где они школу виде као бескорисну и неефикасну јер спречава децу да учествују у економским активностима породице. Са друге стране, није спорно ни да садашњи образовни систем није у потпуности спреман да прими и ефикасно образује мањинске популације (у овом случају ромску децу) (European Report on Development 2013). Избегавање контаката, социјална дистанца, предрасуде и стереотипи су (нажалост) и даље њихова свакодневица, па и у домену образовног система.

Укључивање Рома у образовни систем и обезбеђивање континуитета школовања представља први корак ка смањењу социјалне искључености и унапређивању система образовања, али и целокупног социјалног развоја. Ово укључивање зависи од великог броја фактора, а пре свега их је потребно тражити у самим карактеристикама земаља у којима Роми живе, док неки произилазе из отворености или затворености већинског дела популације. Нема сумње да државе прихватају мањинске заједнице искључиво у формално-правном оквиру инклузија ће постојати само на папиру, док за је за стварно укључивање потребан велики напор и борба са дубоко укореваним механизмима дискриминације и сегрегације (Ђорђевић 2010). Дискриминација је појам који указује на да то се одређена индивидуа или група људи неједнако третира у смислу разликовања, искључивања или довођења у повољнији положај у односу на остале појединце или групе (Program Ujedinjenih naroda za razvoj 2006). Она представља механизам социјалног искључивања и

За успостављање везе између дискриминације и социјалне искључености кључни су друштвени међуодноси на различитим степенима (интерперсоналним, међугрупним и интституционалним) као и различити делови живота и рада (учествовање у активностима локалне заједнице, култури, образовању, привреди и тржишту рада, социјал-

ној и здравственој заштити, те учествовање у политичким процесима и одлучивању) (Program Ujedinjenih naroda za razvoj 2006: 48).

Проблем (не)образовања ромске деце представља деценијама актуелно питање, међутим мало тога је урађено у пракси. На европском нивоу, Савет Европе је први покренуо акције за школовање ромске деце организовањем Европског семинара о обуци наставника 1983. године. Поред тога, Европски Парламент је од почетка био осетљив на невоље ромске заједнице и залагао се за њено побољшање. У овом контексту потребно је поменути и донету Резолуцију министра 1984. године у оквиру које су покренуте активности које су отвориле нове видике када је образовање ромске деце у питању. Резолуција је дефинисала следећих пет приоритета, а то су: високо образовање, прелазак из школе на послове, флексибилно образовање и учење на даљину, обезбеђење педагошког материјала и обука ромских медијатора (Open Society Institute 2007).

Улога и допринос (ромских) педагошких асистената

С обзиром на евидентне недостатке ромске деце у домену образовања, укључујући ту и (пре)велику присутност у специјалним школама, као и у школама за образовање одраслих - неопходна је реконструкција различитих политика које ће кроз сарадњу са образовним институцијама омогућити ромској деци боље могућности. Наиме, као што је наведено, ромска деца се свакодневно боре са социјалном искљученошћу, а како би опстала у образовном систему потребно је пре свега препознати специфичности њихових образовних потреба и радити на оснаживању њихових интелектуалних и емоционалних капацитета. Досадашња истраживања (npr. Praxis 2011; Mandić 2012) приказују да се недовољно пажње посветило систематском приступу у идентификацији и решавању образовних проблема деце ромске националности, а још мање је тај приступ био заснован на интеракцији и кооперацији између образовних институција, система социјалне заштите и осталих релевантних система.

Један од првих корака ка побољшању стања ромске деце у образовању, упредставља увођење и активан рад представника мањинских група у образовним систем (Council of Europe 2006; Battaglia and Lebedinski 2014; Миливојевић 2015). Идеја о увођењу ових представника није новијег датума и датира још од раних шездесетих година, међутим само звање као и практичне делатности су се временом мењале и еволуирале. Програм ромских асистената у настави се јавио у Србији у последњим деценијама, тачније 1997. године у предшколским установама, а 2002. у основним школама. Овај програм првобитно се спроводио од стране различитих невладиних организација, а 2009. године Министарство просвете је било одговорно за његово спровођење и координацију (Дувњак и сар. 2010). Ова специфична улога настала је као одговор на веома комплексне проблеме са којима ромска мањина и систем образовања нису могли самостално да се изборе. Оно што је битно истаћи јесте да су за легитимизацију и активан рад ових

асистената највеће заслуге имале различите иницијативе за унапређење положаја Рома (нпр. Декада инклузије Рома, Јединствени акциони план за унапређење образовања Рома итд.). (Дувњак и сар. 2010). Ромски асистенти би требало да учествују у редовној настави где пружају помоћ ромским ученицима који имају потешкоће у праћењу наставе, али организују и допунске часове и помажу деци у изради домаћих задатака. Задатак педагошких асистената је такође и да једном недељно посете родитеље од деце са којима раде, а обично су посете фокусиране на обавештења родитеља о томе како деца напредују у школи. Остин (Austin 1978) је тврдио да ће деца и њихови родитељи имати бољи третман и да ће лакше остваривати добре резултате у области образовања уколико са њима ради неко ко је и сам осетио проблеме дискриминације, сиромаштва, маргинализације и социјалне искључености (Дувњак и сар. 2010).

