

PEDAGOŠKA STVARNOST

ČASOPIS ZA ŠKOLSKA I KULTURNO-PROSVETNA PITANJA

PS God. LXIII Br. 2 Str. 91–166 Novi Sad 2017.
UDK 37 ISSN 0553-4569

SADRŽAJ

S t r a n a

POGLEDI I MIŠLJENJA

Sanja Nikolić, Gordana Cvijanović: Interkulturalno obrazovanje kao nova
dimenzija školskog kurikuluma kroz implementaciju migranata u redovan
školski sistem ----- 93

DIDAKTIKA I METODIKE NASTAVE

Nikolina Zobenica, Ana Stipančević: Uloga i kompetencije nastavnika u
globalizovanom društvu ----- 107

VISOKO OBRAZOVANJE

Bojana Trivunović: Komunikacione kompetencije univerzitetskih nastavnika ----- 120
Vesna Colić, Tamara Milošević, Uglješa Colić: Motivacija, očekivanja i želje
studenata visoke škole za obrazovanje vaspitača ----- 132

PREDŠKOLSKO OBRAZOVANJE

Nataša Đuragić, Ksenia Šimoković, Vladimir Mihić: Povezanost muzičkog
obrazovanja i iskustva sa porodičnom kulturno-pedagoškom klimom
budućih vaspitača ----- 145

CONTENTS

VIEWS AND OPINIONS

- Sanja Nikolić, Gordana Cvijanović: Intercultural education as a new dimension of a school curriculum through implementation of migrants in a regular school system ----- 93

DIDACTICS AND TEACHING METHODOLOGIES

- Nikolina Zobenica, Ana Stipančević: Teacher role and competences in the globalized society----- 107

HIGH EDUCATION

- Bojana Trivunović: Communication competencies of university teachers ----- 120
Vesna Colić, Tamara Milošević, Uglješa Colić: Motivation, expectations and wishes of the students of preschool teachers training college ----- 132

PRE-SCHOOL EDUCATION

- Nataša Đuragić, Ksenia Šimoković, Vladimir Mihić: Relation between music education and experience and family cultural- educational climate of preschool teacher students ----- 145

Sanja Nikolić¹
Univerzitet u Beogradu
Učiteljski fakultet u Beogradu
Gordana Cvijanović
OŠ „Filip Višnjić“ Morović

UDC: 316.7:376-054.62
37.04-054.62
DOI

Primljen: 19.2.2018.

Prihvaćen: 10.6.2018.

PREGLIEDNI STRUČNI RAD
BIBLID 0553–4569, 63 (2017), 2, p. 93–106.

INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE KAO NOVA DIMENZIJA ŠKOLSKOG KURIKULUMA KROZ IMPLEMENTACIJU MIGRANATA U REDOVAN ŠKOLSKI SISTEM

Apstrakt

Prema Ustavu Republika Srbija neguje human odnos, kako prema svojim građanima kojima je srpski drugi jezik, tako i prema licima koja su se u različitim vidovima migracija zatekla u Srbiji. Sistem obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji počiva na načelima dostupnosti, pravednosti, kvaliteta usmerenog na dete i učenika. Strani državljani i lica bez državljanstva imaju pravo na obrazovanje i vaspitanje pod istim uslovima kao i državljani Srbije. Škola kao institucija jedan je od najvažnijih oslonaca u procesu celovite podrške koja se pruža učenicima iz osetljivih grupa. Topla atmosfera koja vlada u školi, spremnost nastavnika i učenika da se zainteresuju za kulturu kojima novi učenici pripadaju, kao i jezik kojim govore, uslov je za interkulturalno obrazovanje. U ovom radu predstavljena je implementacija interkulturalnog obrazovanja u nastavni proces koji je prilagođen, individualizovan i diferenciran. Trenutno u Srbiji je inkluzivno uključeno oko 700 učenika migranata u osnovne i nekoliko srednjih škola. Čineći bogatijom i raznovrsnijom, kako društvenu tako i školsku sredinu, interkulturalnost podstiče upoznavanje, razumevanje, poštovanje drugačijih stilova života i time proizvodi interkulturalnu osetljivost. Cilj ovog rada jeste da se ukaže, najpre, na značaj interkulturalnog obrazovanja i da se skrene pažnja na razvijanje interkulturalne komunikativne kompetencije nastavnika u školama, kao glavnih aktera

¹ sanjanikolic72@yahoo.com

ovakve moderne, interkulturalne nastave koja umanjuje diskriminaciju i podstiče toleranciju i razumevanje.

Ključne reči: interkulturalno obrazovanje, migranti, interkulturalna osetljivost, prilagođena nastava.

Uvod

Republika Srbija potpisnik je različitih međunarodnih dokumenata kojima se obrazovanje definiše kao jedno od osnovnih ljudskih i dečijih prava. Prema zakonu koji je zasnovan na „vladavini prava, socijalnoj pravdi, načelima građanske demokratije, ljudskim i manjinskim pravima i slobodama i pripadnosti evropskim principima i vrednosti“ (*Ustav Republike Srbije*, 2006) država neguje human odnos, kako prema svojim građanima, tako i prema licima koja su se u različitim vidovima migracija zatekla u Srbiji. Na osnovu toga sistem obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji počiva na načelima dostupnosti, pravednosti, kvaliteta i usmerenosti na dete i učenika (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2017). Član 6. *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja reguliše* pravo na obrazovanje i vaspitanje: „Svako lice ima pravo na obrazovanje i vaspitanje... Strani državljani i lica bez državljanstva imaju pravo na obrazovanje i vaspitanje pod istim uslovima i na način propisan za državljane Republike Srbije“.

Škola kao institucija je jedan od najvažnijih oslonaca u procesu podrške učenicima migrantima. Uslov za uspešnu integraciju je topla atmosfera koja vlada u školi, otvorenost prema novim učenicima, spremnost nastavnika i učenika da se zainteresuju za kulture kojima novi učenici pripadaju, kao i za jezike kojima govore. U svemu tome glavnu ulogu ima interkulturalno obrazovanje koje se sprovodi u školama, zatim interkulturalna komunikativna kompetencija nastavnika, koji bez dobre motivacije i velike želje za usavršavanjem, ne mogu uspešno da opstanu u tako specifičnoj nastavi (Vidosavljević i sar. 2016).

Ovakvo obrazovanje ima za cilj da učenike nauči komunikaciji, da im omogući snalaženje u odnosima sa drugim ljudima, u proširivanju raspona sopstvenih referencija i doživljaju drugačijih kulturnih obeležja u okruženju (Ninčević, 2009). Interkulturalnost se može smatrati jednim od vodećih principa u obrazovanju. Kao najčešća definicija interkulturalnog obrazovanja navodi se da je to sistem i rezultanta mnogih formalnih, neformalnih i informalnih obrazovnih programa, kojima je cilj uzajamno razumevanje kao i poštovanje među članovima različitih grupa (Kostović i Đermanov, 2006).

Shvatanje kulture, sopstvene ili strane, moguće je ukoliko „škola zahvata veći deo slobodnog vremena učenika kroz nastavne aktivnosti u kojima bi podsticala njihova interesovanja, organizovala posete kulturnim institucijama, podizala opštu kulturu, usvajala kulturne norme, razvijala svest o potrebi očuvanja kulturnih vrednosti“ (Stojanović, 2012: 375).

Standardi i sistem zaštite migranata počivaju na opštim dokumentima i standardima zaštite ljudskih prava. Tako je jedna od fundamentalnih odredbi *Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima* (1948) sloboda od diskriminacije, tj. uživanje istih prava i sloboda bez obzira na rasu, jezik, nacionalno poreklo, kao i status zemlje ili teritorije kojoj neko lice pripada. Tako preporuka *Saveta ministara i prihvatajućih zajednica* (2011) predviđa da zemlje članice Saveta Evrope treba da preduzmu sve neophodne mere da podstaknu raznovrsne mogućnosti za javnu interakciju između migranata i zajednice u koje oni dolaze. Republika Srbija se ratifikacijom *Konvencije o pravima deteta* (1989) obavezala da obezbedi ostvarivanje svih prava deteta, a naročito pravo na obrazovanje, kao i podršku za fizički i psihički oporavak i socijalnu integraciju.

Počeci formalnog interkulturalnog obrazovanja u Evropi vezani su za projekat Saveta Evrope „*Demokratija, ljudska prava, manjine: obrazovni i kulturni aspekti*“, kojim su na evropskom nivou zvanično predstavljene principi interkulturalnog obrazovanja. Obuhvatanjem pitanja emigracije u Zapadnoj i pitanja položaja nacionalnih manjina u Istočnoj Evropi, ovi principi su prošireni na panevropski nivo. U Evropi su izražena dva pravca i vida interkulturalnog obrazovanja - formalno i neformalno. Trenutno se velika pažnja pridaje povezivanju i usaglašavanju ova dva pristupa. Kod tzv. formalnog interkulturalnog obrazovanja ističe se neophodnost strukturalnih promena unutar škole zato što škole odražavaju prisustvo (ili odsustvo) stereotipa i diskriminacije u društvu. Dve glavne preporuke u vezi s tim su:

- da interkulturalno obrazovanje treba da bude jedan od ključnih faktora u obrazovanju svih prosvetnih radnika i u tom smislu istaknuta je važnost ličnog iskustva života u drugoj kulturi
- da udžbenici treba da budu revidirani tako da u tumačenju i razumevanju istorijskih fenomena uzimaju i „druge“ kao polaznu osnovu, tako da deca u školi mogu da nauče da je normalno imati različite perspektive.

Ogromne su teškoće koje se u okviru školskih sistema javljaju tokom uvođenja ovih promena, ali su ogromni i uspesi do kojih dolazi kada se promene uvedu (Gošović i sar. 2007).

Multikulturalno i interkulturalno obrazovanje

Interkulturalno obrazovanje se bazira na viziji sveta u kojem se poštuju ljudska prava za sve i gde se demokratija odnosi na sve građane sveta. Sedamdesetih godina počeo se razvijati pojam multikulturalnosti u SAD-u, a u Kanadi se razvija pojam multikulturalnog obrazovanja. Pojam interkulturalnog obrazovanja tek se počeo razvijati u zadnjih nekoliko godina 20 veka. Sada se intrerulturalno obrazovanje ili interkulturalna pedagogija koristi kao odgovor na novi kontekst globalizacije i različitosti jezika, religija, kultura i načina razmišljanja. Još uvek je koncept teško definisati (Potera, 2008). Blezsynska (2008) izdvaja dva značajna koncepta: multikulturalno obrazovanje i interkulturalno obrazovanje. Za razlikovanje je bitno definisati i značajne pojmove.

Multikulturalnost se odnosi na prirodu društva koje je višejezično, multikulturalno, multietničko i multireligijsko te njihovu koegzistenciju.

Multikulturalno obrazovanje prema Ačaji (2011) se zasniva na uverenju o pasivnoj koegzistenciji različitih kultura na jednom prostoru i kroz učenje o njima ima za cilj samo prihvatanje ili bar toleranciju istih, dok **interkulturalno obrazovanje** teži razvijanju održivog načina života u multikulturalnom društvu kroz: izgradnju razumevanja, uzajamnog poštovanja, dijaloga i nediskriminacije među pripadnicima različitih kultura. Prema Ueleu (Quellet, 1991) ono teži da promovise i razvije bolje razumevanje kultura, sposobnost komunikacije između njih, fleksibilniji stav prema kulturnim različitostima i aktivnu socijalnu interakciju u cilju prepoznavanja osnovnih odlika ljudske prirode kao nečega zajedničkog. Interkulturalno obrazovanje jeste proces koji zahteva da poznajemo sebe, svoju kulturu, kako bismo mogli da razumemo različitost. Takva sposobnost ne razvija se intuitivno, ona se uči i stiče. "Interkulturalnost je dinamičan pojam i odnosi se na razvoj odnosa između kulturnih grupa. Ona je definisana kao postojanje i ravnopravno međusobno delovanje različitih kultura te mogućnost stvaranja zajedničkih kulturnih uvažavanja putem dijaloga i međusobnog poštovanja." (UNESCO 2006.) Datu sposobnost poistovećujemo sa interkulturalnom osetljivošću, odnosno sposobnošću prihvatanja postojećih različitosti. Benet je razvio model interkulturalne osetljivosti koji opisuje stadijume kroz koje prolaze pojedinci i društva u susretu sa drugim kulturama: od poricanja postojanja razlika, tj. krajnjeg etnocentrizma, ka stadijumima uočavanja i prihvatanja istih, odnosno etnorelativizma (Bennett, 1993).

ETNOCENTRIZAM			ETNORELATIVIZAM		
1	2	3	4	5	6
poricanje	odbrana	minimiziranje	prihvatanje	adaptacija	integracija
izolacija	omalovažavanje	fizički univerzalizam	bihejvioralni relativizam	empatija	kontekstualna evaluacija
separacija	superiornost obrtanje u suprotnost	transcedentalni univerzalizam	vrednosni relativizam	pluralizam	konstruktivna marginalnost

Tabela 1: *Stadijumi razvoja interkulturalne osetljivosti (Benetov model)*

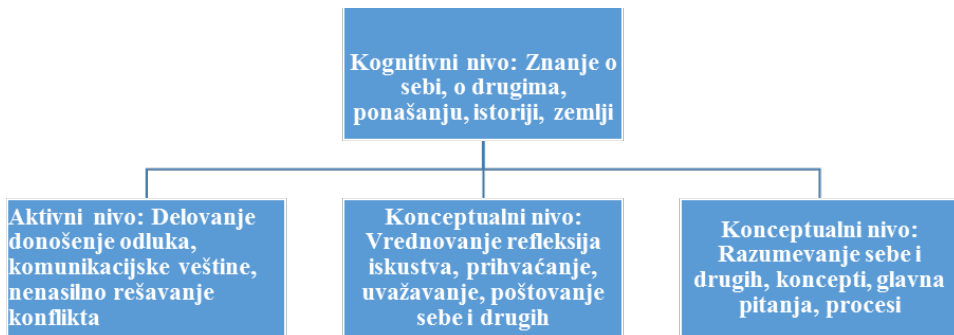
Benetov razvojni model interkulturalne osetljivosti (Tabela 1.) razlikuje tri osnovna stadijuma etnorelativizma i tri stadijuma etnocentrizma i unutar svakog od njih nekoliko razvojnih međustadijuma. Tvorac modela interkulturalne osetljivosti Benet, naglašava da društva, institucije, pojedinci kao krajnji stadijum razvoja interkulturalne osetljivosti prihvataju i primenjuju minimiziranje. Budući da obrazovanje nije samo

odraz okruženja i društva već ga i samo kreira, ono ima značajnu ulogu u multikulturalnim zajednicama: u stvaranju i podršci razvoja interkulturalnih vještina, sposobnosti, znanja i vrednosti, kao i moć etnorelativističkih principa. Kako bi se njegova uloga realizovala neophodno je u školske programe uneti elemente koji bi otklonili etnocentričku sliku kultura.

Delovanje interkulturalnog obrazovanja prema Banksu (1999) može se odrediti kroz opis pet oblasti delovanja:

1. **Integracija sadržaja** – uvođenje materijala i sadržaja, koncepata i vrednosti različitih kultura.
2. **Konstrukcija znanja** – polazi od pretpostavke da su ideje koje oblikuju društvo promenljive (interkulturalno obrazovanje podrazumeva rekonstrukciju znanja).
3. **Pedagogija jednakosti i pravednosti** – uvođenje različitih metoda podučavanja radi prilagođavanja kulturnim razlikama.
4. **Smanjenje predrasuda** – menjanje stavova učenika prema rasnim i etničkim razlikama.
5. **Osnažujuća školska kultura** – odnosi se na stvaranje školskog ambijenta, koja osnažuje pripadnike različitih etničkih grupa.

Barijera jeste ključna dimenzija, osnažujuća školska kultura, ako ona ne postoji bilo kakav pokušaj implementacije interkulturalnog obrazovanja bi bio bezuspešan. To zahteva kontinuiran rad na podizanju svesti pojedinca koji ima odgovornost širenja interkulturalnog obrazovanja. De Leo (2010) prema Shemi 1. vizuelno objašnjava učenje i poučavanje za interkulturalno razumevanje.