Опис професије ромских асистената варирају од земље до земље, међутим могле би да се извуку неке основне паралеле. Њихови главни задаци јесу да помогну ученицима да формирају позитиван став према образовном процесу, да пазе да деца иду у школу, спречавају их да од ње одустану, помажу деци око језичких разлика, обезбеђују везу између матичне културе и културе образовног система и помажу деци да успешно савладају све препреке при обављању школских задатака (Ваћлија 2008). Успешан ангажман ових асистената захтева и интеракције са наставницима и осталим школским особљем, са Ромима и не-ромима, са ромским родитељима, ромским невладиним организацијама, хуманитарним организацијама итд. (Armstrong 2010). Постављање асистената из локалне заједнице у учионице је значајно и из разлога што помажу да се премосте културне и језичке празнине између школа и ромских заједница, а претпоставка иза ове праксе је теорија да ће асистенти омогућити ромским ученицима бољи академски успех.

Могло би да се закључи да велики број истраживања (нпр., Дувњак и сар. 2010; Leroux, P., M. Vivet and P. Brezillon 2010) показују да је имплементација ромског асистента у школске објекте имала позитиван утицај на инклузију ромске деце, а постоје индикације да су ови асистенти позитивно утицали и на не-ромске ученике јер им обезбеђују додатну помоћ и богате њихову културну средину (Ваћлија 2008). У овом контексту битно је поменути и две доминантне улоге које асистенти имају, а то су ромски асистенти у настави и ромски медијатори у школи, али и указати на њихову дистинкцију. Ромски асистенти углавном су усредсређени на рад у школи и учионици (*classroom oriented*), док је улога ромских медијатора више усмерена на рад у заједници (*community oriented*) (Миливојевић 2015).

Септембра 2010. године име “ромски асистенти” промењено је у “педагошки асистенти” и њихова циљна група нису више само Роми већ и деца из осталих маргинализованих група. Најкраће речено, педагошки асистенти представљају саветнике у интерактивном окружењу за учење који морају да сарађују, са једне стране са групом ученика, а са друге стране са наставницима који воде часове (Leroux, Vivet and Brezillon 2010). Радно место ових асистената инсти-

туционализовано је 2011. године када је обезбеђено и њихово финансирање од стране државе. Задатак педагошких асистената се временом мењао и развијао кроз различите обуке, али и кроз практичан свакодневни рад са децом. Сва досадашња истраживања приказују да је инклузивно образовање деце ромске популације готово немогуће без подршке педагошких асистената, стога се они посматрају као централне фигуре социјалне инклузије. Поред тога, не сме да се занемари њихова улога ни у спречавању напуштања школовања деце, подстицању једнаких шанси за сву децу, указивање на негативне последице сегрегације, маргинализације и дискриминације итд. Дакле, није спорно да ови асистенти имају велику улогу у подизању инклузивне културе и праксе унутар различитих установа, али и уопште у подстицању социјалне кохезије и развоју демократских вредности. Као што смо већ навели они имају значајну улогу у инклузивном образовању, а веома је битно напоменути да се у том контексту не мисли само на децу са сметњама у развоју, како се то обично претпоставља, него на сву децу (Миливојевић 2015).

Извештај Келин Рус (Rus 2006) идентификује три категорије задатака педагошких асистената када су деца ромске националности у питању, а то су:

- послови у вези са радом у учионици: олакшавање комуникације између наставника и ромске деце, а посебно помоћ деци да разумеју инструкције дате од стране наставника,

- послове везане за рад са ромском децом ван наставних активности, укључујући и припрему за школу, подршку при изради домаћих задатака и организацију рекреативних и културних активности,

- послове везане за олакшавање односа школе, ромских породица и ромске заједнице у целости.

Поред приказаних научника који су истакли позитивне ефекте (ромских) педагошких асистената, потребно је навести и оне који су били скептични и несигурни када је рад ових асистената у питању. Рон и Ли (Rona and Lee 2001) наводе да рад ромских асистената понекад у пракси изгледа сасвим другачије. У многим учионицима асистенти су виђени како служе грицкалице ученицима, чисте учионице или пази на децу док је наставник на паузи, дакле уместо да се посматрају као узор за ученике, асистенти су често у позицији небиситерке или собарице. Наиме, ови аутори сматрају да се ова стратегија која је замишљена као алат за побољшање положаја ромске деце често претвара у средство за одржавање маргинализованих ученика у подређене позиције.

Поред тога, истраживање Покрајинског омбудсмана Аутономне Покрајине Војводине (Покрајински омбудсман АП Војводине 2012) је довело до података о нестручности ових кадрова, где су педагошки асистенти махом образовних профила који не коренсподирају са праксом образовања и васпитања деце, те је питање у коликој мери они могу да допринесу ефикасн(и)јој реализацији инклузивног образовања. С обзиром на претходно наведено, Министарство просвете је децембра 2010. године донело Правилник о програму обуке за педагошког асистента. Према Покрајинском омбудсамну АП Војводине (Покрајински омбудсман

АП Војводине 2012) највећи проблеми у спровођењу инклузије у образовању јесу:

- велики број ученика у одељењу,
- недовољна обученост, нестручност наставника због неблаговремене и недовољне едукације,
- немотивисаност и предрасуде наставника,
- недостатак подршке стручњака који би помогли у реализацији инклузивне наставе,
- непостојање педагошких асистената,
- тешкоће у погледу вредновања ученика – неусклађеност правилника са потребама инклузивног образовања,
- недостатак техничких средстава, дидактичког материјала, литературе и информација,
- непостојање сарадње или недовољна сарадња са родитељима,
- преоптерећеност административним пословима итд. (Покрајински омбудсман АП Војводине 2012: 28, 29)

На крају би могло да се закључи да упркос различитим тумачењима и осетљивости педагошких асистената на време и контекст, није спорно да је њихов број у Европи у последњих десет година порастао - од 61300 у 1997. години на 152800 у 2007 години, али и даље наставља да расте. Улога ових асистената додатно је развила и трансформисала капацитете ромске деце што је резултирало тиме да они постану далеко укљученији у образовни систем (Leroux, Vivet and Brezillon 2010).

Нови изазови (социјалних) политика и реформа образовног система

Нови закон о образовању усвојен је у Србији 2009. године са циљем да се побољшају једнака права, ефикасност и квалитет образовања. Овим законом су успостављене (нове) мере које теже да унапреде квалитет наставе, стандарде образовања, механизме сарадње са родитељима, да остваре индивидуализовани приступ сваком детету итд., а такође недвосмислено дефинише и једнака права на образовање за све чланове друштва, без дискриминације и сегрегације (Дувњак и сар. 2010). Наиме, нов закон експлицитно захтева пуну инклузију и оснаживање оних група којима је помоћ потребна, а позитивни ефекти огледају се у померању вулнерабилних група са маргине друштва, у смањивању социјалне неједнакости и унапређењу квалитета живота (UNESCO 2009).

Образовање мора да пружи академске и социјалне компетенције, али и да преноси вредности као што су демократија, толеранција, једнакост статуса, уважавање културне различитости итд. Упоришна тачка новог закона јесте и стварање мултикултурних школа које би представљале темеље инклузије, а различитост је пожељна и отвара нове могућности, насупротив конзервативним мишљењима да ствара нежељене ефекте (Battaglia and Lebedinski 2014). Према томе, образовање би требало да буде засновано на интекултурним вредностима,

а један од начина да се то постигне јесте да већинско друштво постане свесно своје снаге и одговорности за положај мањина међу којима ромска популација спада у најслабије и највише маргинализоване. Укључивање ромске деце у систем образовања подразумева сензитивизацију школске средине у правцу интеркултуралности и препознавања специфичности и јединствености потреба ромске деце (Мандић 2012). Интеркултуралност у образовном систему Мишелин Реј (Cozma, Cucos and Momanu 2010 према Misheline Rey 1984: 13) дефинише као интеракцију, размену, отварање, реципроцитет и објективну солидарност свих актера овог система, а и шире. Интеркултурално образовање би могло да се посматра као нова методологија која покушава да комбинује увиде из психологије, антропологије, културе, историје итд. и примени их у образовном домену

Нека од општих права наведена у *Декларацији Уједињених нација о правима припадника националних или етничких, религијских или лингвистичких мањина* јесу следећа: права на сопствену културу, религију и употребу сопственог језика у приватном и јавном животу, пуноправно учешће у у културном, религијском, друштвеном, економском и јавном животу, учешће у одлучивању на националном нивоу итд. (World Social Protection Report 2014). Сходно овим правима, потребно је да се створе рационални услови у виду једнаких образовних могућности на микро и макро нивоу који ће омогућити ромској популацији укључивање у образовни систем (Booth and Ainscow 2002). Решавање проблема образовања Рома, као једног од најзначајнијих проблема у комплексу решавања укупног побољшавања њиховог друштвеног положаја заокупљује пажњу многих стручних и научних радника, али и креатора различитих политика (Митровић 2003).

С обзиром на то да је инклузивно образовање део шире стратегије једног друштва које би требало да промовише инклузивни развој, мора да се акцентује и значај социјалне политике у овом контексту који је вишеструк. Роми као нехомогена етничка група, без територијалне припадности и са различитим културним наслеђима веома тешко се прилагођавају и интегришу у друштво, а борба за национални идентитет, прихваћеност итд. поставља их у веома неповољан социоекономски и друштвени положај из ког не могу (лако) да изађу без помоћи шире друштвене заједнице. Како би се то догодило, потребно је пре свега детектовати препреке и осигурати потребне ресурсе и помоћ, али и развити социјалну политику која ће обезбедити услове за њихово укључивање у образовање. Борба против сиромаштва представља стални изазов социјалној политици и у области образовања, јер сиромаштво, низак приход и немаштина онемогућавају приступ образовним установама. У марту 2011. године Влада је усвојила Први национални извештај о социјалном укључивању и смањењу сиромаштва у Републици Србији 2008-2010. Национална стратегија дефинише програме, мере и активности у вези са четири приоритета, а то су промоција запошљавања у мање развијеним регионима, развој регионалне и локалне политике запошљавања, промоција људског капитала и социјалне укључености, као и унапређење институција и развој тржишта рада (Стратегија за унапређење положаја Рома у Републици Србији