Shema 1. *Ciklus učenja i poučavanja De Leo(2010)*

Njegova podela uključuje i znanja na kognitivnom nivou koje donosi multikulturalno obrazovanje, zatim naglašava promene koje se događaju putem razumevanja drugih kultura. Kulturu i način razmišljanja i delovanja koje razumemo vrednujemo s poštovanjem i uvažavanjem. Proces vrednovanja može se odnositi na smanjenje predrasuda. Četvrti je aktivni nivo, koji predstavlja „inter”. Taj nivo se odnosi na intrekul-

turalnost, na interakciju, na delovanje bazirano na poznavanju i poštovanju različitosti ili možemo reći na gledanju na različitost kao doprinosu nekoj zajednici. Garduno i Taipa (2012) to objašnjavaju kao razloge interkulturalnog obrazovanja. To su razvoj praksi koje pokazuju poštovanje i jednakost među kulturama te briga za znanje, vrednosti, i način ponašanja svake kulture. Za razvoj praksi mora se proći ceo ciklus i doći do aktivnog delovanja, stoga svako interkulturalno obrazovanje mora sadržati prvo znanja, zatim razumevanje, vrednovanje i delovanje. Garduno i Taipa (2012) naglašavaju kako sve kulture moraju biti prepoznate i vrednovane i kako obrazovni sistem mora omogućiti dostupnost njihove kulture. Oni objašnjavaju interkulturalnu dimenziju u području obrazovanja kao “kurikularni odnos između poznatih znanja i vrednosti i nepoznatih znanja i vrednosti...između tradicije i kulture i zapadne culture”. De Leo (2010) nadalje navodi 4 nivoa obrazovanja prema UNESCO: Učiti kako bi znali; Učiti kako bi napravili; Učiti kako bi bili; Učiti živeti zajedno. Svi oni za De Lea moraju biti sastavni deo obrazovanja za interkulturalno razumevanje. Prema Mrnjajus, Rončević i Ivošević (2013) interkulturalnost uključuje kognitivne, afektivne i bihevioralne kompetencije, slično kao i nivoe kod De Lea. Objašnjavaju ih kao znanja, stavove i veštine.

Interkulturalna kompetentnost

Interkulturalna kompetentnost je sposobnost da se prepoznaju i koriste kulturne razlike kao jedan od resursa za učenje Perry & Southwell (2011). Polazna pretpostavka je da ljudi mogu više da nauče jedni od drugih kad se međusobno dosta razlikuju. Za to je potrebno da postoji uzajamno poštovanje i dovoljna doza radoznalosti kako bi se prevladala tenzija koja obično prati jedan interkulturalni susret. Neki od ključnih elemenata interkulturalne kompetentnosti su:

- svest o sebi kao o kompleksnom kulturnom biću
- svest o uticaju koji kultura kojoj pripadamo vrši na naše mišljenje i ponašanje
- sposobnost da se zajedno sa drugima angažujemo u istraživanju prećutnih pretpostavki koje utiču na naše ponašanje
- otvorenost da se testiraju različiti pogledi na svet, načini mišljenja i rešavanja problema.

Zato je potrebno da se na različitim poljima radi na njegovom prevazilaženju, a posebno kroz reformu obrazovanja i integrisanje interkulturalne komponente u školske kurikulume. Jedna od glavnih postavki interkulturalnog obrazovanja je razvoj interkulturalnih kompetencija. “Interkulturalne kompetencije odnose se na sposobnost rada u internacionalnom i multikulturalnom okruženju, doprinos pri učenju među različitim kulturama i saradnju.” (UNESCO 2006) Mnogi su autori na različite načine pokušali objasniti i definisati interkulturalne kompetencije. Mrnjajus, Rončević i Ivošević (2013) prenose neke od definicija čije su glavne zajedničke postavke sposobnosti korištenja, interakcije i razumevanje različitih kultura. Perry & Southwell (2011) ih postavljaju u različite kategorije:

1. Interkulturalno razumevanje koje uključuje poznavanje drugih kultura, ali i pozitivni stavovi prema drugim kulturama, kao što su empatija, znatiželja i poštovanje.

2. Kompetencije koje se mogu podeliti u četiri dimenzije: znanje, stavovi, veštine i ponašanja, a jedna od ponuđenih definicija je i “spособnost komunikacije s ljudima iz drugih kultura”.

3. Interkulturalne komunikacije, koja se upravo tako definiše i zahteva ukorporiranje kulture u komunikaciju.

Interkulturalne kompetencije su prema UNESCO (2013) povezane upravo s postavkama učenja za znanje, za rad i za život. Znanje je tako prva komponenta interkulturalnih kompetencija. “Učiti kako bi znali” je način na koji to postavlja UNESCO (2013). Učiti ne samo o drugim kulturama nego stvarati metode učenja o drugim kulturama, prihvatati učenje o drugim kulturama. Učiti za rad, stvaranje je aktivnih odnosa s drugim kulturama (UNESCO 2013), zapravo u različitom kulturnom ili multikulturalnom okruženju. Glavna obeležja interkulturalnih kompetencija, a time i interkulturalnog obrazovanja su: usvajanje sposobnosti, usvajanje razumevanja, usvajanje znanja, usvajanje pravilne komunikacije za interakciju s osobama drugih kultura. Takođe navode kako se interkulturalne veštine mogu steći: interkulturalnim treningom, učenjem u školi i posetama drugim zemljama. (Perry & Southwell 2011); UNESCO (2013)

Autori kategoriziraju sadržaj interkulturalnih kompetencija. Cushner i Mahon (Deardorff 2009) izdvajaju sadržaj interkulturalnih kompetencija kao razumevanje kulturno opšteg i kulturno specifičnog znanja, psihološka diferencijacija, sposobnost širenja vidika, otvorenost i poštovanje. Van de Vijver i Leung (Deardorff 2009) za sadržaj prvo navode stavove i veštine: kulturalna empatija, fleksibilnost u novim kulturnim situacijama, komunikacijsku veštinu i jezičnu kompetenciju. Zatim navode i 4 tipa komponenti interkulturalnih kompetencija:

1. Stavovi ili orijentacije, kao što su stavovi prema drugim kulturama.

2. Osobine ličnosti kao što je kulturna empatija i emocionalna inteligencija.

3. Veštine relevantne za interkulturalne susrete, kao što su pregovaračke veštine i jezik.

4. Stvarno ponašanje u interkulturalnim susretima.

Možemo zaključiti kako se prema ovom konceptu za sagledavanje interkulturalnih kompetencija mora početi od osobina ličnosti koje svako od nas poseduje. Osobine ličnosti određuju koliko smo otvoreni za promatranje, prilagođavanje i interakciju s drugim kulturama. Na naše interkulturalne kompetencije utiču naši stavovi, ukoliko prihvatamo krute stavove odvajanja i neslaganja s saživotom teško ćemo postići interkulturalni odnos. Bolten (2007) navodi i neke drugačije ključne kompetencije na koje se mora posebno obratiti pažnja: Tolerancija neodređenosti, Prepoznavanje limita prihvaćanja i prihvaćanja prilika, Svesnost neslaganja, Empatija, Fleksibilnost, Znanje stranog jezika, Spremnost za učenje interkulturalnosti, Komunikacijske sposobnosti, Znanje o kulturi, Metakomunikacija (sposobnost rešavanja problema u komunikaciji),

Razlikovanje površinskih i dubinskih struktura, Policentrizam (za razliku od etnocentrizma, tumačenje situacije iz različitih pogleda), Udaljenost uloga, Samodisciplina, Uspešnost tematiziranja (uspeh u objašnjavanju ponašanja prema određenoj temi), Svest o sinergiji. Kao minimum interkulturalnih kompetencija UNESCO (2013) navodi: poštivanje (vrednovanje drugih), samosvest /identitet (razumevanje pogleda na svet), pogled iz perspektive drugih, adaptacija, stvaranje odnosa, kulturna poniznost. Interkulturalne kompetencije ciljaju na oslobođenje ljudi od njihove vlastite logike i kulturalnih idioma, kako bi se otvorili prema njima i slušali njihove ideje pogotovo ako nisu prihvaćeni od socio-političkog konteksta (UNESCO 2013). To predstavlja put prema onom dodatnom obogaćivanju koje treba biti cilj interkulturalnog obrazovanja. Razvoj inetrkulturalnih kompetencija je izgradnja odnosa i interakcija među ljudima koji dolaze iz različitih pozadina i kultura, kao i heterogenih grupa s kojima moramo živeti u miru (UNESCO 2013).

Principi interkulturalnog obrazovanja

UNESCO (2006) navodi tri glavna principa interkulturalnog obrazovanja: „1. Interkulturalno obrazovanje poštuje kulturni identitet svakog učenika kroz osiguravanje kulturno prikladnog i kvalitetno odgovarajućeg obrazovanja za sve. 2. Interkulturalno obrazovanje snabdeva svakog učenika kulturnim znanjima, stavovima i veštinama potrebnim za postizanje aktivnog i potpunog zalaganja u društvu. 3. Interkulturalno obrazovanje snabdeva sve učenike kulturnim znanjem, stavovima i veštinama koje će im omogućiti da doprinose poštovanju, razumevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, društvenim, kulturnim i verskim grupama i narodima.” De Leo (2010) izdvaja 6 glavnih principa obrazovanja za interkulturalnost:

1. Identitet, jezik i kulturna baština - odnosi se na prava i slobode zadržavanja i korišćenja ovih elemenata.
2. Socijalna pravda, ravopravnost i ljudska prava - odnosi se na promociju sloboda, prava, jednakosti, jednakog pristupa i mogućnosti za sve.
3. Vrednovanje različitosti i kreativnosti; socijalni benefiti - odnosi se na mogućnost svih učenika da imaju koristi od prepoznavanja i razumevanja kulturne različitosti.
4. Jedinstvo i solidarnost u različitosti - odnosi se na kultivisanje građanske odgovornosti.
5. Kultivisanje tolerancije, mira i socijalne harmonije - odnosi se na razvoj razumevanja i znanja o drugim kulturama te učenju vrednosti međusobnog poštovanja i tolerancije.
6. Kulturna inkluzivnost i kulturna prikladnost i osetljivost u obrazovanju.

Kako bi se to postiglo u školama De Leo (2010) za 6. princip navodi i konkretne mere, kao što su: temeljiti učenje na kulturnoj i lingvističkoj različitosti, uključivati niz različitih kulturnih znanja, iskustava i perspektiva u kurikulum, slaviti, vrednovati i učiti o istoriji i životu različitih kultura i autohtonih naroda, posete kulturno značajnim

mestima i međukulturalna iskustva. UNESCO (2006) prenosi ciljeve interkulturalnog obrazovanja: Smanjenje svih oblika isključenosti; Promocija poštovanja kulturnih različitosti; Promocija razumevanja kultura drugih; Promocija međunarodnog razumevanja. Njihova primena kao i svih ostalih principa, a što možemo videti i kod De Leovog primera, dotiče sve elemente obrazovanja: kurikulum, metode poučavanja, nastavne materijale, jezik nastave, školsko okruženje, ulogu i usavršavanje nastavnika i interakciju škole i društva (UNESCO 2006).

Interkulturalno obrazovanje u Republici Srbiji

Od decembra 2016. godine počelo je uključivanje dece migranata u formalni školski sistem u Republici Srbiji kroz pilot projekat koji je sproveo UNICEF sa partnerskim organizacijama. Ovim projektom su bila obuhvaćena deca migranti za azil u Krnjači i Bogovađi. Sredinom 2017. godine UNICEF, Ministarstvo prosvete Republike Srbije i Komesarijat za izbeglice i migracije uključuju svu decu koja se nalaze u centrima za azil i prihvatnim centrima u formalno osnovno obrazovanje. Republika Srbija se ratifikacijom o pravima deteta Ujedinjenih nacija obavezala da obezbedi ostvarivanje svih prava deteta, a naročito pravo na obrazovanje, kao i podršku za fizički i psihički oporavak i socijalnu integraciju. Trenutno je oko 700 učenika osnovnih i nekoliko srednjih škola uključeno inkluzivno, odnosno zajedno sa drugom decom u razredu 2-5 učenika širom Srbije. U šidskoj opštini u tri osnovne škole u Adaševcima, Moroviću i Šidu smešteno je oko 100 učenika od prvog do osmog razreda. Zemlje porekla migranata su: Avganistan, Pakistan, Irak i Sirija, a trenutno su smešteni u kolektivnom smeštaju u Adaševcima. Deca su izvučena iz sredine kampa u kome su izolovani, a kroz školu uče o kulturi i običajima. Većina učenika nije imala nikakvo formalno obrazovanje, govore paštu, farski, uče engleski i srpski jezik. Nastava se izvodi uz:

1. izmenu sadržaja učenja i očekivanih ishoda – šta se uči
2. prilagođavanje aktivnosti učenika, didaktike / metoda poučavanja, materijala i učila
3. prilagođavanje prostora i uslova u kojima se učenje odvija
4. praćenje i vrednovanje napredovanja deteta – učenika

Imajući u vidu trenutnu izrazitu mobilnost širom planete, i u Srbiji se susrećemo sa sve većom potrebom za medijacijom između kultura prilikom čega je sredstvo, ali često i prepreka – jezik. Stoga se javlja realna potreba za radom sa decom i odraslima koji nisu upoznati sa jezikom i kulturom nove zajednice u kojoj trenutno borave ili žive. Poznavanje jezika okruženja daje njegovim korisnicima samopouzdanje, samostalnost i osećaj pripadnosti. Jezik je alat koji omogućava govornicima da postanu produktivni članovi društva. Izbeglice i migranti koji se uključuju u program integracije u zemlju primaoca donose sa sobom širok dijapazon kompleksnih iskustava. Navedeno obično podrazumeva prošle traume (nasilje, političko gonjenje itd.), ali i sadašnje i buduće (nesigurnost, kulturni šok itd.). Neki od njih će imati prvi put priliku da učestvuju u formalnom obrazovanju. Potencijalni nedostatak formalnog obrazovanja

ima šire implikacije koje se moraju uzeti u obzir prilikom izvođenja nastave (kojim kognitivnim strategijama učenik raspolaže). S obzirom na nacionalni, kulturološki, obrazovni i uzrasni diverzitet polaznika, kao i sve prethodno rečeno, važno je akcentirati staviti na individualizaciju nastave, što obuhvata ne samo poznavanje i primenu određenih metodičkih postupaka, već i uzimanje u obzir sociolingvističkih, kulturoloških, antropoloških i psiholoških aspekata prilikom izvođenja nastave (Vučo i sar. 2017).

Od neprocenjive važnosti je da nastavnici koji rade sa populacijom podložnom traumama (prošlim, sadašnjim i budućim) budu upoznati sa njima i da razumeju različite stepene i efekte traume, kao i to kako da strateški reaguju ako učenici i učenice imaju poteškoće pri učenju i prilagođavanju. Ako u velikoj meri razumeju iskustva izbeglica i migranata, nastavnici će moći da kroz afektivne, interpersonalne, komunikativne i kognitivne strategije bolje ispune potrebe učenika i učenica. Na taj način nastavnice i nastavnici predstavljaju svojevrsni resurs u upoznavanju drugih ne samo sa iskustvima migranata i izbeglica, već i sa kontinuiranom potrebom za podršku i inkluziju. Upravo je škola jedno od prvih mesta gde migranti i izbeglice formiraju veze sa lokalnim zajednicama (Vučo i sar. 2017).

Na osnovu Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju („*Službeni glasnik RS*“, br.55/13) učenici izbeglice/ tražioci azila se uključuju u sistem obrazovanja na sledeći način:

1. prvi korak: roditelj, staratelj ili ustanova socijalne zaštite podnose zahtev za upis učenika
2. drugi korak: stručni Tim za inkluzivno obrazovanje škole sačinjava plan podrške škole u uključivanju učenika izbeglica/ tražilaca azila
3. treći korak: prvu procenu vrši Tim za prethodnu proveru znanja
4. četvrti korak: pravljenje plana podrške (program adaptacije, program intenzivnog učenja jezika, individualizacija nastavnih aktivnosti, uključivanje u vannastavne aktivnosti uz vršnjačku podršku)
5. peti korak: sačinjavanje dokumentacije o učeniku (portfolio učenika i plan podrške učeniku)

Pedagošku dokumentaciju koju nastavnik kontinuirano vodi čine: lista polaznika i prisustvo na nastavi, evaluacioni list i školski izveštaj (School Report). Praćenje napredovanja učenika se izvodi pomoću evaluacionog lista kroz međupredmetne kompetencije:

- sposobnost sopstvenog kreiranja i upravljanja procesom učenja
- komunikacione veštine
- rad sa podacima i informacijama
- upotreba IKT u nastavi
- saradnja u grupi i aktivno učešće u životu škole
- odgovoran odnos prema zdravlju, ličnoj i opštoj higijeni
- odgovoran odnos prema okolini i razvijanje ekološke svesti
- razvijanje estetske dimenzije i slobodno umetničko izražavanje
- preduzetništvo i inicijativnost

Ishodi koji se mere na početnom, srednjem ili naprednom nivou o učeniku (migrantu) se unose na srpskom jeziku (latinicom) i engleskom jeziku. Školski izveštaj (School Report) o uključivanju učenika migranata u obrazovni proces čini izveštaj o ostvarenom napretku za svakog učenika, kao i podaci o celokupnom nastavnom procesu. Podaci se unose na srpskom jeziku (latinica) i engleskom jeziku.

Nastavni proces u radu sa migrantima je diferenciran, individualizovan i prilagođen:

- individualizovan pristup učeniku podrazumeva diferencijaciju nastavnog procesa i individualizovanje nastave. Suština individualizovane nastave je u različitim didaktičko-metodičkim postupcima usmerenim ka zadovoljenju individualnih potreba svakog učenika (Đukić, 1995)
- pod pojmom diferencijacije nastave podrazumeva se stvaranje različitih uslova i okolnosti za izvođenje nastave - prema sposobnostima, prethodnim znanjima, iskustvima i interesovanjima.

Diferencijacija nastave uključuje:

- organizaciju nastavnog procesa u kom se za učenike koji imaju različite potrebe organizuju različiti oblici nastave kao što su: dodatna, izborna, fakultativna i dopunska, produžna i pripremna nastava.
- izbor zadataka i sadržaja kao i zahteva od učenika unutar odeljenja u skladu sa trenutnim nivoom znanja, sposobnostima i drugim svojstvima učenika. Osnovna odlika ovog oblika diferencijacije je dostizanje ličnog maksimuma.

Karakteristike prilagođene nastave prema Vilotijević (2016):

- učenik je u fokusu- jer se polazi od njegovih sposobnosti i interesovanja;
- motiviše učenika na aktivan pristup - učenik postavlja pitanja, aktivno traži odgovor i pokušava da reši problem
- podrazumeva dinamičnu promenu aktivnosti i dodatno aktivira učenika
- usmerava učenika da samostalno stiče znanje - sam uči i jača radoznalost, lični identitet i emocionalnu stabilnost;
- povezuje predmete i sadržaje i fokusira ih na temu, problem sagledava iz više uglova
- koriste se svi oblici rada (individualni, grupni i rad u paru) i sve raspoložive metode (njihovo kombinovanje i česta promena);
- omogućava kontinuirano praćenje i vrednovanje;
- više je usmerena na ishode;
- potpuno uvažava neformalno znanje i iskustvo koje je učenik već stekao i omogućava mu participaciju, kooperativnost i interakciju.

Zaključak

Zahtevi koji su neophodni za razvoj interkulturalnog obrazovanja, kao i to da ono predstavlja socijalnu promenu i proces u kojem učimo da živimo u svetu različito-

sti, deluju optimistično. Formalno obrazovanje neophodno je strukturalno promeniti, a preporuke su da se to uradi na sledeći način:

- interkulturalno obrazovanje treba da bude sastavni deo iskustva svih prosvetnih radnika, odnosno neophodno je imati lično iskustvo života u drugoj kulturi;
- udžbenike treba revidirati na način da zauzimaju više različitih stanovišta i perspektiva, a ne samo jedno koje se obično nameće i koje je subjektivno sa stanovišta kulture iz koje se posmatra.

Osnaživanje školske kulture je težnja u implementaciji interkulturalnog obrazovanja za istinskim demokratskim društvom. To se može ostvariti podizanjem svesti pojedinca o značaju koje interkulturalno obrazovanje ima kako za pojedinca tako i za društvo uopšte.

Sanja Nikolić, Beograd
Gordana Cvijanović, Morović

INTERCULTURAL EDUCATION AS A NEW DIMENSION OF A SCHOOL CURRICULUM THROUGH IMPLEMENTATION OF MIGRANTS IN A REGULAR SCHOOL SYSTEM

Abstract

According to the Constitution, the Republic of Serbia fosters the human relationship, both to its citizens who are the Serbian second language, and to persons who have found themselves in different forms of migration in Serbia. The system of education in the Republic of Serbia rests on the principles of accessibility, fairness, quality directed towards children and pupils. Foreign citizens and stateless persons have the right to education and upbringing under the same conditions as citizens of Serbia. School as an institution is one of the most important support in the process of comprehensive support provided to students from vulnerable groups. The warm atmosphere at school, the willingness of teachers and students to be interested in the cultures that new students belong to, as well as the language they speak, is a requirement for intercultural education. In this paper, the implementation of intercultural education in the teaching process was adapted, individualized and differentiated. Currently, around 700 migrant students are included inclusively in primary and several secondary schools. By making the richer and more diverse, both the social and the school environment, interculturality encourages learning, understanding, respecting different lifestyles and thus producing intercultural sensitivity. The aim of this paper is to point out, first of all, the importance of intercultural education and to draw attention to the development of intercultural communicative competence of teachers in schools as the main actors of

such modern, intercultural lessons that lessen discrimination and encourage tolerance and understanding.

Key words: intercultural education, migrants, intercultural sensitivity, custom teaching

Literatura

- Ačaji, M. (2011). *Multikulturalno i interkulturalno obrazovanje: razvoj interkulturalne osetljivosti*. Univerzitet u Novom Sadu, Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.
- Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity in Paige R.M. (ed.) *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, Maine, Intercultural Press,
- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education (2nd ed.)*. Boston: Allyn& Bacon.
- Bolten, J. (2007). *Interculturelle Kompetenz*; Landeszentrale für politische Bildung Thüringen
- Bleszynska K. (2008). Constructing intercultural education, *Intercultural education*, 19, 6, str. 537-545.
- Deardorff, D. K. (2009).: *The Sage Handbook of intercultural competences*, SAGE, California, USA.
- Garduno M. et al. (2012). Training of P'urepecha Elementary school Teachers in Interculturality. *Intercultural communication studies XXI*, 1 .
- Gošović, R.; Mrše, S.; Jerotijević, M.; Petrović, D.; Tomić, V., (2007). *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Grupa Most, Fond za otvoreno društvo.
- De Leo J. (2010). *Education for intercultural understanding*, UNESCO
- Đukić, M. (1995). *Didaktički činioci individualizovane nastave*, Novi Sad: . Filozofski fakultet.
- Костовић, С, Ђерманов, Ј. (2006): Изазови интеркултурализма и школа У: М. Ољача (ур.), *Сусрет култура: зборник радова са IV међународног интердисциплинарног симпозијума* (стр. 879-886). Нови Сад: Филозофски факултет.
- Kvalitetno obrazovanje za sve: Put ka razvijenom društvu, *Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije*, Beograd, 2002.
- Kvalitetno obrazovanje za sve: Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji, *Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije*, Beograd, 2004.
- Ouellet, F. (1991). *L'Education interculturelle-essays sur contenu de la formation des maitres*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Mrnjajus, K. Rončević, N. Ivošević, L. (2013). *Interkulturalna dimanzija u odgoju i obrazovanju*, Rijeka: Filozofski fakultet.

- Morača, T. (2014). *Migrantkinje i migranti u lokalnim zajednicama u Srbiji*, Udruženje građana za borbu protiv trgovine ljudima i svih oblika nasilja nad ženama, Beograd.
- Нинчевић, М. (2009): Интеркултурализам у одгоју и образовању. *Нова присутност*, Вол.1, Бр. 7, 59-84.
- Perry L.B.; Southwell L.: Developing Intercultural understanding and skills: models and approaches; *Intercultural Education*, 22:6, 2011. str. 453-466.
- Portera, A (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects; *Intercultural Education*; Vol. 19, No. 6.
- Стојановић, А. (2012): Улога школе у неговању различитости култура и моралних вредности постмодерне У Н. Хрватић, А. Клапан (ур.), *Педагогија и култура: зборник радова са другог конгреса педагога Хрватске* (стр. 370-388). Загреб: Хрватско педагошкијско друштво.
- UNESCO guidelines for Intercultural education, UNESCO 2006 UNESCO expert meeting on Intercultural Education; UNESCO 2006 UNESCO: Intercultural competences: Conceptual and operational Framework; UNESCO 2013.
- Ustav Republike Srbije*, „Službeni glasnik RS”, br.98/ 2006.
- Vučo, J. Đurić, L.J. Krajišnik, V. Strizak, N. Suknović, M i Filipović, J. (2017). *Od srpskog kao stranog jezika do srpskog kao jezika okruženja i obrazovanja: okvir programa jezičke podrške*, Beograd: Filološki fakultet.
- Vidosavljević, S.; Vidosavljević, M.; Krulj-Drašković, J. (2016). Interkulturalna nastava u vaspitno-obrazovnom procesu, *Zbornik radova učiteljskog fakulteta*, 10, str.185-201.
- Vilotijević, M.; Vilotijević, N. (2016). *Modeli razvijajuće nastave*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, (2013). „Službeni glasnik RS“, br. 55/2013.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, (2017). „Službeni glasnik RS“, br. 88/ 2017.

DIDAKTIKA I METODIKE NASTAVE

Nikolina Zobenica¹
Ana Stipančević
Filozofski fakultet
Univerzitet u Novom Sadu

UDC: 371.213:316.42
DOI
Primljen: 13.2.2018.
Prihvaćen: 10.5.2018.

PREGLEDNI STRUČNI RAD
BIBLID 0553–4569, 63 (2017), 2, p. 107–119.

ULOGA I KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U GLOBALIZOVANOM DRUŠTVU²

Apstrakt

Imajući u vidu brzinu i sveobuhvatnost delovanja globalnih promena koje utiču na sve sfere društvenog života, pa i na kulturu i obrazovanje, neophodno je da se i vaspitanje i obrazovanje prilagode zahtevima koji se nameću u tom procesu. Međutim, postavlja se pitanje kakvo obrazovanje treba danas da bude kako bi se pojedinci pripremili za izazove savremenog života. U ovom radu pažnja će biti posvećena ulozi nastavnika kao nosioca promena u globalizovanom društvu, sa ciljem da se utvrdi koje su najvažnije kompetencije kojima oni treba da raspolažu kako bi na adekvatan način organizovali nastavni proces i pripremili učenike na život u globalizovanom društvu. Primenjena je metoda teorijske analize, a rezultati istraživanja ukazuju na to da je za uspešno organizovanje savremene nastave neophodno da nastavnici raspolažu kompetencijama za komunikaciju i saradnju, interkulturalnim kompetencijama, medijalno-pedagoškim i medijalno-didaktičkim, kao i opštim ili ključnim kompetencijama koje povećavaju adaptabilnost u savremenom svetu. Iz tog razloga bi u obrazovanju nastavnika za potrebe globalizovanog društva trebalo staviti veće težište na razvoju ovih kompetencija koje će pripremiti prvo nastavnike, a zatim i učenike, na izazove savremenog sveta.

Ključne reči: kompetencije za komunikaciju i saradnju, interkulturalne kompetencije, medijalno-pedagoške i medijalno-didaktičke kompetencije, opšte kompetencije, globalizacija.

¹ nikolina@ff.uns.ac.rs.

² Rad je rezultat projekta *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* (br. 178002) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Globalizacija, vaspitanje i obrazovanje

Poslednje decenije 20. veka obeležene su procesom globalizacije koji povlači krupne ekonomske, društvene i političke promene u svetu, a posebno u Evropi i zemljama tranzicije (Đorđević B, 2008). Globalizacija objektivno predstavlja planetarni proces stvaranja sve gušće mreže međusobne povezanosti i zavisnosti na svim nivoima (Pečujlić, 2002), kao i težnju za integracijom vrednosti koje se stvaraju u različitim društvima i kulturama (Mikanović, 2014). Iako, pre svega, podrazumeva širenje liberalne ideologije i kreiranje slobodnog svetskog tržišta, kao i intenzivniju razmenu i povezivanje lokalnih područja (Vuletić, 2007), globalizacija nije samo ekonomski proces u kojem dolazi do razmene robe, kapitala, usluga i radne snage, već ima i druge društvene i kulturne posledice. Da bi se odgovorilo na zahteve globalizacije, neophodno je posedovanje veština kao što su fleksibilnost, mobilnost, timski duh, socijalne i interkulturalne kompetencije (Walter, 2001). S obzirom na brzinu i sveobuhvatnost delovanja ovih promena, neophodno je da se i vaspitanje i obrazovanje prilagode zahtevima koji se nameću u procesu globalizacije. U tom kontekstu se postavlja pitanje kakvo obrazovanje treba danas da bude kako bi se pojedinci pripremili za izazove savremenog života (Milutinović, 2007). Obrazovanje je ipak jedan od osnovnih činilaca ekonomskog i društvenog razvoja, kao i jedan od najvažnijih aktera unapređenja društvenih i ekonomskih odnosa u Evropi (Kostadinović, 2007).

Da bi ispunile zahteve koje postavlja proces globalizacije, evropske zemlje su sastavile Bolonjsku deklaraciju usmerenu na realizaciju ciljeva koje nameće ekonomski razvoj Evrope. Primena ove reforme visokog obrazovanja trebalo je da doprinese evropskoj integraciji, da proširi svest o zajedničkim vrednostima i pripadnosti istom društvenom i kulturnom prostoru, da olakša mobilnost građana i studenata i mogućnost njihovog zapošljavanja, kao i da poveća konkurentnost institucija visokog obrazovanja na internacionalnom nivou (Đorđević B, 2008). Ova reforma bi, isto tako, trebalo da doprinese tome da se ostvare uslovi i mogućnosti za kvalitetan razvoj ljudskih resursa neophodnih u savremenom dobu, odnosno da se stvori obrazovanje koje će pružiti:

- kognitivno i teorijsko znanje kao preduslov za sticanje veština koje postaju sve sofisticiranije s obzirom na tehnološke promene u procesu rada;
- široki dijapazon kompetencija koje su potrebne za uspešno obavljanje različitih poslova u globalizovanom društvu;
- stručno obrazovanje koje će podržavati samozapošljavanje i jačati produktivnost zaposlenih (Kostadinović, 2007).

Iako je reforma visokog obrazovanja bitan preduslov za integrisanje u evropski prostor, potrebno je da se reformišu i osnovno i srednje obrazovanje, što u Srbiji još uvek nije do kraja sprovedeno. Planirane promene definisane u publikacijama izdatih od strane Ministarstva prosvete i sporta (*Kvalitetno obrazovanje za sve – Put ka razvijenoj društvu* i *Kvalitetno obrazovanje za sve – Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*) samo su delimično ostvarene, dok neke nisu ni počele da se realizuju ili je njihova realizacija obustavljena. Reformom je obuhvaćeno samo formiranje odgovarajućih insti-

tucija i učešće u upravljanju školama na lokalnom nivou (Jerković, Gavrilov-Jerković, Mihić V, Mihić I, Petrović, Zotović, 2011), ali ne i opšti kvalitet nastavnog procesa. Rezultat je neefikasan školski sistem u kojem se još daje prednost tradicionalnom načinu učenja i poučavanja.

U školama se i dalje uglavnom insistira na gotovim znanjima i verbalizovanom učenju, što u današnje vreme nije dovoljno, već je neophodno i da se razvijaju i opšte ili ključne kompetencije. Učenici bi trebalo da budu osposobljeni da uoče, definišu i rešavaju probleme, da kreiraju nova rešenja, da efektivno prezentuju svoja znanja, da umeju da komuniciraju i saraduju sa drugima, da budu otvoreni za promene i nove mogućnosti, osposobljeni da prave izbore i samostalno donose odluke, da preuzimaju odgovornost za sopstveno obrazovanje i upravljaju svojim životom. Da bi obrazovale takve mlade ljude, škole moraju da se promene. Činjenica je da se u obrazovanju promene unose sporo i teško, ali treba imati na umu da će 80% sadašnjih osnovaca raditi poslove koji trenutno uopšte ni ne postoje i da će pri tome koristiti tehnologije koje još nisu ni izmišljene, tako da u ovoj oblasti moraju da se sprovedu ozbiljne promene (Ivić, Pešikan, Janković, Kijevčanin, 2001). Te promene podrazumevaju osavremenjavanje nastave i nastavnih programa, fleksibilniji obrazovni sistem u kojem i nastavnici i učenici imaju više slobode. Nastavnici u pogledu izbora sadržaja i njihovom prilagođavanju savremenom dobu, a učenici u pogledu odabira aktivnosti u skladu sa sopstvenim interesovanjima. Optimalizovanje nastavnog gradiva takođe bi doprinelo tome da nastava bude efikasna, jer bi dalo nastavniku priliku da kvalitetnije obradi pojedine nastavne jedinice i primeni širok spektar nastavnih metoda i inovativnih modela koji afirmišu subjekatsku poziciju učenika u nastavnom procesu stavljajući ga u situaciju da samostalno stiče znanja i kompetencije koje su neophodne za život u globalizovanom društvu.

Dakle, ukoliko želimo da generacije mladih ljudi budu pripremljene na život u savremenom dobu, prvi korak je reformisanje i osavremenjivanje školstva, a drugi korak adekvatno obrazovanje nastavnika. Budući da su nastavnici drugi glavni nosilac ovih promena koje kreću od vrha na dole (*top down*) i posrednici između zakonodavnih instanci, s jedne strane, i učenika, s druge strane, oni svojim umenjima i svojim načinom rada prvo u osnovnoj školi, zatim u srednjoj školi i na fakultetu, direktno utiču na to u kojoj meri će učenici biti pripremljeni na zahteve koje nameće savremeno društvo.

Uloga nastavnika u globalnom društvu

U praksi obrazovnih institucija i njihovom vođenju primetna je sprostost u prihvatanju novih pedagoških saznanja i promena, nerazumevanje potreba za adaptacijom na uslove i potrebe savremenog društvenog diskursa, insistiranje na tome da se stvari rade na stare, dobre, proverene načine (pravilo „dobre prakse“). Gubi se iz vida da profesionalno znanje mora da bude precizno, razvojno i vrednovano, odnosno da može da bude ispravno ili korisno samo ako se evaluira i razmenjuje (Simić, 2012). Kako bi se školstvo promenilo i reformisalo, modernizovalo i uključilo u proces glo-

balizacije, mora da se menja situacija unutar samih škola. Iako se u tom procesu menja i uloga nastavnika, oni i dalje predstavljaju ključan faktor, stoga bi i nastavnike trebalo pripremati i obrazovati u skladu sa zahtevima koje nameću promene u svim sferama savremenog života. Nastavnici su (ili bi barem trebalo da budu) nosioci promena u okviru obrazovanja i, da bi mogli da ih iniciraju, moraju prvo sami da se uključe u savremene tokove i steknu odgovarajuća znanja i sposobnosti.