2010). Потребно је поменути и Стратегију за развој стручног образовања и обуке која би требало да обезбеди младима могућност стицања знања, вештина и компетенција неопходних за рад и запошљавање у циљу одрживог развоја друштва. Поред тога, стратегија се залаже и за развој социјалног партнерства, развој каријерног вођења и саветовања, али и за различите програме јачања маргинализованих група (Armstrong 2010).

Социјална политика, превасходно преко система социјалне заштите, залаже се за адекватнију социјалну помоћ кроз ефикасну финансијску подршку и кроз развој мрежа интегрисаних услуга које су у могућности да побољшају позиције рањивих и угрожених група, у овом случају ромске деце. У овом контексту, битно је нагласити да системи социјалне заштите који су усмерени на побољшање образовног статуса ромске популације, не могу да делују изоловано. С обзиром на то да је инклузивно образовање дуготрајан процес који захтева много труда и улагања, неопходна је континуирана сарадња и дијалог, пре свега система социјалне заштите и образовних установа. Сходно томе, потребан је свеобухватан и системски приступ спровођењу (социјалне) политике, јер изоловани пројекти који су успостављени до данас не могу ефикасно да се позабаве читавом лепезом детектованих проблема (Battaglia and Lebedinski 2014). Ове политике се могу реализовати на локалном, окружном или националном нивоу, уз помоћ невладиних организација, приватног сектора или међународних партнера, а побољшан приступ јавним добрима и услугама један је од кључних аспеката промовисања социјалне инклузије ове вулнерабилне групе (Rus 2006). Образовна инклузија се може неговати и кроз политику која укључује посебну обуку наставника, курсеве ромског језика, допунску наставу, као и програм надгледања ромске деце. Поред тога, приступ правосудном систему и политичким одлукама такође може да утиче на унапређење социјалне инклузије. Као један од главних услова успешне инклузије наводи се и подршка и сарадња са родитељима ромске деце од стране релевантних друштвених актера. Имајући у виду чињеницу да баријере у школовању ромске деце и младих често долазе управо од родитеља неопходно је систематски приступити подизању свести о значају образовања у ромској заједници, али и на унапређивању васпитних компетенција родитеља као ослонаца за успешније образовање њихове деце (Стратегија за унапређење положаја Рома у Републици Србији 2010).

На основу свега наведеног може да се закључи да успешна имплементација реформи образовања и трансформација (социјалне) политике у области образовања захтева постојање јаког друштвеног дијалога између актера на централном и локалном, али и на интернационалном нивоу. Потребно је ојачати постојеће механизме услуга и структуре како образовних институција тако и система социјалне заштите у циљу укључивања ове вулнерабилне групе у систем образовања и постизања једнаких стандарда за све у смислу учешћа, доступности и квалитета резултата учења.

Литература

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Armstrong, K.A. (2010). *Governing Social Inclusion Europeanization through Policy Coordination*. Oxford: Oxford University Press.
- Austin, M. (1978). *Professionals and Paraprofessionals*. New York: Human Sciences Press.
- Battaglia, M. and L. Lebedinski (2014). Equal Access to Education: An Evaluation of the Roma Teaching Assistant Programme in Serbia. *Journal of Development Economics* 74 (1): 199-250.
- Bačlija, I. (2008). *Positive Discrimination Policies for Inclusion of Europe's Largest Minority: Examples of Educational Policies for the Roma Minority in Europe*. Ljubljana: Faculty of Social Sciences.
- Booth, T., and M. Ainscow (2002) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Council of Europe (2006). *Education of Roma/Gypsy children in Europe: The Training of Roma School Mediators and Assistants*.
- Cozma, T., C. Cucos and M. Momanu (2000). The Education of Roma children in Romania: Description, Difficulties, Solutions. *Intercultural Education* 11 (3): 281-288.
- Дувњак, Н., М. Михајловић, А. Скареп, Ј. Стојановић и З. Трикић (2010). *Ромски педагошки асистенти и асистенткиње као носиоци промена*. Београд: Оригинал.
- Ђорђевић, Д. (2010). *На коњу с лаптопом у бисагама*. Нови Сад: Прометеј.
- European Report on Development (2013). *Global Action for an Inclusive and Sustainable Future*. Brussels: European Centre for Development Policy Management.
- Јакшић, Б. (2007). Образовање и школовање ромске деце. У: Тадић, Ј. и Г. Башић (ур.), *Друштвене науке о Ромима у Србији*. Београд: САНУ, стр. 81-92.
- Leroux, P., M. Vivet and P. Brezillon (2010). Cooperation between Humans and a Pedagogical Assistant in a Learning Environment. Dostupno na: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.63.7480&rep=rep1&type=pdf>. Pristupljeno: 23.07.2016.
- Мандић, И. (2012). Проблем образовања Рома у Србији. *Норма* 17 (2): 247-256.
- Миливојевић, З. (2015). *Анализа правног оквира и актуелног статуса и праксе педагошких асистената*. Београд: СИПРУ.
- Митровић, А. (2003). Образовање Рома. *Социјална мисао* 10 (2-3): 115-132.
- Mullick, J., J. Deppler and U. Sharma (2012). Inclusive Education Reform in Primary Schools of Bangladesh: Leadership Challenges and Possible Strategies to Address the Challenges. *Interantional Journal of Whole Schooling* 8 (1): 1-20.
- Open Society Institute (2007). *Equal Access to Quality Education, Volume I*. Budapest and New York: Open Society Institute.