Nekada se mislilo da će napredak tehnologije i nauke polako istisnuti nastavnika iz škole i procesa učenja. Savremene analize tendencija u sferi obrazovanja govore upravo suprotno. One ističu da je nastavnik ključni nosilac globalnih promena, da se nalazi u centru obrazovne reforme, ali i da je neophodna rekonstrukcija njegove dosadašnje uloge (Ivić i dr, 2001). Kako bi mogao da priprema mlade ljude za promene koje nosi budućnost, nastavnik pre svega mora sâm da bude osposobljen da te promene uočava, analizira i da im se prilagođava. Učenik može do potrebnog znanja da dođe i bez nastavnika, jer razvoj tehnike i tehnologije, pristup internetu i ostalim medijima su omogućili svima da lako dobiju potrebne informacije iz različitih oblasti života, što je dovelo u pitanje školu i ulogu „svemoćnog“ nastavnika u učionici.

U tradicionalnoj školi uloga nastavnika je bila pojednostavljena i svedena na distancirane interpersonalne odnose sa učenicima, na aktivnosti koje su se najčešće svodile na verbalne kontakte, na odgovornost samo za rad i postignuća učenika u okviru predmeta i naučne discipline koja se predaje, kao i na razvijanje običaja, tradicije i društveno-etičkih normi. Budući da su savremeni vaspitno-obrazovni procesi postali veoma složeni, osnovna funkcija nastavnika više nije, odnosno ne bi trebalo da bude, samo davanje i prenošenje informacija, već da nastavnik bude posrednik između učenika i znanja koja dolaze iz različitih izvora. Nastavnik i dalje poučava učenike, ali je sada njegov prevashodni cilj da im pomogne da steknu i razviju tehnike i veštine učenja. Pored toga, nastavnik je u savremenoj kulturi dobio i brojne nove uloge: da bude prijatelj, čovek od poverenja, savetnik, mentor, prenosilac društvenih i kulturnih vrednosti, onaj koji pomaže u razvoju ličnosti, a katkad biva i neka vrsta zamene za roditelja (Đorđević J, 2008). Da bi bio dorastao tim ulogama i da bi kod učenika podstakao razvoj kompetencija koje su neophodne u globalizovanom društvu, on sam mora njima da raspoláže, te je u procesu obrazovanja nastavnika od izuzetne važnosti posvetiti pažnju razvoju datih znanja i veština.

Kompetencije nastavnika

Proces vođenja pedagoške promene podrazumeva primenu profesionalnog autoriteta, lične harizme, uticaja, sposobnosti uveravanja i komunikacijske veštine. Na kraju se kontrolom procenjuje učinkovitost sprovedenih aktivnosti, da bi se one po potrebi korigovale i sankcionisale (Simić, 2012). Drugim rečima, nastavnici moraju da poseduju određene kompetencije da bi na adekvatan način sproveli pedagoške promene.

U *Standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (2011) na prvom mestu se nalaze kompetencije za nastavnu oblast (predmet-

ne kompetencije), zatim kompetencije za poučavanje i učenje (didaktičko-metodičke kompetencije), kompetencije za podršku razvoja ličnosti učenika (psihološke kompetencije), kompetencije za komunikaciju i saradnju, kao i opšte kompetencije. Obrazovanje nastavnika je, pre svega, koncentrisano na sticanje predmetno-specifičnih znanja i veština, kao i na njihovo prenošenje, dok se ostale kompetencije nalaze u drugom planu. Međutim, ako se ima na umu globalizovano društvo za koje se učenici obrazuju, fokus se premešta i u prvi plan bi trebalo da izbiju:

- kompetencije za komunikaciju i saradnju,
- interkulturalne kompetencije,
- medijalno-pedagoške i medijalno-didaktičke kompetencije,
- opšte kompetencije.

Kompetencije za komunikaciju i saradnju

Komunikacija je jedan od fundamentalnih elemenata življenja i služi sporazumevanju ljudi u određenoj društvenoj zajednici. Iako su osnovni zadaci nastavnika da omogući učenicima uspešno usvajanje određenog sistema znanja, formiranje praktičnih veština i navika, nastavnik utiče i na ličnost učenika. Značaj nastavnika u vaspitnom procesu je izuzetno veliki, jer u okviru obrazovno-vaspitne institucije jedino nastavnici ostvaruju direktan kontakt s učenicima (Simić, 2012). Da bi postupili na pravi način, vrlo je važno da poseduju i razviju kompetencije za komunikaciju i saradnju.

Nastavničke kompetencije za komunikaciju i saradnju potrebne su za uspostavljanje dobrog odnosa prvenstveno sa učenicima. Njihov odnos se gradi putem verbalnih i neverbalnih poruka, postavljanja podsticajnih pitanja i odgovaranja na njih (Ivić i dr. 2001). U tradicionalnoj nastavi, u okviru dogmatsko-reproduktivnog i reproduktivno-eksplikativnog metodičkog sistema, učenici su obučavani samo da odgovaraju na pitanja, a da sami ne umeju da ih postavljaju, pri čemu ih nastavnici ni ne podstiču u tome. Iz toga razloga je i važno da nastavnici u savremenu nastavu uvode oblike rada kao što su grupni rad ili rad u paru (tandem), ali i da primenjuju modele nastave poput problemske i integrativne nastave, nastavne koncepte otvorene nastave (na primer, projektne nastave i učenje po stanicama). Kod ovakvog načina rada učenici imaju više interakcije sa drugim učenicima nego s nastavnikom, čime se razvija socijalna kompetencija i timski duh. Iako nastavnik nije u prvom planu, usmerava komunikaciju i saraduje s učenicima u cilju poboljšanja njihovih znanja i sposobnosti. Međutim, nastavnici ne komuniciraju i saraduju samo s učenicima.

Za realizovanje određenih nastavnih modela kao što je integrativna nastava ključno je kolegijalno planiranje, odnosno komunikacija i saradnja s drugim nastavnicima. U ovom modelu nastave povezuju se znanja i veštine iz različitih oblasti i predmeta. Ukoliko sami nastavnici ne poseduju interdisciplinarno obrazovanje zasnovano na dvopredmetnoj nastavi (na primer, biohemije, filozofije i sociologije, engleskog jezika i književnosti i neke druge strane filologije i slično), potrebna je dobra komunikacija i saradnja s nastavnicima drugih predmeta da bi se ovaj tip nastave uspešno realizovao.

Nastavnik kompetenciju za komunikaciju i saradnju ne pokazuje samo u okviru nastavnog procesa u učionici, već i van nje. Treba uspešno da komunicira s roditeljima i drugim partnerima u obrazovno-vaspitnom procesu, da ih informiše, konsultuje i uključuje u obrazovni rad (*Standardi*, 2011). Posebno je važna komunikacija sa školskim pedagozima koji bi trebalo da pružaju pomoć nastavnicima u programiranju vaspitno-obrazovnog rada, da ih upoznaju s dostignućima pedagoške nauke, savremenom nastavnim tehnologijom, pripremanjem i korišćenjem nastavnih sredstava i slično. Školski pedagozi bi trebalo da pružaju podršku u vaspitnom procesu nastavnika i učenika koji prolazi kroz tri faze: proučavanje, pedagoško vođenje i pedagoško savetovanje. U konfrontacijama između nastavnika, učenika i roditelja pedagozi često preuzimaju ulogu neke vrste katalizatora, a njihova stručna pomoć je prevashodno neophodna zbog često nedovoljnog metodičkog i pedagoškog obrazovanja nastavnika (Simić, 2012). Iako se nastavnički kurikulumi menjaju i dopunjavaju, tu još postoji deficit koji se polako ali sigurno smanjuje.

Vaspitanje i obrazovanje učenika je zadatak i porodice i društvenih institucija, zajednički poduhvat koji može da bude uspešan samo ukoliko se svi učesnici tog procesa zalažu za napredovanje učenika, te je njihova komunikacija i saradnja od ključnog značaja. Ometajući faktori su pre svega različite pozicije moći i generacijski jaz, a pripadnost različitim kulturama, posedovanje i negovanje različitih vrednosti često otežavaju proces komunikacije i saradnje, te je u savremenom, multikulturalnom svetu neophodno da se neguje i interkulturalna kompetencija.

Interkulturalna kompetencija

Budući da su gotovo sva svetska društva multikulturalna, interkulturalno vaspitanje i obrazovanje imaju veliki značaj u savremenom društvu i mogu da olakšaju globalne procese jer se temelje na integraciji. Preduslov za interkulturalno obrazovanje je interkulturalno vaspitanje, odnosno razvijanje tolerancije prema različitosti, kritičko prihvatanje tuđih i samokritičko izražavanje sopstvenih obeležja. Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje odlikuju razumevanje i tolerancija prema drugima, kao i poistovećivanje s njima. Vaspitanje za humanost, toleranciju i solidarnost podrazumeva i sposobnost za empatiju, osetljivost za društvenu marginalizaciju i ekskluziju. Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje treba usmeriti na prihvatanje i poštovanje različitosti, na iskazivanje spremnosti da se prihvate vrednosti drugih kultura. Rezultat interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja je razvijanje interkulturalne kompetencije (Mikanović, 2014), jedne od najvažnijih kompetencija u svetu globalnog povezivanja različitih kultura.

Interkulturalna kompetencija podrazumeva sposobnost da se razumeju strane kulture i njihovi pripadnici, da se s njima postupa i komunicira na adekvatan način, u skladu s njihovim sistemima vrednosti i stilovima komunikacije. Značajan aspekt interkulturalne kompetencije čini svest o tome da načini razmišljanja, delanja i postupanja u velikoj meri zavise od specifičnih kulturnih shema i kodova. Interkulturalna kompetencija podrazumeva i sposobnost da se preuzme perspektiva strane kulture, us-

postavi distanca sa sopstvenom kulturom, kao i da se razumeju i analiziraju fenomeni i procesi kulturnog transfera (Nünning, 2008). Nastavnici moraju da je poseduju da bi mogli da je prenesu na učenike.

Nastavnike koji poseduje takvu kompetenciju odlikuje samosvest o čoveku kao kulturnom biću, svest o uticaju kulture na uverenja i stavove pojedinaca, sposobnost za interaktivno uklanjanje barijera u interkulturalnom ponašanju i delovanju, osposobljenost za istraživanje različitih procena, stavova i pristupa u rešavanju problema u interkulturalnom vaspitanju i obrazovanju. Unapređivanje interkulturalne komunikacije podrazumeva uklanjanje barijera kao što su pretpostavke o sličnostima, korišćenje različitih jezika i stilova komunikacije, pogrešne interpretacije neverbalnih poruka, pretpostavke i stereotipi, tendencije da vrednujemo, kao i anksioznost (Mikanović, 2014). Interkulturalna kompetencija u vaspitno-obrazovnom procesu razvija se suočavanjem učenika s drugim kulturama, pre svega preko autentičnih tekstova (audiovizuelnih medija, novinskih i književnih tekstova), kao i – mnogo ređe – direktnih susreta s pripadnicima drugih kultura. U tom segmentu posebno značajnu ulogu imaju i strani jezici kao sredstvo neposrednog uspostavljanja kontakata, mada ne treba potcenjivati ni značaj prevoda.

Na mnogim fakultetima u zemlji i inostranstvu, posebno u okviru studijskih programa društveno-humanističkih nauka, postoje predmeti koji se bave temom interkulturalnosti i koji imaju za cilj da razviju interkulturalnu kompetenciju kod budućih nastavnika.

Medijalno-pedagoška i medijalno-didaktička kompetencija

Usled brzog razvoja nauke i tehnologije, kao i neprestanog porasta informacija u različitim oblastima mnogo se govori o medijima (Lovrinčić, 2005). Štampa danas više nije dominantan medij, a poverenje u obrazovni sistem zbog brzog zastarevanja znanja se neprestano dovodi u pitanje, što je uslovalo da se otvore vrata informacionim tehnologijama (Matijević, 2004), što podrazumeva korišćenje multimedijalnosti, pretraživanje interneta i komunikaciju putem mreže (Gajić, 2007). Primena novih tehnologija i digitalizacija predstavljaju strategije koje obuhvataju sve nivoe obrazovanja od osnovnog do visokog. Tako će u toku ove godine u našoj zemlji biće uvedeni elektronski udžbenici u vidu pilot programa koji će se realizovati u 2000 digitalnih učionica, a tendencija je da tradicionalne materijale i udžbenike u potpunosti zamene digitalni materijali (Jokić-Stamenković, 2018). Međutim, digitalizacija sama po sebi nije dovoljan preduslov za uspešan nastavni proces.

Digitalni materijali su u nastavi stranih jezika zastupljeni već od 90-ih godina i rezultati istraživanja još uvek ne ukazuju na to da je nastava postala efikasnija primenom ovih nastavnih sredstava (Freudenstein, 2007). Razlog za to je što digitalni materijali i programi nisu napravljeni i programirani u skladu s najnovijim saznanjima iz oblasti psihologije učenja. Malo je elektronskih materijala u kojima učenici samostalno obrađuju sadržaje i dolaze do sopstvenih saznanja, već se izdavači i programeri tih materijala uglavnom zadovoljavaju time da već postojeće tradicionalne vežbe i

zadatke samo ponude u drugačijoj, elektronskoj formi (Rüschhoff, 2007). Na taj način, doduše, dolazi do „digitalizacije tradicionalne nastave“, ali ne i do njenog osavremenjavanja.

Čak i kad su digitalni materijali dobro pripremljeni, moderna nastavna sredstva neće doprineti modernizaciji nastave ako nastavnik ne ume da ih primeni i iskoristi na adekvatan način. To znači da uvođenje tehničkih sredstava nije dovoljno, već se pažnja isto tako mora posvetiti osavremenjivanju nastavne delatnosti: te dve vrste inovacija se međusobno uslovljavaju i pretpostavljaju (Bakovljević, 1992). Iz tog razloga je važno ne samo da nastavnici poseduju odgovarajući materijal, već i da raspolažu medijalno-pedagoškim i medijalno-didaktičkim kompetencijama, odnosno da znaju *kako* da ga koriste.

Medijalno-pedagoška kompetencija

Medijalno-pedagoška kompetencija je kompleksan koncept koji obuhvata nekoliko različitih dimenzija. Kron i Sofos (2002) navode sledeće:

1. znanja o pedagoškim/ didaktičkim konceptima;
2. znanja o medijalnim svetovima dece i mladih koja predstavljaju preduslov za uspostavljanje kontakta s njima i uspešno preuzimanje njihove perspektive;
3. senzibilitet i otvorenost za medijske teme i događaje, kao i za ciljeve koji se ostvaruju putem medija, medijskih priča i likova;
4. medijalno-pedagoško delovanje koje se prenosi praktičnim putem, pre svega hospitovanjem u školama, pri čemu pažnju treba posvetiti ne samo držanju, već i analizi nastavnih časova.

Kron i Sofos naglašavaju da se svi ovi aspekti u praksi ne nalaze u hijerarhijskom odnosu, već su isprepletani i prožimaju se, te njihova realizacija zavisi od određenog konteksta u kojem se ove kompetencije podstiču.

Medijalno-pedagoška kompetencija usmerena je na samog nastavnika, njegova znanja i sposobnosti koje, pre svega, stiže tokom formalnog obrazovnog procesa i različitih vidova obuke. Međutim, ova kompetencija nije dovoljna za uspešan rad s medijima u nastavi, jer nije dovoljno da nastavnik raspolaže znanjima i veštinama, već da ume i da ih primeni i prenese.

Medijalno-didaktička kompetencija

Medijalno-didaktička kompetencija odnosi se na veštinu prenošenja znanja, organizaciju procesa učenja i poučavanje s novim medijima. Kron i Sofos (2002) i kod ove kompetencije razlikuju nekoliko dimenzija:

1. tehničko-instrumentalne sposobnosti se odnose na veštinu korišćenja medija (kamera, fotoaparata, interneta), sposobnost programiranja *web* sajtova, znanja o tehničkoj opremi (kompjuter, modem itd);
2. medijalno-funkcionalno znanje podrazumeva orijentaciju u virtuelnom okruženju (korišćenje internet portala, znanje o serverima za obrazovanje, o strukturi baze

- podataka i slično); u ovom kontekstu se pravi razlika između pristupa materijalima na internetu i sposobnosti da se oni adekvatno iskoriste;
3. radno-koordinatorske sposobnosti koje ukazuju na to da nastavnici imaju kompetencije eksperta, odnosno preuzimaju aktivnosti koje su ranije obavljali eksperti, ne koriste samo gotove materijale već sami istražuju i sastavljaju sadržaje za nastavni čas tako što:
 - prepoznaju problemske situacije i utvrđuju polazne tačke u njihovom rešavanju;
 - formulišu pitanje;
 - sistematski planiraju sledeće korake;
 - sakupljaju i menjaju pronađene informacije;
 - rezimiraju najvažnije informacije u okviru određene tematske celine;
 - vrednuju sadržaje u odnosu na kvalitet (verodostojnost) kao i na njihov značaj za nalaženje odgovora na postavljeno pitanje;
 - obrađuju rezultate;
 4. sposobnosti vezane za nastavu podrazumevaju sposobnost povezivanja tradicionalnih modela nastave s medijalnim konceptima ili organizovanja novih modela nastave na internetu kao što su tutorski sistemi, *e-mail* projekti, internet ankete, pri čemu se od nastavnika očekuje da nastavni materijal prilagodi nivou znanja đaka;
 5. estetsko-emocionalna iskustva koja podrazumevaju sposobnost nastavnika da koristi nove tehnologije u cilju razvijanja estetske osetljivosti i izazivanja emocija kod učenika, što predstavlja važan vaspitan cilj nastave;
 6. sistemsko znanje podrazumeva
 - sposobnost integrisanja nastavnih metoda s novom tehnologijom i njihovu implementaciju u tradicionalnu nastavu;
 - znanje o mogućnosti zamene tradicionalne nastave elektronskom nastavom;
 - znanja o prilagođavanju pronađenih sadržaja postojećem nastavnom planu i programu;
 - evaluacije procesa učenja i poučavanja, kao i zaključivanje o budućem oblikovanju nastave i nastavnog procesa;
 7. etičko znanje podrazumeva refleksiju nastavnika i učenika o vođenju odgovornog načina života uzimajući u obzir uticaj medija na individuu i društvo,
 8. društveno-kritičko znanje predstavlja kritički osvrt na medijalne sisteme (strukturu, organizaciju, produkciju), medijalne produkte (sadržaje, strukture, način korišćenja i delovanja), obrazovne institucije (nastavni plan, organizaciju nastavnog procesa), jer u informacionom društvu nije bitno samo posedovati znanje, već i kompetencije da se informacije kritički vrednuju.

Iako se upotrebom savremene obrazovne tehnologije nastavniku oduzima njegova tradicionalna funkcija neprikosnovenog izvora znanja, on dobija novu funkciju: ulogu pomagača, savetnika odnosno moderatora nastavnog procesa (Đukić, 1995). Učenik se stavlja u poziciju istraživača koji samostalno traži i pronalazi informacije, razvija kritički stav prema njima i time se osposobljava za život u globalizovanom

društvu. U tom pogledu medijalno-pedagoška i medijalno-didaktička kompetencija spadaju u opšte ili ključne kompetencije – u savremenom društvu one su neophodne bez obzira na struku, radno mesto i okruženje pojedinca.

Ključne kompetencije

Ako se uzmu u obzir problemi komercijalizacije obrazovanja i hiperprodukcija kadrova koji nisu potrebni na tržištu rada, jasno je da se pojedinci uglavnom moraju doškolorovati, a često i menjati zanimanje (Mikanović, 2014). Tržište rada je nepredvidljivo i ne pruža veliku garanciju za mogućnost bavljenja istim poslom do kraja radnog veka, te brze promene u svim segmentima društva i kulture zahtevaju od mladih (a i zrelih i starijih) ljudi da budu spremni za mogućnost da stečena znanja i veštine neće biti aktuelna, relevantna ili korisna nakon završetka formalnog obrazovanja i tokom (celog) radnog veka, budući da predmetno-specifična znanja često vrlo brzo zastarevaju. Iz tog razloga potrebno je razviti svest o potrebi za sticanjem znanja i veština koje osposobljavaju pojedince za prilagođavanje novim okolnostima i za preuzimanje novih obaveza i odgovornosti.

U takve kompetencije spadaju praktične sposobnosti koje se prenose u sve sfere života, bez obzira na oblasti, zato što su neophodne za efikasno funkcionisanje u poslovnoj i privatnoj svakodnevnici:

- upravljanje vremenom;
- upravljanje projektima.

U procesu učenja i upoznavanja s novim sadržajima neophodne su veštine:

- pretraživanja,
- analiziranja,
- strukturisanja podataka,
- tehnike učenja i memorisanja.

Da bi se stečena znanja, razmišljanja, iskustva i ideje uspešno preneli, da bi se sagovornicima nešto saopštilo ili objasnilo, da bi se oni u nešto ubedili, potrebno je da se razvijaju:

- komunikativna i metakomunikativna kompetencija,
- veština argumentovanja u pisanoj i usmenoj komunikaciji,
- retorička veština,
- veština držanja referata, prezentacije i vizualizacije,
- medijalna kompetencija,
- kompetencija moderacije i pregovaranja,
- tekstualna kompetencija,
- veština naučnog i novinarskog pisanja.

U ključne kompetencije kojima se pridaje sve više vrednosti i značaja ubrajaju se i tehnike kreativnosti (Nünning, 2008) koje predstavljaju osnov za problemsko

učenje i efikasno suočavanje s novim situacijama i izazovima koje savremeno društvo svakodnevno postavlja.

Zaključak

U procesu globalizacije i digitalizacije društva nastavnici ne gube na značaju, naprotiv. Njihova uloga u obrazovanju se menja u tom smislu što više nisu primarni i jedini nosioci znanja, ali zato raste njihov značaj u moderaciji i organizaciji nastavnog procesa kao i u razvijanju kompetencija kod učenika potrebnih u savremenom dobu. Za uspešno realizovanje savremene nastave kao i za razvoj ključnih veština potrebnih u globalizovanom dobu, potrebno je da nastavnici poseduju kompetenciju za komunikaciju i saradnju s učenicima, drugim nastavnicima, roditeljima, pedagogima, kao i pripadnicima drugih kultura. Osim toga, neophodno je da znaju i umeju da adekvatno upotrebe i integrišu medije u nastavi, jer samo postojanje digitalnih medija ne čini nastavu savremenom i ne dovode automatski do efikasnog učenja. Isto tako, neophodno je da nastavnici razvijaju ključne kompetencije koje se mogu primeniti u različitim oblastima života.

U razvoju ovih kompetencija veliku ulogu imaju univerziteti koji obrazuju buduće nastavnike i koji takođe moraju da budu u koraku s vremenom u pogledu osavremenjivanja nastave, kao i uvođenja nastavnih predmeta koji će budući nastavni kadar direktno pripremati na izazove koji ga očekuju. Isto tako, nastavnici moraju biti svesni da se obrazovanje ne završava na fakultetima, već se nastavlja pohađanjem stručnih seminara i drugih vrsta edukacija koje treba da ih upoznaju sa novinama u sferi obrazovanja i vaspitanja. Osim toga, nastavnik mora da razvije svest o neophodnosti stalnog rada na sebi i praćenja savremenih tokova putem literature i digitalnih medija.

Zadatak nastavnika je da mlade ljude pripreme za budućnost koja dolazi i pre nego što oni to očekuju, da budu dalekovidni i otvoreni za nove tendencije u društvu, vaspitanju i obrazovanju. Međutim, ukoliko nastavnici sami ne poseduju odgovarajuća znanja i kompetencije potrebne za život i rad u globalizovanom društvu, ne mogu da ih prenesu svojim učenicima i postaju zastareli i suštinski beskorisni. Pozicija moći više nije dovoljna.

Nikolina Zobenica, Ana Stipančević, Novi Sad

TEACHER ROLE AND COMPETENCES IN THE GLOBALIZED SOCIETY

Abstract

Taking into account acceleration and comprehensiveness of global changes affecting all areas of social life, including culture and education, it is necessary for the education to adapt to the changes imposed by this process. However, the question is

what kind of education is adequate to prepare individuals for the challenges of modern life. In this paper the focus lays on the role of teachers as agents of changes in the globalized society with the aim to determine the most important competences that teachers should acquire in order to organize the learning process adequately, and to prepare their students for the life in the globalized society. The method of theoretical analysis has been applied and research results indicate that the successful organization of a teaching process requires the competence for communication and cooperation, intercultural competences, pedagogical and didactic media competence, as well as key competences which increase the adaptability of individuals in the modern world. Consequently, teacher education should be more focused on the development of these competences which will prepare firstly teachers and then students to respond to the challenges of the modern world in an adequate way.

Key words: communication and cooperation competence, intercultural competence, pedagogical media competence and didactic media competence, key competences, globalization.

Literatura

- Bakovljević, M. (1992). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.
- Dorđević, B. (2008). Globalizacija i škola i obrazovanje. *Pedagoška stvarnost*, 9–10, 827–841.
- Dorđević, J. (2008). Ličnost i funkcije nastavnika u savremenim društvenim i ekonomskim promenama. *Pedagoška stvarnost*, 9–10, 842–853.
- Đukić, M. (1995). *Didaktički činioci individualizovane nastave*. Novi Sad: Filozofski fakultet: Odsek za pedagogiju.
- Freudenstein, R. (2007). Unterrichtsmittel und Medien. In K.-R., Bausch, H. Christ, & H. J.
- Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 395-399). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Gajić, O. (2007). *Prilozi metodici vaspitno-obrazovnog rada*. Novi Sad: Filozofski fakultet: Odsek za pedagogiju.
- Ivić, I, Pešikan, A, Janković, S, i Kijevčanin, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Jerković, I, Gavrilov-Jerković, V, Mihić, I, Mihić, V, Petrović, J, i Zotović, M. (2011). *Dometi reforme obrazovanja u Srbiji*. Retrieved January 2017 from http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2011/radovi/a2-2/a2.2-5.pdf
- Jokić-Stamenković, D. (2018). *Od jeseni mnogi đaci u digitalnim učionicama*. Retrieved April 2018 from <http://www.politika.rs/scc/clanak/399800/Od-jeseni-mnogi-daci-u-digitalnim-ucionicama>

- Kron, F.W., & Sofos, A. (2003). *Mediendidaktik. Neue Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kostadinović, D. (2007). Uloga i značaj kvaliteta u oblasti obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 7–8, 599–612.
- Lovrinčić, J, Kovačević, D, Lasić-Lazić, J, i Banek, M. (2005). *Znanjem do znanja. Prilog metodici rada školskog knjižničara*. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Matijević, M. (2004). Udžbenik u novom medijskom okruženju. U S. Halačev (Ur.), *Udžbenik i virtuelno okruženje* (str. 73-82). Zagreb: Školska knjiga.
- Mikanović, B. (2014). Konceptualizacija vaspitanja i obrazovanja u procesu globalizacije. U B. Dimitrijević (Ur.), *Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici* (str. 385–397). Niš: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J. (2007). Pedagoški pluralizam: ciljevi obrazovanja i učenja u svetu koji se menja. *Pedagoška stvarnost*, 7–8, 587–598.
- Nünning, V. (Hg.) (2008). *Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf*. Stuttgart: Metzler.
- Pečujlić, M. (2002). *Globalizacija. Dva lika sveta*. Beograd: Gutenbergova galaksija.
- Rüschhoff, B. (2007). Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien. In K.-R., Bausch, H.
- Christ, & H. J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 426-430). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Simić, M. (2012). Uloga pedagoga i nastavnika u školskom vaspitno-obrazovnom sistemu. *Baština*, 32, 197–207.
- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Retrieved April 2013 from http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/132_standardi-nastavnika_cir.pdf.
- Vuletić, V. (2007). Globalizacija. U A. Mimica, M. Bogdanović (Ur.). *Sociološki rečnik* (str. 163–164). Beograd: Zavod za udžbenike.
- Walter, H. (2001). Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 515-537.

Bojana Trivunović¹
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet, Novi Sad

UDC: 378.147-057.175
378.135-057.175
DOI

Primljen: 19.2.2018.

Prihvaćen: 14.4.2018.

PREGLEDNI STRUČNI RAD

BIBLID 0553–4569, 63 (2017), 2, p. 120–131.

KOMUNIKACIONE KOMPETENCIJE UNIVERZITETSKIH NASTAVNIKA²

Apstrakt

Komunikacija predstavlja neodvojivi deo ljudskog delanja i njeno prisustvo je u svim sferama života, gde se naročita pažnja pridaje u oblasti obrazovanja. Proces nastave, kao dinamična mreža odnosa između njenih glavnih aktera – nastavnika i učenika, svojom kompleksnošću postavlja nove zahteve, naročito pred nastavnike. Nastavnik, kao moderator nastavnog procesa nužno mora da vlada određenim setom kompetencija, pri čemu se u ovom radu fokus stavlja na umeće komunikacije. Gledajući na nivo osnovnog i srednjeg obrazovanja, u dokumentu Standardi okvira kompetencija nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, mesto komunikacije je čvrsto utemeljeno, kao jedna od pet bitnih komponenti uspešnog nastavnika, pored kompetencija za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave, kompetencija za poučavanje i učenje i kompetencija za podršku razvoju ličnosti učenika. Jasno definisanim smernicama za razvoj navedenih kompetencija, otvara se pitanje – šta je sa univerzitetskim nastavnicima? Još uvek ne postoje jasno definisane kompetencije za univerzitetske nastavnike, čime se stvara dijapazon različitih klasifikacija kompetencija i samim tim, pozicija komunikacije u njima varira. Prikazom različitih klasifikacija ističe se nužnost za dodatnim istraživanjem ove tematike i konciznijim određenjem kompetencija kojima bi se ukazao značaj komunikacije u visokoškolskoj nastavi.

Ključne reči: komunikacija, kompetencija, univerzitetski nastavnik.

¹ E-mail: bojana.s.trivunovic@gmail.com

² Rad je nastao u okviru projekta “Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi” br. 179010, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

Uvod

Glavne aktere u obrazovnom procesu svakako predstavljaju nastavnici i učenici. Vremenom, njihove pozicije i odgovornosti koje te pozicije sa sobom nose modifikovane su, ali jedna osobenost je ostala nužna i nepromenjena, a to je - moć komunikacije. Komunikacija se najčešće opisuje kao proces u kojem se razmenjuju informacije između dveju ili više osoba, pomoću različitih kanala komunikacije. Praksa pokazuje da komunikacijski proces nema ovako pojednostavljen efekat, kao i da ona utiče na mnogobrojne segmente čovekovog rada. Kada je reč o nastavi, ona predstavlja neiscrpno i fundamentalno didaktičko pitanje, što naglašava njen značaj, kako za nastavnika tako i za učenika. Uzimajući u obzir činjenicu da je nastavnik taj koji treba da organizuje kvalitetan nastavni proces i da usmerava učenike u pravom smeru, javlja se nužnost za deklarisanjem kompetencija koje on mora posedovati, a koje se između ostalog odnose i na umeće komuniciranja.

U ovom radu se, na samom početku, predstavljaju terminološka određenja pojmova komunikacije i kompetencije, kako bi se jasnije pozicionirao njihov položaj u procesu nastave. U nastavku, ističu se komunikacione kompetencije nastavnika koje se nalaze u domenu pedagoških kompetencija, pri čemu se izdvajaju različite komponente koje zajedno čine komunikacionu kompetenciju. Iako postoji šarenilo ovih određenja u postojećoj literaturi, one su više fokusirane na kompetencije koje bi trebalo da poseduju nastavnici osnovnog i srednjeg nivoa obrazovanja. U želji da se istakne i nivo visokoškolskog obrazovanja, dolazi se do saznanja da su univerzitetski nastavnici izopšteni iz ovih okvira, a svesni smo činjenice koliko je na ovom stepenu obrazovanja važna adekvatno razvijena komunikaciona veština. Daljim navođenjem različitih klasifikacija kompetencija univerzitetskog nastavnika, posmatra se mesto komunikacije među njima, čime se pokazuje stepen njene (ne)zastupljenosti.

Komunikacija u nastavnom procesu i njene vrste

Na početku, neophodno je definisati i razumeti sam pojam komunikacije i njenih vrsta. Iz njene zastupljenosti proisteklo je mnoštvo načina kojima se pokušava jasnije definisati njena osobenost, tokovi i sastavne komponente. Tako u različitim izvorima nalazimo brojne pokušaje njenog određenja. Pojam komunikacije se može definisati kao „socijalni proces međusobnog stimulisanja i uključenosti ljudi u procesu izgradnje stvarnosti“ (Frindte, 2001, prema: Zlatić i Bjekić, 2015: 23). Autori Shannon i Weaver pod komunikacijom podrazumevaju „sve one postupke pomoću kojih jedan um utiče na drugi“ (1949: 2). Navedena definisanja više se baziraju na socijalnoj i kognitivnoj strani procesa komunikacije i može se reći da je to jednostran pristup njenom definisanju. S druge strane, postoje određenja koja se baziraju na specifičnim elementima komunikacije. Primera radi, autorka Bjekić sažeto opisuje komunikaciju kao „proces prenošenja poruka putem znakova“ (2009: 15). Potom, definicija data od strane Rota navodi da je komunikacija „posredna interakcija među jedinkama koja se ostvaruje znakovima“ (1982: 12). Terminološko šarenilo određenja komunikacije

jasno sugeriše kompleksnost njene pojave. Pored diverziteta pojmovnog određenja, važno je istaći postojanje nekoliko vrsta komunikacije, čiji kriterijumi podele uključuju način komuniciranja, vrste odnosa, broj učesnika i mnoge druge.