- Покрајински омбудсман АП Војводине (2012). Инклузија – између жеље и могућности. Доступно на: <http://www.ombudsmanapv.org/riv/index.php?lang=sr-RS>. Приступљено: 2.06.2016.
- Program Ujedinjenih naroda za razvoj (2006). *Siromaštvo, nezaposlenost i socijalna isključenost*. Zagreb: CIP.
- Praxis (2011). *Анализа главних проблема и препрека у приступу праву на образовање припадника ромске популације у Србији*. Београд: Авантгарде принт.
- Радушки, Н. (2009). образовање као кључ за интеграцију Рома у друштво. Београд: *Политичка ревија* 8 (9): 189-202.
- Rona, S. and L. Lee (2001). *School Success for Roma Children: Step by Step Special Schools Initiative Interim Report*. New York: Open Society Institute.
- Rus, K. (2006). The Situation of Roma School Mediators and Assistants in Europe. Dostupno na: http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/Source/Mediators_Analyse_EN.pdf. Pristupljeno: 2.01.2016.
- Стратегија за унапређење положаја Рома у Републици Србији (2010). Доступно на <http://www.inkluzija.gov.rs/wp-content/uploads/2010/03/Strategija-SR-web-FINAL.pdf>. Приступљено: 2.08.2016.
- Topping, K. (2012). Conceptions of inclusion: Widening ideas. In C. Boyle, and K. Topping, K (Eds.), *What works in inclusion?* Maidenhead, England: Open University Press, McGraw-Hill Education, p. 9-19.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- World Social Protection Report (2014). *Bulding Economic Recovery, Inclusive Development and Social Justice*. Geneva: International Labour Office.

Jovana Škorić, Belgrade

INCLUSIVE EDUCATION AND POSITIVE CHANGE - THE ROLE OF ROMA TEACHING ASSISTANTS

Abstract

Roma children were disproportionately for generations placed in a separate or special schools and still do not have equal access to quality education. Due to this, the intention of this paper is to highlight the problem of implementation of inclusive education and to explain the role of teaching assistants in this process. The first part of this paper focuses on defining inclusive education and its positive effect, followed by the discussion about the reasons for the educational inferiority of Roma children. It is a known fact that these children struggle daily with social exclusion, and in order to survive in the educational system, it is necessary to recognize the specificity of their

needs. One of the first steps towards recognizing these specific features and towards improving the quality of education of Roma children is the introduction of the active work of representatives of minority groups into the educational system, the so called. teaching assistants. After the analysis of teaching assistants and their placement in the context of inclusive education, at end of this text there is a space for the analysis of the (in) effectiveness of existing policies and (possibly) potential solutions in this area.

Key words: inclusion, education, Roma children, teaching assistants

Јована Шкорић, Белград

ИНКЛУЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОЗИТИВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ – РОЛЬ РОМСКИХ ТЮТОРОВ

Резюме

Ромские дети уже давно непропорционально помещаются в отдельные или специальные школы. У них до сих пор нет равного доступа к качественному образованию. В связи с этим цель этой статьи- указать на проблему реализации инклюзивного образования, и определить роль тьюторов в этом процессе. В статье сначала определены инклюзивное образование и его положительные эффекты, а потом речь идет о причинах образовательной инфериорности ромских детей.

Известен факт, что эти дети ежедневно сталкиваются с социальной изоляцией, и чтобы поддержать их в системе образования, надо выделить особенности их потребностей. Одним из первых шагов к выделению этих особенностей и повышению качества образования ромских детей является включение представителей народного меньшинства в систему образования, в роли так называемых тьюторов. По помещению их в контекст инклюзивного образования, в конце статьи проанализированы (не)эффективность существующей системы и потенциальные решения в этой области.

Ключевые слова: инклюзия, образование, рома, тьютор

ОЦЕНЕ И ПРИКЗИ

Милосав Ј. Петровић

Ниш

UDK 050 45 Minuta(049.32)

Приказ

Примљен: 27. VII 2016.

BIBLID 0553-4569, 62 (2016), 3, p. 558-562.

ЗА ПЕТ ГОДИНА – ДВАДЕСЕТ БРОЈЕВА

У првој деценији 21. века на нашем образовном простору ретко су се рађала нова стручно-педагошка гласила (листови и часописи), која би била у функцији струјања и размене разноврсних идеја међу просветним радницима свих нивоа васпитно-образовног система у Републици. Дешавало се чак супротно од очекиваног, јер су се гасили и са медијске сцене нестајали неки значајни часописи и листови педагошког и културолошког профила, који су годинама «хранили» знатижељу и глад просветних посленика. Примера ради, навешћу називе неких стручних гласила која су нестала у последњих десет-петнаест година: *Београдско икољство* (Београд), *Просветна реч* (Приштина), *Мисао* (Нови Сад), *Унапређивање васпитања и образовања* (Ниш), *Породична педагогија* (Београд), *Самоуправно васпитање* (Лозница), *Предшколско дете* (Београд), *Мост* (Ниш), *Директор школе* (Београд), *Глас јавности* (Београд), *Медианче* (Ниш) и, вероватно, још неко.

Више волим да трагам и пишем о животу и рађању, него ли о нестајању и гашењу. То и чиним у овом есеју, убеђен да ће то бити интересантно за све просветне ентузијасте Ниша и југоисточне Србије, до којих стиже наше гласило 45 минута. А оно је покренуто маја 2011. године, баш онда када смо обележавали *два века Доситеја*, великог српског просветитеља и првог министра просвете у Србији. То чиним и из разлога што овај прегледни рад може подсетити и мотивисати ствараоце - просветаре да се јаве Уредништву листа и пошаљу неки свој стручно-педагошки или дидактичко-методички прилог из наставне праксе, успостављајући сарадњу са нашим гласилом, на ползу сопствене креативности, али и шире просветне јавности.

Подсећам своје колегинице и колеге, који стално раде на свом стручном савршавању и праћењу нашег листа, да сам поводом првог јубилеја - у броју 10 за децембар 2012. године, објавио подужи рад под називом *Десет живота* иза нас, са насловним странама до тада објављених бројева, дајући потпунији преглед о свих 206 публикованих стручних радова различитог жанра на странама листа 45 минута. То је наишло на изузетну позорност доброг броја креативних просветара, па ме је и Уредништво новосадског часописа *«Педагошка ствар-*

ност» замолило да им тај прегледни рад доставим, што сам ја са задовољством учинио. И гле чуда! Они су га одмах објавили, без икаквих измена и скраћивања, у броју 1 за 2013. годину, под називом «Репетиторијум првих десет бројева листа просветних радника 45 минута». На тај начин је и шира просветна јавност Републике сазнала о нашем гласилу, његовој програмској структури и бројним сарадницима са југоистока Србије и шире.

Ако је у прве две године (2011. и 2012) објављено десет бројева листа Четрдесет пет минута са укупно 206 стручних прилога, наредних десет бројева публиковано је 2013, 2014. и 2015. године. Овим (другим) јубиларцем, бројем **20/2016**, Редакција листа испуњава обећање о континуитету гласила, наговештавајући даље истрајавање на уређивању нових бројева, како би наше гласило било у функцији перманентног стручног усавршавања просветних радника са ширег простора Републике. Наравно, то зависи од свих нас (сарадника и читалаца листа), који ћемо га «хранити» свежим и актуелним прилозима из наставне праксе и живота наших основних и средњих школа, али и из предшколских установа и са Универзитета.

Пригодан је тренутак да оваквим прилогом у овом јубиларном броју позовемо све креативце и ствараоце из просветне јавности да успоставе сарадњу са Уредништвом листа «45 минута» и наставе са даљим праћењем нашег гласила. Истовремено, подсећамо директоре школа да остваре контакт са издавачем и Уредништвом, путем мејл-адресе: cetrdesetpetminuta@gmail.com – и за своје стручне библиотеке обезбеде по три до пет примерака сваког броја, како би омогућили да се просветни радници у свакој школи упознају са свим актуелностима из појединих наставних области, о којима пише лист «45 минута». Тиме се стварају и материјални услови за редовно излагање листа током сваке школске, односно календарске године.

* * * * *

У наставку овог прилога дајем потпунији преглед публикованих стручних радова у појединим бројевима листа друге десетице, почев од броја 11 до броја 20 - у последње три календарске године – по тематским целинама, програмској структури и рубрикама нашег гласила.

Детаљнијим прегледом свих десет бројева утврдио сам да је укупно објављено 158 радова *различитог жанра*, бројних сарадника и просветних прегалаца, што просечно износи шеснаест стручних прилога по једном броју. Сматрам да је то задовољавајући податак за чланове Уредништва и читаоце листа, јер се гласило штампа на 32 стране, односно два штампарска табака по броју, у формату А-4. Другим речима, сваки прилог је дат просечно на две стране у тростубичној форми, чешће и са неким фотосом, графиком или другом врстом илустровања публикованог рада.