Konkretno, kada je reč o nastavi, komunikacija koja se ostvaruje u okviru nje ima za cilj prenošenje odnosno sticanje znanja i razvoj ličnosti učenika. Autorka Ožegović navodi da postoji više kriterijuma klasifikacije nastavne komunikacije i da se njena osnovna klasifikacija vrši prema načinu komuniciranja (2006). U okviru nje, komunikacija se deli na verbalnu i neverbalnu, gde je verbalna znatno dominantnija u vaspitno-obrazovnom procesu. Verbalna komunikacija je komunikacija rečima kao nosiocima značenja, dok neverbalna predstavlja komuniciranje drugim sredstvima poput mimike, gestova i slično. U okviru nje, postoje dve dimenzije uticaja koji nastavnik može ostvariti u nastavi - direktna i indirektna. Direktni uticaji u nastavi uključuju one verbalne iskaze nastavnika koje ograničavaju slobodu akcije, a pažnju usmeravaju na problem i na nastavnikov autoritet. Jasnije rečeno, takvi iskazi nastavnika podrazumevaju predavanje, davanje instrukcija, kritikovanje i pozivanje na svoj autoritet. Podsticanjem učenika na aktivnosti rezultat je indirektnog uticaja nastavnikovih iskaza, gde se ubraja postavljanje pitanja, prihvatanje i obrazlaganje ideja, prihvatanje osećanja učenika i pohvala učenikovih odgovora (Ožegović, 2006). Neverbalnoj komunikaciji, iako je često inferiornija od verbalne, neretko se više veruje, jer su poruke emocionalno uticajnije i snažnije, naročito u slučaju nastavnika. Bjekić objašnjava da je uzrok tome položaj nastavnika, jer učenici pažljivo prate kako nastavnici primaju njihove poruke i kako reaguju na njih (2009). S obzirom na to da je nastavnik „izložen“ pogledima učenika, on nije odgovoran samo za svoje ponašanje, već i za ponašanja koja kod učenika izaziva kao povratnu informaciju na svoje poruke. Važno je pronaći balans između zastupljenosti ovih dveju vrsta komunikacija, jer uspeh jedne mnogo zavisi od uspeha druge.

Značajna vrsta komunikacije u nastavi se odnosi na smer kojim teku informacije i tu se jasno razlikuju jednosmerna i dvosmerna komunikacija. Najčešći tok jednosmerne komunikacije kreće od nastavnika ka učenicima, kada nastavnik drži predavanje čije se informacije moraju usvojiti. Znatno plodnija komunikacija je svakako dvosmerna i ona je uočljiva kada se gradivo usvaja kroz razgovor, diskusiju, debatu i slično. Prema navodima autorke Bjekić, tendencija savremenog školstva jeste povećanje zastupljenosti dvosmerne komunikacije, ali osnovnu prepreku predstavljaju veliki broj učenika u odeljenjima i nemogućnost nastavnika da uspešno prima poruke od svih učenika i da šalje poruke svima (2009). Jednosmerna i dvosmerna dimenzija komunikacije se odnosi i na dimenziju komunikacije između učenika, ali i njena dinamika znatno zavisi od nastavnikovog umeća organizovanja aktivnosti na času.

Prethodno navedene dimenzije komunikacije predstavljaju samo neke koje su zastupljene u nastavnom procesu. Kompleksnost komunikacionog procesa u nastavi postavlja zahteve pred učenike, a posebno nastavnike kao glavne kreatore obrazovnih aktivnosti. Integracija ovih zahteva stvara samo mali delić slike o tome kakav treba da bude komunikaciono kompetentan nastavnik.

Kompetencije nastavnika – komunikaciona kompetencija

Kompetencija danas, kao i komunikacija, predstavlja pojam koji izaziva brojne polemike teoretičara u cilju njegovog što konciznijeg definisanja. Reč kompetentan znači „nadležan, merodavan, stručan, sposoban“ (Klajn i Šipka, 2008: 640). Day tvrdi da je kompetentan pojedinac onaj koji treba da ima sposobnost za obavljanje određenih uloga (1999). Opširnije tumačenje ovog pojma iznosi Blaškova koja kompetencije definiše kao „skup svih ključnih profesionalnih i ličnih veština/talenata i obrazaca ponašanja koje su potrebne individui kako bi uspešno ispunila definisane profesionalne ciljeve i dužnosti“ (2011: 108). Ovaj termin je svoju ekspanziju doživeo u poslednjih nekoliko godina, naročito u akademskim krugovima i odnosi se prvenstveno na nastavnike. Uzimajući u obzir njihovu ulogu kao aktivnih učesnika i kreatora uslova za razvoj ličnosti svojih učenika, njihove profesionalne kompetencije se mogu svrstati u kategorije. Osnovne kategorije njihovih kompetencija se odnose na pedagoške, programske i komunikacione kompetencije.

U okviru prve grupe kompetencija, pedagoških, ubrajaju se znanja, veštine, sposobnosti i motivacione dispozicije koje obezbeđuju da nastavnik ostvaruje vaspitne i obrazovne uloge. Programske kompetencije jesu znanja, veštine i razvijanje sposobnosti koje obezbeđuju da nastavnik ostvaruje, pre svega, svoju obrazovnu ulogu (znanja i veštine područja za koje je nastavnik). Kao poslednja grupa, izdvojene su komunikacione kompetencije, čime se ističe njihova važnost, jer uzimajući u obzir da je nastavni proces prožet različitim manifestacijama komunikacije, gde je njen kvalitet istovremeno kvalitet uspešne nastave (Bjekić i Zlatic, 2006).

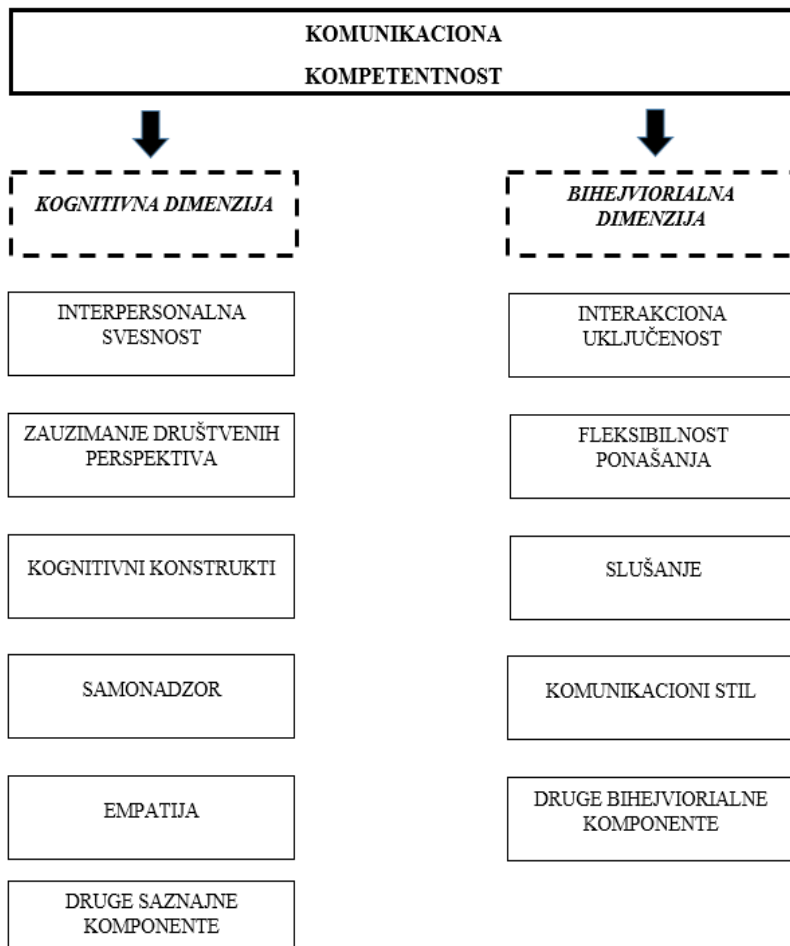
U okviru dokumenta *Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja* (ZUOV, 2011) za nastavnike su propisane kompetencije vezane za delatnost poučavanja i učenja, podrške razvoju ličnosti učenika, kompetencije vezane za nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave i oblast komunikacije i saradnje. Oblast kompetencija za komunikaciju i saradnju podeljena je na nekoliko kategorija u okviru kojih su date informacije koje pomnije oslikavaju znanja i veštine neophodne u uspešnom radu nastavnika. U kategoriji znanja, od nastavnika se očekuje da razume važnost saradnje sa roditeljima/starateljima i drugim partnerima u obrazovno-vaspitnom radu i da poseduje informacije o dostupnim resursima koji mogu podržati obrazovno-vaspitni rad. Takođe, značajno je poznavanje oblika i sadržaja saradnje sa različitim partnerima, pri čemu je znanje o tehnikama uspešne komunikacije prioritet. Kategorija planiranja postavlja zahteve nastavnicima koji se tiču osmišljavanja plana za sistematsku saradnju sa roditeljima/starateljima i drugim partnerima u obrazovno-vaspitnom radu na osnovu analize mreže mogućih partnera i dostupnih resursa. Imajući u vidu da je za uspešnu saradnju neophodna motivacija svih strana, nastavnik treba da planira različite oblike motivisanja za saradnju, kao i da istovremeno osmišljava situacije i aktivnosti u kojima se pruža mogućnost za primenu komunikacijskih veština. Realizacija, kao naredna kategorija, podrazumeva ostvarivanje saradnje sa partnerima, podsticanje razmene mišljenja i gradnju atmosfere međusobnog poverenja u zajedničkom radu u interesu učenika. Isto tako, aktivno i konstruktivno učestvuje u

životu škole, pri čemu informiše i konsultuje roditelje/staratelje i ohrabruje ih da budu aktivno uključeni u rad škole. Ostvarujući saradnju, nastavnik takođe podstiče razvoj socijalnih kompetencija i time aktivno učestvuje u radu timova. Tokom ovih aktivnosti, nastavnik dolazi do postupka vrednovanja/evaluacije pri čemu analizira i procenjuje sopstvene kapacitete za saradnju koje je stekao i vrednuje saradnju sa partnerima na osnovu analize postignutih efekata. Nakon sagledavanja postignutih efekata, nastavnik se u oblasti usavršavanja fokusira na njeno dalje planiranje na osnovu analize uspešnosti saradnje sa svim partnerima. Ključan napredak u ovoj oblasti bazira se na poboljšanju veštine saradnje i komunikacijskih veština, daljem osposobljavanju za rad u timu i poboljšanju odnosa sa svim partnerima u vaspitno-obrazovnom procesu.

Dobro razvijena komunikaciona kompetencija predstavlja izazov, ne samo za nastavničku profesiju, već i za ostale učesnike vaspitno-obrazovnog procesa. Pod ovom kompetencijom autori Spitzberg i Cupach podrazumevaju sistem znanja, veština, sposobnosti, osobina i motivacionih dispozicija koje su neophodne za obavljanje uspešne komunikacije (Spitzberg & Cupach, 1989, prema: Bjekić, 2009). Uz pomoć ovog sistema, pojedinac je u stanju da u interakciji izabere pogodno komunikaciono ponašanje, kojim bi ostvario sopstvene ciljeve u međusobnom kontaktu. Stoga, ovi autori smatraju da bi osoba bila komunikaciono kompetentna, neophodno je:

- da bude motivisana – da je zainteresovana i da bude usmerena ka uspostavljanju ili izbegavanju različitih socijalnih situacija;
- da ima znanje potrebno za komunikaciju, odnosno da ume da planira akcije, da zna kako da postupa, svesna je sopstvenog ponašanja i zna kako da postupa u različitim socijalnim situacijama;
- da bude vešta – da ima razvijena i aktivirana određena ponašanja i veštine potrebne za međusobne kontakte, opštenje, razmenu poruka (komunikaciju) (Spitzberg & Cupach, 1989, prema: Bjekić, 2009: 79).

Objašnjavajući sa psihološkog aspekta, komunikacionu kompetenciju čoveka omogućuje integracija dveju dimenzija njegovog funkcionisanja – saznajne (kognitivne) dimenzije i bihejvioralne dimenzije (dimenzije spoljašnjeg manifestovanog ponašanja). U okviru svake dimenzije pojedinačno postoje različite komponente koje zajedno čine strukturu komunikacione kompetentnosti, a koja je shematski prikazana na Slici 1. Kognitivna dimenzija podrazumeva procese svesnosti i kognitivnu obradu informacija, dok bihejvioralna obuhvata različite manifestacije ili ispoljavanja komunikacione kompetentnosti.



Slika 1. *Struktura komunikacione kompetentnosti*
(Reardon, 1998, prema: Bjekić, 2009: 82)

S druge strane, gledajući sa pozicije nastavnika „njegovo znanje, povezano sa retorikom, dijalektikom i pedagoškom komunikologijom, a u vaspitno-obrazovnom procesu iskazano tehnikom delotvornog govora i aktivnog slušanja i umećem uspostavljanja istog u razredu, objašnjava njegovu komunikacionu kompetenciju“ (Jurčić, 2014: 80). Uspostavljanje dobre komunikacije u razredu ima značajan uticaj na učenike i podsticaj za slobodno izražavanje ličnih ideja, stavova i mišljenja. Dobro razvijena komunikaciona kompetentnost nastavnika predstavlja važan uslov za postizanje kvalitetne školske klime u razredu, te doprinosi unapređenju pedagoške komunikacije. Uvažavajući složenost ove kompetencije i njenog manifestovanja, autori navode uku-

pno 19 zahteva koje nastavnik mora da poseduje kada je u pitanju komunikaciona kompetentnost:

1. efikasno sluša govorni jezik;
2. koristi reči, naglasak i gramatička pravila adekvatna situaciji;
3. koristi neverbalne znakove prilagođene situaciji;
4. efektivno koristi glas;
5. identifikuje glavne ideje u porukama;
6. razlikuje činjenice od mišljenja;
7. razlikuje informativne od persuazivnih (ubeđujućih) poruka;
8. prepoznaje kada drugi ne razumeju njegove/njene poruke;
9. ideje izražava jasno i koncizno;
10. izražava i zastupa činjenice sa svoje tačke gledišta;
11. uređuje poruke tako da ih drugi mogu razumeti;
12. postavlja pitanja da bi dobio informacije;
13. efektivno odgovara na pitanja;
14. daje koncizne i jasne smernice;
15. rezimira poruke;
16. opisuje gledišta drugih osoba;
17. opisuje razlike u mišljenju;
18. izražava osećanja prema drugima;
19. izvodi socijalne rituale (Rubin & Freezel, 1984: 8).

Upoznavanjem navedenih pojedinačnih zahteva stiče se jasniji uvid u sastavne elemente koji čine komunikacionu kompetenciju nastavnika. S obzirom da se do sada ovo pitanje većinski odnosilo na nastavnike u osnovnim i srednjim školama, postavlja se pitanje - kakva je situacija, kada je reč o komunikacionim kompetencijama, kod univerzitetskih nastavnika?

Mesto komunikacije u okviru kompetencija univerzitetskih nastavnika

Uloga nastavnika kao moderatora nastave u visokom obrazovanju je doživela značajne promene, no njen značaj ne jenjava bez obzira na to što se poslednjih godina centar obrazovnog procesa orijentisao prvenstveno na studente. Preusmerenjem pažnje na studente, reforma je stvorila nove izazove za nastavnike i njihov odnos prema nastavnom procesu i studentima. Tu se prvenstveno aktivira nastavnikova uloga kao pomagača i saradnika svojim studentima, čime on dolazi u približno ravnopravan odnos s njima. Sada više njegov jedini cilj nije posrednik između znanja i studenta, već njihovo poučavanje veštinama koje podrazumevaju postavljanje odgovarajućih ciljeva, struktuiranje vremena i aktivnosti, balansiranje između ličnih aspiracija i objektivnih uslova, kao i balans između očekivanja i ograničenja. U svemu tome, kvalitetna komunikacija se izdvaja kao zajednički činilac od kojeg zavisi uspeh nastavnog procesa. Stiče se utisak da se u akademskom kontekstu o ovoj tematici ređe raspravlja, gde i sama autorka Bratanić ističe da kada je reč o univerzitetskoj nastavi ne treba zane-

mariti njenu socijalnu i emocionalnu dimenziju, jer je za univerzitetskog nastavnika nužno da, osim savladanosti tehnikama discipline i stručnim znanjem, razvija ljudske kvalitete koje se odnose na empatiju i komunikaciju (1999). Ova tvrdnja implicira da univerzitetska nastava treba da bude osetljiva na potrebe studenata i njihove interese jer pozitivna socioemocionalna klima na predavanjima doprinosi efektivnosti samog procesa nastave.

U nastavku rada, izvršen je prikaz tri klasifikacije kompetencija koje univerzitetski nastavnik treba da poseduje. Prikazom klasifikacija nastoji se utvrditi položaj komunikacije među njima gde se, s jedne strane, komunikacija svrstava kao značajna karika u lancu potrebnih kompetencija koje univerzitetski nastavnik mora da poseduje, dok s druge strane, ona je potpuno izostavljena i akcenat se stavlja više na stručna i tehnička znanja i umeća nastavnika. Primera radi, u prvoj klasifikaciji autorke Blaškove i njenih saradnika, kompetencije univerzitetskog nastavnika se klasifikuju u deset zasebnih kompetencija, među kojima se nalazi i komunikaciona veština. Pored nje, navedene su sledeće kompetencije:

- 1) moralna i etička kompetencija;
- 2) kompetencija nastavnika kao uzora;
- 3) tehnička (ekspertska) kompetencija;
- 4) kompetencija nastavnika kao zrele i sposobne individue;
- 5) naučna kompetentnost;
- 6) kompetencija kritičkog mišljenja;
- 7) kompetencija nastavnika kao priznatog autora;
- 8) izvrsna kompetencija podučavanja;
- 9) motivaciona kompetencija (Blašková et al., 2014: 459).