Уводни чланци – као тематска актуелност сваког броја – заслужују посебан осврт. Њима је Уредништво стављало акценат на нешто што се не би смело пропустити и заборавити, зарад подсећања наставника (читалаца листа) на

неопходност уношења тога у своје оперативне планове наставног и васпитног рада са ученицима различитог узраста. Најчешће се радило о потреби обележавања јубилеја неке значајне личности или догађаја из наше богате педагошке и културне историје. Ради подсећања читалаца листа, намерно их наводим у овом осврту: *Свети Сава – умна глава / Неугасла величина заштитника српских школа* (аутор Милосав Петровић), *Класик и реформатор / Лав из Јасне Пољане* (Јелена Стојиљковић), *Горостас са Ловћена – Петар Петровић Његош* (Милосав Петровић), *Седamnaest векова толеранције – Милански едикт* (М. Петровић), *Бранко Ћопић – 100 година од рођења* (М. Петровић), *Вукова културна револуција – поводом 150 година од Вукове смрти* (М. Петровић), *Слово о Светом Сави* (Матија Бећковић), *Надежда Петровић – век од смрти велике сликарке, хуманисте и ратника* (М. Петровић), *Стеван Сремац – поводом 160 година од његовог рођења* (М. Петровић) и *За пет година – 20 бројева* (М. Петровић). У осам од десет бројева, уводнике је писао Милосав Петровић, специјалиста педагошких наука и књижевности из Ниша. То није добро нити паметно, али вероватно то нису хтели да учине неки други којима се Редакција обраћала за прилог. Зато је моја жеља, али и целог Уредништва листа, да у наредним бројевима буде више уводничара, како се не би јављала суревњивост међу колегама и сарадницима.

Када се дубље зарони у структуру и број стручних радова у појединим тематским целинама или рубрикама листа, које још увек нису строго профилисане, долази се до податка да је најчешће заступљена Наставна пракса. У оквиру ње је публикувано 48 педагошко-методичких синопсиса из различитих наставних области и васпитних подручја. (Подсећам да је у првих десет бројева било 50 таквих прилога, што се види у броју 10 за 2012. годину.) Из овога закључујем да су радови из наставне праксе најбројнији, како је било и раније, што је сасвим оправдано јер се ради о гласилу са нагласком на дужину наставног часа (*45 минута*). Највећи број тих радова је из матерњег језика (18) и математике (12), а остали су везани за наставу природе и друштва (5), историје (4), стране језике (4), физичко васпитање (3), веронауку (1) и наставу физике (1). Аутори ових прилога су најбројнији: Душан К. Димитријевић, Светозар Стојковић, Душан Ђорђевић, Синиша С. В. Стаменковић, Миодраг Спирић, Голуб Живковић, Александра Грубер, Дивна Стевановић, Ивана Петровић, Мирјана Рашић Митић, Јована Петровић, Милица Поповић, Јасмина Кокот и други.

У тематској целини Педагогија и педагошки проблеми пронашао сам десетак интересантних радова, као што су: *Додатна настава у основној школи* (аутор Томислав Ђорђевић), *Екскурзије ученика...* (Душан К. Димитријевић), *Родитељи и садржаји медија* (Јелена Стојиљковић), *Улога хумора у настави* (Радоје Милосављевић), *Реформни покрети наставног рада* (Дивна Стевановић), *Неговане радне културе ученика* (Марина Петровић), *Настава у бечким школама* (Миодраг Матић), *Толеранција или поштовање* (Душан Ђорђевић), *О ступању у учитељску службу* (Свет. К. Поповић) и још неколико прилога.

Психологија је, нажалост, заступљена са само три рада, који се односе на *Деце страхове*, *Осамостаљивање деце за полазак у школу* (аутор оба рада је

Маја Ацковић) и *Награде и казне у раном детињству* (Мирјана Радојевић). Исти број радова третира и проблеме Специјалне педагогије: *Поремећаји говора код деце* (Душан Димитријевић), *Асистивни ручни разбој за ткање* (Зоран Николић) и *Радна терапија јахањем коња* (Наташа Ковачевић).

Теоријским расправама је дато доста простора у десетак бројева листа. Такви су радови групе аутора о *Инклузији као експерименту или стратегији, Програмираној настави, Говору врањског краја, Индивидуализацији и диференцијацији, Педагошком плурализму* (Д. Ђорђевић), *Народној музици* (Ненад Стефановић) и *Разредна настава у комбинованим одељењима* (Душан К. Димитријевић). Шест радова припадају тзв. Полемичким чланцима, који се односе на разне појаве у сфери образовања, али и у друштвеном животу уопште. Навешћу неке од њих: *Медијска писменост као основа безбедности деце* (Александра Јовановић), *Стилови родитељства* (Маја Ацковић), *Друштвене неједнакости у образовању* (Јелена Стојиљковић), *Над српским језиком се врши геноцид* (Аца М. Станојевић) и други. Ови радови захтевају дуже размишљање и преиспитивање стања у васпитно-образовном систему, што је разлог да их буде више у наредним бројевима нашег гласила.