U ovoj klasifikaciji stiče se utisak da komunikaciona kompetencija nosi samo opšti karakter, odnosno ne postoji njeno detaljnije određenje, niti koji pojedinačni indikatori nju odlikuju. U drugoj klasifikaciji autori Turk i Ledić navode u svom delu *Kompetencije akademske profesije* osnovni skup kompetencija akademskog nastavnika - didaktičko-metodička znanja i naučnoistraživačka umeća i u taj skup ubrajaju i komunikacionu kompetentnost i nove zahteve za nastavnike koji se postavljaju kao posledica razvoja tehnologije i novih zahteva studenata. Konkretno, kada je reč o komunikaciji, ističe se potreba konstantnog ulaganja u razvoj komunikacijskih veština univerzitetskih nastavnika. Veštine koje se ubrajaju u komunikacionu kompetenciju jesu:

- sposobnost javnog prezentovanja;
- razvijene komunikacijske veštine;
- korišćenje informacionih tehnologija;
- upotreba resursa za *e-učenje*;
- mogućnost neometane komunikacije na maternjem i najmanje jednom stranom jeziku (Waple, 2006, prema: Turk i Ledić, 2016: 52).

U okviru ove klasifikacije, komunikaciona sposobnost nastavnika se detaljnije opisuje, čime se dobija jasniji uvid u pojedine veštine koje čine strukturu komunikacione kompetencije univerzitetskog nastavnika (poznavanje stranog jezika, upotreba informacionih tehnologija, *e-učenje*).

Poslednja, treća klasifikacija ima nepovoljan efekat na položaj komunikacije u okviru kompetencija univerzitetskih nastavnika, štaviše, komunikaciona veština se ne spominje niti izdvaja kao jedna od značajnih komponenti nastavničke profesije. Ključnim nastavničkim kompetencijama Turk i Ledić smatraju sledeće veštine:

- planiranje i izvođenje nastavnog časa;
- primenu različitih metoda poučavanja usklađenih s ishodima učenja;
- razumevanje i primenu teorija na kojima se temelji proces učenja i poučavanja;
- primenu različitih postupaka vrednovanja i ocenjivanja studentskog uspeha usklađenih sa ishodima učenja;
- stvaranje okruženja koje će studentima biti podsticajno za učenje;
- primenu tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu;
- obrazovanje studenata kao društveno odgovornih i aktivnih građana;
- poznavanje načela pregovaranja i rešavanja sukoba;
- poznavanje etičkih načela u nastavi i istraživanju;
- prezentacijske veštine te primenu rezultata istraživanja u nastavi (2016: 51).

Poznavanje načela pregovaranja, rešavanja sukoba, kao i prezentacijske veštine predstavljaju najbliže odredište komunikacione kompetencije univerzitetskog nastavnika u ovom slučaju. Imajući u vidu ovako preciziran skup nastavničkih kompetencija, to upućuje na činjenicu da je nastavnička uloga vrlo zahtevna, pa se stoga ne može strogo zameriti nedostatak dodatnog preciziranja kada je u pitanju sfera komunikacije.

Ovim klasifikacijama nastojalo se pokazati koje su to kompetencije koje treba da poseduje univerzitetski nastavnik, s fokusom na različit položaj komunikacione kompetencije. Ono što se može naći kao imenilac za navedene podele jeste nedovoljna fokusiranost na emocionalnu stranu, koju komunikacija nosi sa sobom. Kako i sam autor Popov navodi u svojoj knjizi *Univerzitetski profesor: Kakav treba da bude?*, u delu koji se odnosi na lične osobine univerzitetskog profesora, da su „čula, naročito čula sluha, osnovni releji za sticanje znanja, i to ukazuje na važnost žive reči u nastavnom procesu. Njihova jasnost i razgovetnost u izražavanju, zanimljiva i duhovita naracija okrepljuju dušu i produbljuju razumevanje svakog izlaganja“ (1997: 155). Možda bi trebalo ovakvo shvatanje važnosti dobrih komunikacionih veština univerzitetskih nastavnika da budu podsticaj za buduće klasifikacije, koje bi se više fokusirale na ovu sferu nastavnikovih umeća i kako doprineti razvoju iste. Za početak, primarna preporuka za poboljšanje pedagoške prakse odnosi se na kreiranje programa za razvoj komunikacionih kompetencija nastavnika. U okviru formalnog obrazovanja, autorke Zlatić i Bjekić istakle su karakteristike određenih programa za razvoj komunikacionih kompetencija nastavnika, gde ističu da je osposobljenost nastavnika da primenjuje jedinstvene ciljeve nastavnog procesa preduslov za njihovo kreiranje i realizaciju.

Programi se odnose na integraciju predmeta iz disciplina psihologije komunikacije i pedagoške komunikologije na sva tri nivoa univerzitetskog obrazovanja, pri čemu je cilj da se budući nastavnici osposobe za fleksibilnost i prilagodljivost u razgovoru, veštinu slušanja, empatičnost, umeće rešavanja konflikata i dr. (2015). Ove preporuke su namenjene za studente, buduće nastavnike, vaspitače i pedagoge, dok preporuke za kreiranje sličnih programa i kurseva namenjenih univerzitetskim nastavnicima, razvoju njihovih komunikacionih kompetencija nisu zastupljene. Pitanje nedostatka programa za univerzitetske nastavnike se prvenstveno može utvrditi istraživanjem njihovih kompetencija i kreiranjem jedinstvenog standarda okvira kompetencija, kao što je to učinjeno za nastavnike na primarnom i sekundarnom nivou obrazovanja.

Zaključak

Kvalitetna komunikacija u nastavnom procesu predstavlja cilj ka kom se teži i njena kompleksna priroda, zajedno sa pojavama koje savremeno doba promena nosi, donose nove imperative koji se postavljaju pred sve učesnike nastavnog procesa, a naročito pred nastavnike. Predstavljanje njenih pojedinih manifestacija u nastavi, poput smeru informacija u nastavi i najčešćih načina komuniciranja, kao i njenih sastavnih komponenti pomnije prikazuje koliko je zaista struktura nastave složena i koliko je pozicija nastavnika, kao organizatora, teška. Kako bi nastavnik uspešno organizovao nastavni proces, neophodno je bilo istaći koje kompetencije on mora da poseduje, sa akcentom na komunikacionoj kompetenciji. Na osnovu analize relevantne literature, u radu su se iskristalisale komponente i dimenzije koje čine osnovu komunikacione kompetencije, čime se može formirati jasnija predstava o njenoj važnosti.

Proučavanje komunikacijskog procesa i komunikacionih kompetencija nastavnika smešteno je češće u kontekst osnovnog i srednjeg nivoa obrazovanja, te se javila potreba za ispitivanjem situacije u visokoškolskom obrazovanju. Prilikom proučavanja, navođenjem nekoliko klasifikacija kompetencija univerzitetskog nastavnika, došlo se do zaključka da mesto i nivo važnosti komunikacije varira, što dovodi do paradoksalne situacije. Naime, u određenim klasifikacijama se komunikaciona kompetencija ubraja među fundamentalne veštine koje nastavnik mora da poseduje, dok s druge strane, ona je izostavljena nauštrb važnosti stručnih i tehničkih znanja nastavnika. U cilju sprečavanja ove paradoksalne situacije, može se reći da postojanje diverziteta klasifikacija kompetencija ističe potrebu za kreiranjem jedinstvenog standarda okvira kompetencija za univerzitetske nastavnike, u kojoj bi značajno mesto imala i komunikaciona kompetencija. Kreiranje standarda predstavlja odličan način za razvoj interesovanja istraživača u obrazovanju za ovaj segment nastavničke profesije, s obzirom da ne postoji veliki broj relevantnih istraživanja na ovu temu. Za početak, budući naučnoistraživački učinak u domenu komunikacije u visokom obrazovanju može predstavljati prvi korak ka transparentnosti i afirmaciji sveobuhvatnih kompetencija koje bi svaki univerzitetski nastavnik trebalo da ima.

Bojana Trivunović, Novi Sad

COMMUNICATION COMPETENCIES OF UNIVERSITY TEACHERS

Abstract

Communication is an inseparable part of human life and her presence is in all spheres of life, especially in the field of education. The teaching process, as a dynamic network of relations between its main actors - teachers and students, with its complexity sets many new demands, especially for teachers. The teacher, as a moderator of the teaching process, must have a certain set of competences, where in this paper the focus is placed on communication skills. As for the level of primary and secondary education, in the document named Standards of the Framework of Teacher Competences and their Professional Development, the place of communication is firmly grounded, as one of the five essential components of successful teachers, together with competencies for the teaching field, subject and methodology of teaching, competencies for teaching and learning and competencies to support the development of students' personality. Clearly defined guidelines for the development of these competencies open the question - what about university teachers? There are still no clearly defined competencies for university teachers, which creates a range of different classification of competencies among scientists and, therefore, the position of communication varies. Mentioning different classifications emphasizes the need for further research on this topic and a more accurate definition of competences in order to highlight the importance of communication in higher education teaching process.

Key words: communication, competence, university teacher.

Literatura

- Bjekić, D. (2009). *Komunikologija: osnove pedagoškog i poslovnog komuniciranja*. Čačak: Tehnički fakultet.
- Bjekić, D., Zlatić, L. (2006). Komunikaciona kompetencija nastavnika tehnike. U D. Golubović, (Ur.), *Zbornik radova naučno-stručnog skupa Tehničko obrazovanje u Srbiji – TOS 06* (str. 471-478). Čačak: Tehnički fakultet.
- Blašková, M. (2011). *Human Potential Development. Motivation, Communication, Harmonisation and Decision Making*. Žilina: EDIS – Publishing of University of Žilina.
- Blašková, M., Blaško, R. & Kucharčíková, A. (2014). Competences and Competence Model of University Teachers, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 457-467.
- Bratanić, M. (1999). Empatija i stil spoznavanja – čimbenici kvalitete nastave. U V. Rosić, (Ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (str. 133-143). Rijeka: Sveučilište u Rijeci.

- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Flamer Press.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77-93.
- Klajn, I., Šipka, M. (2008). *Veliki rečnik stranih reči i izraza (3. dopunjeno i ispravljeno izdanje)*. Novi Sad: Prometej.
- Ožegović, D. (2006). *Komunikacija u nastavi*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Popov, R. (1997). *Univerzitetski profesor – kakav treba da bude?*. Novi Sad: Univerzitetski odbor Udruženja univerzitetskih profesora i naučnika Srbije.
- Rot, N. (1982). *Znakovi i značenja*. Beograd: Nolit.
- Rubin, R. B. & Freezel, J. D. (1984). Elements of Teachers Communication competence: An Examination of Skills, Knowledge and Motivation to Communicate, *70th Annual Meeting of The Speech Communication Association*, Chicago. Retrieved December 2017 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267472.pdf>
- Shannon, C. & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Standardi kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog usavršavanja*. (2011). Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja (ZUOV). Preuzeto 2. februara 2018. sa: <http://katalog.zuov.rs/StandardiKompetencija.aspx>
- Turk, M., Ledić, J. (2016). *Kompetencije akademske profesije*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Zlatic, L., Bjekić, D. (2015). *Komunikaciona kompetentnost nastavnika: konceptualizacija, merenje i razvoj*. Užice: Učiteljski fakultet.

Vesna Colić¹
Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača Novi Sad
Tamara Milošević
Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača Novi Sad
Uglješa Colić
Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača Novi Sad

UDC: 159.947.5:371.13
159.947.5-057.875
DOI

Primljen: 11.5.2018.
Prihvaćen: 7.6.2018.

ORIGINALNI NAUČNI RAD
BIBLID 0553-4569, 63 (2017), 2, p. 132-144.

MOTIVACIJA, OČEKIVANJA I ŽELJE STUDENATA VISOKE ŠKOLE ZA OBRAZOVANJE VASPITAČA²

Apstrakt

U radu su prikazani rezultati istraživanja o motivaciji studenata za upis u školu za obrazovanje vaspitača, njihovim očekivanjima i željama vezanim za odabrane studije. Osnovni zaključci su da su iskazani motivi, očekivanja i želje studenata u velikoj meri realni, racionalni, međusobno usklađeni, kao i u skladu sa savremenim shvatanjem o očekivanim kompetencijama za profesiju vaspitača, uz izvesna odstupanja kod studenata prve godine, koji su generalno bili nesigurniji u davanju odgovora. Praktične implikacije tiču se potrebe daljeg istraživanja problema, gde bi longitudinalna istraživanja dala korisne podatke o tome kako i pod uticajem kojih faktora se menjaju motivacija, očekivanja i želje studenata tokom trogodišnjeg studiranja. U cilju podizanja kvaliteta inicijalnog obrazovanja vaspitača neophodno je organizovati različite oblike vannastavnog učenja potrebnih „životnih veština“, ali i određene intervencije u samom studijskom programu, pri čemu bi trebalo više uključiti studente, ceneći njihovu visoku motivisanost koju su nedvosmisleno pokazali.

Ključne reči: motivacija, očekivanja, želje, studenti, obrazovanje vaspitača.

Uvod

Odabir budućeg poziva, kao i profesionalno obrazovanje je značajan segment u životnom toku. To je životna faza u kojoj se ukrštaju obrazovne, profesionalne i porodične puta-

¹ colic.vesna@gmail.com

² Deo rezultata na kojima se bazira ovaj rad je preliminarno predstavljen na Drugom kongresu stručnih radnika predškolskih ustanova Srbije - SRPUS, 2-3.3.2018. na Zlatiboru, usmenim izlaganjem pod naslovom „Motivacija i očekivanja studenata škole za vaspitače“.

nje, koje se uvek moraju posmatrati u širem socijalnom, kulturnom i istorijskom kontekstu. Uloga inicijalnog obrazovanja za izabranu buduću profesiju mladih predstavlja izazov za same institucije u kojima ga oni stižu, bar isto toliko koliko i za one koji se u njima obrazuju.

Nema jedinstvenog odgovora na pitanje kako motivisati studente za učenje. Individualne razlike među studentima su velike i one su uslovljene različitim činiocima od kojih se najvažnijim smatraju: biološki, navike i znanja, uticaj različitih socijalizacijskih agenasa, kao i uticaji drugih faktora iz okoline (Kesić i Prevšić, 1998, prema: Majstorović i Vilović, 2012). Generalno, na motivaciju utiču različiti faktori, koji se najčešće dele na unutrašnje (zbog samoostvarenja, osećaja zadovoljstva, zbog vlastitog postignuća), i spoljašnje (novac, nagrade, priznanja, status koji donosi bolje radno mesto) (Smith, Nolen-Hoeksema, Frederickson, Loftus, Bem, & Maren, 2007). Smatra se da je motivisan student onaj koji je spreman da se usmeri na učenje. On ne mora obavezno sve zadatke smatrati zanimljivim, prijatnim i uzbudljivim, ali će ih ozbiljno shvatati. Svakako da se pritom ne može zanemariti uloga profesora, koji svojim pristupom treba da kreira klimu podrške i saradnje u procesu učenja. Autori ovog rada traže odgovore na pitanja o tome koji su osnovni motivi studenata da upišu studije za obrazovanje vaspitača, kao i kakva su očekivanja i želje studenata, budućih vaspitača. Dobijeni rezultati mogu biti pokazatelj kreiranja promena u postojećem kurikulumu strukovne škole za obrazovanje vaspitača, kako bi omogućili bolju pripremljenost za izazove struke u skladu sa narastajućim zahtevima koji se pred nju postavljaju.

Teorijske osnove istraživanja

Odabir budućeg poziva za većinu ljudi predstavlja veoma važnu životnu odluku. Na nju utiču brojne karakteristike pojedinaca, kao na primer kognitivne sposobnosti, interesovanja, osobine ličnosti, socijalne i emocionalne karakteristike i druge osobine (Brown, 2002, prema: Bubić, 2017). Motivacija studenata za upis na određene studije se opisuje kao namera koju studenti pokazuju tokom svog školovanja, a koja je rezultat interakcije stečenih znanja i veština, sistema verovanja, vrednosti i osećanja koji upravljaju ponašanjem (Potočnik, 2000). Posebno se ističe značaj vrednosnog sistema kao činioca izbora zanimanja, gde prema Holandu (Holland, 1997, prema: Марушић Јаблановић, 2016), odlučujući faktor pri izboru radne sredine predstavljaju mogućnosti koje ona pruža za ispoljavanje i ostvarivanje individualnih vrednosti pojedinca.

Jedna od često citiranih teorija, Superova teorija (Osborne et al., 1997, prema: Марушић Јаблановић, 2016) ističe da je izbor profesije zapravo realizovanje slike o sebi. Prema ovom autoru čovek bira zanimanje koje odgovara načinu na koji on opaža svoje sklonosti i sposobnosti, zasnivajući odluku pre svega na svojim potrebama, vrednostima i interesovanjima. Iako se ne poriče ni uticaj situacionih faktora (porodice, vršnjaka, škole, zahteva tržišta rada i dr.), glavnim faktorom se smatra self koncept, jer je individua ta koja donosi odluku na koji će način odgovoriti zahtevima sopstvene ličnosti (potrebama, željama, sklonostima), kao i zahtevima okruženja (Isto).