Уредништво листа настоји да што чешће обавештава ширу јавност о новим књигама, које се јављају на нашем «издавачком небу», а потичу из пера познатих и признатих Стваралаца – просветних радника. У форми књижевних и педагошких есеја и критичких приказа, у претходних десет бројева, «осветљено је» 14 значајних књига бројних аутора из целе Републике, што је значајно за све оне који воле вредна педагошка и књижевна дела. Тиме се читаоци листа «45 минута» не само обавештавају о новим делима, већ и подстичу на *стварање и стваралаштво* у сфери педагошко-психолошких наука, књижевности и у другим областима људског стваралаштва. Тако, на пример, Веселинка Стојковић пише о роману Вере Ценић «*Кањец филма и иста прича*» (број 11), причама Светозара Стојковића «*Божја брада и липовачка улица*» (број 12), трокњижу др Јована Љ. Јањића «*Над књигама и рукописима из завичаја*» (број 12), песничкој збирци Крсте Милошевића «*Икона у празној кући*» (број 13) и књизи Славице Гароње «*Жене говоре*» (број 14 и 15). У разговору са Ђоком Стојичићем читаоци листа су доста сазнали о «*Лексикону српских народних изрека*», које је он година сакупљао и публиковао (број 11).

У истој рубрици Милосав Петровић је приказао роман «*Судбине*» Миле Ђорђевић (број 11), «*Методичке путоказе*» Душана Ђорђевића и Јелене Стојиљковић, књигу «*Записи са онколошког*» Кадивке Стевановић (број 19) и «*Цветник учитеља песника за децу и младе – Заувек ђаци*», приређивача Власте Н. Ценића (број 20). Члан Уредништва нашег гласила – Душан Ђорђевић приказао је документарни видео филм «*Висок*», аутора Владимира Манића (број 13), монографију «*Опстанак малих школа*», аутора Милосава Петровића (број 17) и књигу «*Сусрети и памћења*», Веселинке Стојковић (број 19). Најзад, Здравко Крстић је приказао збирку песама за децу «*Варнице свитања*», аутора Милосава Петровића (број 19).

Рубрика Славне личности подарила је читаоцима нашег гласила десетак интересантних прилога о *Растку Немањићу – Светом Сави, Стефану Немањи, Јовану Јовановићу Змају, П. П. Његошу, Вуку Караџићу, Десанки Максимовић, Бранку Ћопићу, Стевану Срећу, Надежди Петровић, др Вери Ценић, др Милутину Ђорђевићу, др Јовану Јањићу* и другима. О њима су надахнуто писали: Милосав Петровић, Душан Ђорђевић, Матија Бећковић, Татијана Јовановић, Игор Ђорђевић и други сарадници листа.

Уредништво није заборавило ни рубрику Народна традиција, па је у неколико бројева листа донело изводе из књиге Драгослава Илића *«Сећања за очи и душу»*. Ту су прилози о млеку и млечним производима (број 14), сеоском домаћинству (15), печењу ракије (17), о слављима и празницима, којих се аутор књиге радо сећа и настоји да их сачува од заборавља (број 19), али и о српским обичајима приликом удаја и женидби (број 20). У том смислу, а с циљем да се помогне наставницима у осмишљавању школских прослава, дато је и неколико Рецитала са комплетним сценаријима за приредбе поводом значајних празника (бројеви 11 и 16).

Наведених десет бројева нашег гласила обогаћени су стотинама Мудрих мисли умних људи читавог света (афоризмима и сентенцијама) и казивањима прослављених личности о свом детињству, обичајима и играма из завичаја, а у рубрици Песничко ћоше представљени су ствараоци за децу и одрасле, као што су Русомир Д. Арсић, Бранко Ћопић, Душан Ђорђевић, Сениша С. В. Стаменковић и др Милутин Ђорђевић.

Најзад, из области Предшколског васпитања, у неколико бројева листа презентована је *«Мала математика»* из пера Томислава Ђорђевића, а васпитачица Маја Чубрило пренела је текстове из *«Зеке»* о исказима деце на тему *«Шта је рат?»*. Нису изостали и текстови о Јубилејима школа, у којима су у форми портрета, саопштења и дужих репортажа, представљене *Трговинска школа у Нишу* (аутори Војислав Марковић и Слободан Стојановић), *ОШ «Цар Константин» у Нишу* (Милосав Петровић), али и *јубилеји књижевника и других уметника*, који су «падали» у претходне три године.

Бројне песме, приче, занимљиви прилози, акције и дописи Уредништву обогатили су лист *«45 минута»*, те је он постао интересантно, читљиво и стимулативно гласило за све потенцијалне ствараоце из наших школа и предшколских установа. Зато с правом очекујем да ће се такав тренд наставити и у наредном периоду, а ово наше гласило добијати на значају. У том смислу упућујем честитке Уредништву на упорности и доследности у креирању листа, са жељом да нам он дуго траје, на ползу свих просветара и педагошких посленика Ниша и читаве југоисточне Србије. Својим колегама **честитам двадесети јубиларни број и Нову 2016. годину**, у коју смо већ дубоко закорачили, са жељом да се свакоме остваре креативни снови на личном и породичном, а још више на стручном и професионалном плану.

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