Ispitivanja razloga profesionalnog izbora ukazuju na postojanje različitih vrsta motivacije. Vat i saradnici (Watt et al., 2012, prema: Марушић Јаблановић, 2016)

prepoznaju sledeće: uticaje koji dolaze iz sredine, kao što su prethodna iskustva iz sopstvenog školovanja i uticaje društvenog okruženja i razloge koji potiču od pojedinca, način na koji on opaža zahteve posla, uslove rada i svoje sposobnosti, kao i dobiti koje pojedinac može da ostvari (na primer: sigurnost posla, radno vreme, satisfakcija koja se dobija obavljanjem posla). S druge strane, Tomson i saradnici (Thomson et al., 2012, prema: Марушић Јаблановић, 2016) ističu sledeće motive: intrinzičke, altruističke, uticaj značajnih drugih, lične sposobnosti i prilike.

Po pitanju uloge motivacije koju studenti dobijaju od strane onih koji njih obrazuju, Pink (2009, prema: Bowman, 2011) tvrdi da će podsticajno za studente biti stvaranje takvog konteksta koji podržava njihove suštinske vrednosti i angažuje tri bitne ljudske potrebe: autonomiju, koja podrazumeva da pravi izbore i utiče na sopstvenu budućnost, profesionalnu kompetentnost, kao sposobnost da uči i razvija svoju stručnost, i svrhu, tačnije potragu za smislom u životu.

Motivi su pokretači ljudskog ponašanja, ali pored toga ponašanje pokreću i društvene i lične potrebe, koje se različito tumače u okviru različitih psiholoških teorija (Biro i Nedimović, 2014). Humanistički orjentisani psiholozi, među kojima i Maslov (Maslow, A. H.) smatraju da čoveka ne pokreće samo zadovoljavanje osnovnih, nižih potreba (fiziološke potrebe, potreba za sigurnošću, društvene potrebe), već i više potrebe, kao što su potrebe za uvažavanjem i samoaktualizacijom. Nemogućnost da se ostvari bilo koji motiv, usled spoljašnjih (fizičkih ili socijalnih) i/ili unutrašnjih uzroka (nedovoljna sposobnost da se ostvari motiv ili sukob dva ili više motiva) dovodi do frustracije (Biro i Nedimović, 2014). Doživljaj frustracije može da bude jači ili slabiji, što će zavisiti od više faktora (jačine motiva, procene situacije, emocionalne stabilnosti osobe i dr.).

Istaknuti psihijatar i utemeljivač Realitetne terapije i Teorije izbora Glaser (Glasser), kao bazične potrebe odraslih ističe: potrebu za pripadanjem, koja se odnosi na ulogu i značaj drugih ljudi u životu pojedinca, potrebu za moći i važnosti, tačnije potreba da dominacijom, poštovanjem i postignućem, potrebu za slobodom, koja podrazumeva autonomiju pojedinca da može misliti i raditi bez uticaja tuđih ograničenja, ali da se pritom ne ugrožava slobodu drugih i potrebu za zabavom, koja podrazumeva ona ponašanja kojima je glavni cilj uživanje, smeh i prijatno raspoloženje svih (Glasser, 1985). Ukazuje i na činjenicu da su sve potrebe značajne u isto vreme. Posmatrano sa stanovišta predmeta ovog rada to bi značilo da, ukoliko je studentima omogućeno da se lično i profesionalno razvijaju i tako zadovolje svoje potrebe za samoaktualizacijom i samopoštovanjem, to će pozitivno uticati na njihovu motivaciju za učenje, što će istovremeno doprineti i jačanju visokoobrazovne ustanove i kvaliteta rada u njoj.

Sa navedenim pojmovima, u tesnoj vezi je i pojam očekivanja. Viktor Vroom (Victor Vroom) smatra da je stepen motivacije za ostvarivanje nekog cilja povezan sa očekivanjem da će aktivnost koja se u vezi s njim preduzima, dovesti do željenog rezultata (Vroom, 1964). Iako kritikovana, Vroomova teorija očekivanja je značajna jer prepoznaje važnost individualnih potreba i motivacije. Takođe, očekivanja su usko povezana sa željama. Međutim, važno je istaći da želje nisu isto što i potrebe. Koliko god da su želje (na primer, da budemo voljeni, prihvaćeni, uspešni u nečemu i sl.)

legitimne, one nisu zaista i neophodne, jer od njihovog ostvarenja ili neostvarenja ne zavisi život i opstanak osobe. Ostvarenje želja svakako donosi zadovoljstvo, neostvarenje nezadovoljstvo i frustriranost, ali ne i životnu ugroženost. U kontekstu naše teme, identifikovanje motiva, potreba i želja studenata, kao i njihove ostvarenosti, ima značaj za uočavanje i rešavanje eventualnih emocionalnih problema budućih vaspitača, kao preduslova za uspostavljanje emocionalne zrelosti i stabilnosti, kao važne profesionalne kompetencije. Sledeći domen primene rezultata ovog rada tiče se njihove praktične primene u definisanju ciljeva, koncipiranju programa i ostvarivanja očekivanih ishoda obrazovanja vaspitača, u skladu sa savremenim shvatanjem potrebnih kompetencija vezanih za izabrani poziv.

Metodološki okvir istraživanja

Predmet istraživanja je relacija između motivacije, očekivanja i želja studenata visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača predškolske dece.

Osnovni cilj istraživanja bio je da se ispita odnos između konstrukata motivacije, očekivanja i želja, tačnije motivacije studenata za upis na studije za vaspitača, očekivanja od izabranih studija i individualnih želja ispitanih studenata. Ova saznanja mogu poslužiti daljem razvijanju i unapređivanju inicijalnog obrazovanja budućih vaspitača.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je rađeno na uzorku koji je bio dostupan, što znači da nije reprezentativan, samim tim ne dozvoljava generalizovanje rezultata, ali daje određene uvide u predmet istraživanja.

U istraživanju je učestvovalo ukupno 157 studenata Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu (N=157), od kojih 100 studenata prve godine osnovnih studija (N1=100) i 57 studenata treće godine (N2=57). Prosečna životna dob, na nivou celog uzorka je $AS=23,83$ godine, s tim što je prosek kod studenata na prvoj godini nešto niži $AS1=20,85$, dok je na trećoj godini $AS2=25,41$, što je očekivano. Raspon životne dobi kod studenata prve godine kreće se od 19 do 23 godine, a kod studenata treće godine od 21 do 42 godine. Što se tiče rodne strukture, prevladavaju ispitanice, što je u skladu sa tipičnim stanjem u svim prosvetnim zanimanjima, kao i zanimanju vaspitača.

Prethodno završena škola studenata obuhvaćenih uzorkom je najčešće srednja ekonomska (približno 29% ukupnog uzorka), zatim gimnazija (približno 24%) i medicinska (oko 10%). Različite srednje stručne škole (tehnička, hemijska, poljoprivredna, grafička) navodi 25% ukupnog uzorka, 6% navodi da su završili višu školu za vaspitače, dvogodišnju (to su studenti treće godine), 5% navodi da je završilo srednje umetničke škole (muzičku, baletsku) i 1% ispitanika ne navodi prethodno završenu srednju školu. U okviru celokupnog uzorka razlika se pojavljuje između studenata prve godine, gde je dominantna prethodno završena ekonomska škola, dok je kod studenata treće godine dominantnija završena gimnazija.

Instrument

Korišćena je metoda anonimnog anketiranja studenata. Instrument je posebno izrađen za potrebe ovog istraživanja. U upitniku su preovladavala pitanja otvorenog tipa, odabrana iz razloga što se u načelu smatraju manje sugestivnim i omogućuju ispitanicima potpunu slobodu u odgovaranju, i pružaju priliku za odgovore koje istraživači nisu predvideli (Wimmer & Dominick, 2006, prema: Majstorović i Vilović, 2012). U isto vreme pitanja otvorenog tipa imaju određene nedostatke, kao što je mogućnost izostanka odgovora, jer od ispitanika zahtevaju veće angažovanje u formulisanju odgovora, kao i poteškoće pri obradi zbog većeg broja različitih odgovora, s obzirom da se otvorena pitanja obrađuju pomoću analize sadržaja (Vujević, 2006, prema: Majstorović i Vilović, 2012). Svi dobijeni odgovori su podvrgnuti deskriptivnoj statističkoj analizi.

Rezultati istraživanja

Pregled odgovora na pitanje o motivaciji studenata za upis u školu za obrazovanje vaspitača predstavljen je u Tabeli 1. Najčešći motiv većine ispitanih studenata je rad sa decom, što znači da kao razlog izbora dominiraju intrinzički motivi (lične želje i interesovanja) i altruistički motivi (ljubav prema radu s decom i želja da se da doprinos društvu). U prilog ovome govore i odgovori ispitanika koji su dobijeni na pitanje kako su se opredelili za školu za vaspitače, na koje su oko 90% ispitanika odgovorili da su odluku doneli potpuno samostalno. Iako jedan manji broj ispitanika navodi da su odluku doneli pod uticajem značajnih drugih, najčešće članova porodice, prioritet svakako pripada intrinzičkoj i altruističkoj motivaciji, te personalna motivacija zauzima primat nad situacionom, što je u skladu sa Superovom teorijom. Ovdje se još može pomenuti da, iako su većina ispitanih studenata kao izvor informacija od koga su saznali za školu za vaspitače naveli prijatelje (ređe porodicu, srednju školu i medije), društvo / vršnjaci se ne pojavljuju kao faktor donošenja odluke o upisu u školu za vaspitače.

Tabela 1
Motivacija studenata za upis u školu za vaspitače

Motivacija	Studenti prve godine	Studenti treće godine	Ukupno
Rad sa decom u vrtiću	92%	52%	77%
Rad u privatnom vrtiću	4%	17%	9%
Rad u inostranstvu	2%	10%	5%
Rad u vrtiću ili školi	2%	-	1%
Bilo šta sa decom	-	10%	4%
Rad u engleskom vrtiću	-	3%	1%
Rad u dečjim jaslama	-	5%	2%
Prekvalifikacija	-	3%	1%
Ukupno	100%	100%	100%

Očekivanja studenata od obrazovanja u školi za vaspitače predstavljena su u Tabeli 2. Iz odgovora se vidi da najveći broj ispitanih studenata očekuju da tokom obrazovanja steknu profesionalna znanja i veštine, koja su im potrebna za rad sa decom predškolskog uzrasta. Ovi odgovori su za nijansu češći kod studenata prve godine nego kod studenata treće, nekada su njihovi odgovori veoma uopšteni (kao na primer „da steknem potrebna znanja za rad sa decom“, „da se pripremim za profesiju vaspitača“), dok se kod studenata treće godine može zapaziti gotovo dva puta više različito definisanih odgovora, odgovori su im duži i specifičniji (na primer, „da steknem znanja, veštine i sposobnosti koja su mi potrebna da bih postala dobar vaspitač“, „da usavršim potrebna znanja i veštine za rad sa decom i odraslima“ i sl.). Na drugom mestu po učestalosti su odgovori koji se odnose na razumevanje, u najvećem broju slučajeva razumevanje deteta. Oni se za nijansu češće pojavljuju u delu uzorka studenata treće godine studija. Slično je i sa odgovorima koji sadrže specifične profesionalne veštine, u kojima studenti navode konkretna pitanja i probleme o kojima očekuju nešto da nauče (na primer, o zdravstvenom vaspitanju predškolske dece, o pripremi dece za polazak u školu, da prepoznam dečje emocije i sl.). U jednom broju odgovora studenata se ističe očekivanje kvalitetnog obrazovanja, ponovo češće kod studenata treće nego prve godine studija. Iz dosadašnjih odgovora se može zaključiti da su očekivanja studenata visoke škole za obrazovanje vaspitača realna, u smislu da su u velikoj meri usklađena sa očekivanim kompetencijama u okviru profesije. Takođe, njihova očekivanja se mogu proceniti i kao visoka, naročito kada se analiziraju odgovori studenata sa viših godina studija, što se može tumačiti kao posledica boljeg razumevanja složene prirode budućeg poziva, a što je posledica stečenih znanja i sposobnosti tokom studija.

Tabela 2

Očekivanja studenata od obrazovanja u školi za vaspitače

Očekivanja	Studenti prve godine	Studenti treće godine ³	Ukupno ⁴
Profesionalna znanja i veštine	66%	52,5%	61%
Specifične profesionalne veštine	3%	20%	9%
“da razumem dete”	11%	15%	12,5%
Kvalitetno obrazovanje	4%	7%	5%
Praksa u vrtiću	5%	5,5%	5%
Zaposlenje	2%	5%	3%
“da bude zanimljivo”	3%	-	2%
Kreativnost	2%	1%	2%
Polazište za dalje obrazovanje	2%	1%	2%
Priprema za roditeljstvo	2%	2%	2%

³ Broj dobijenih odgovora je veći od broja ispitanika, jer su ispitanici davali po više odgovora.

⁴ Broj dobijenih odgovora je veći od broja ispitanika, jer su ispitanici davali po više odgovora.

Studenti obuhvaćeni uzorkom istraživanja izrazili su i očekivanja da ono što uče u školi bude povezano sa praksom, da tokom studija često odlaze na praksu u vrtić i imaju susrete sa praktičarima. Ovo očekivanje se takođe može proceniti kao realno, tim pre što se radi o školi strukovnih studija. Jedan broj studenata je odgovorio da očekuje zaposlenje, što je racionalno očekivanje. Interesantno je da je jedan broj studenata prve godine izrazio očekivanje da im studije budu zanimljive, dok od studenata treće godine nije dobijen nijedan sličan odgovor. Iako je na početku rada rečeno da motivisanom studentu ne moraju obavezno svi zadaci da budu zanimljivi (ali mora sve da ih shvata ozbiljno), to ne isključuje mogućnost i potrebu da profesionalno obrazovanje bude zanimljivo. U tom smislu bi bilo interesantno istražiti kada i pod uticajem kojih faktora studenti škole za vaspitače od prve do treće godine studija odustanu od očekivanja da im studije budu zanimljive.

Sa odgovorima na pitanje o očekivanjima studenata mogu se povezati njihovi odgovori o tome kada planiraju da završe školu. Ono što je ubedljivo najčešći odgovor na nivou celog uzorka je u roku, što se može smatrati pokazateljem ozbiljnosti i rešenosti studenata škole za vaspitače da istraju u započetom obrazovanju. To je naročito izraženo kod studenata treće godine studija, što je i očekivano. Jedan broj studenata navodi period za jednu godinu duži od predviđenog trajanja studija, taj je odgovor češći kod studenata prve godine, što može biti pokazatelj da se još uvek nisu najbolje snašli u sistemu visokog obrazovanja, a ne treba isključiti ni moguće individualne razloge (lične, porodične prirode).

Odgovori studenata na pitanje šta žele da nauče u školi za vaspitače prikazani su u Tabeli 3. Prvo što pada u oči je da su studenti treće godine naveli veći broj želja (u proseku 1,5 želja po ispitanom studentu), koje su konkretnije formulisali, dok studenti prve godine navode manji ukupan broj želja (u proseku po 1 želju), koje su često bile uopšteno formulisane (na primer, da imam pravilan pristup detetu, da razumem dete i sl.). Jedan broj studenata prve godine uopšte nije odgovorio na ovo pitanje. To jasno pokazuje da je studentima prve godine bilo teško da odgovore na ovo pitanje, verovatno usled nedovoljnog znanja i iskustva vezanog za budući poziv.

Od dobijenih odgovora najčešće su se želje studenata odnosile na sticanje pedagoško metodičkih znanja i veština vezanih za rad sa decom. Ponekad su studenti naglašavali veštine vezane za individualni rad sa decom, ponekad za rad sa decom sa teškoćama u razvoju, ponekad su naglašavali aspekt nege predškolske dece, ponekad osamostaljivanje dece, ili pak generalno pristup detetu. Na drugom mestu po učestalosti su odgovori koji se odnose na psihološka znanja, gde se nalaze odgovori od razumevanja dečjih emocija, poznavanja potreba dece, dečjeg razmišljanja, do očuvanja mentalnog zdravlja. Obe navedene grupe znanja koje studenti žele da steknu su od izuzetnog značaja za poziv vaspitača, te se može reći da su studenti potvrdili da realno opažaju zahteve koje pred njih postavlja buduća profesija.

Tabela 3
Šta žele studenti da nauče u školi za vaspitače

Želje	Studenti prve godine	Studenti treće godine ³	Ukupno ⁴
Pedagoško metodička znanja i veštine	29%	49%	36%
Psihološka znanja i veštine	24%	44%	31%
Strpljenje i samokontrola	4%	2%	3%
Kreativne sposobnosti	14%	16%	15%
Dobra praksa	1%	4,5%	2%
Komunikacijske veštine	8%	30%	16%
Strani jezici	2%	-	1%
Bez odgovora	17%	1%	11%
Priprema za roditeljstvo	2%	2%	2%

Komunikacijske veštine se takođe nalaze među odgovorima studenata na pitanje šta žele da nauče, posebno je značajan procenat takvih odgovora među studentima treće godine. Ovo se može oceniti kao veoma dobro, u skladu sa savremenim shvatanjima o kompetencijama zaposlenih u obrazovanju, istraživanjima njihovih obrazovnih potreba i rešavanja aktuelnih problema u praksi, naročito sa aktualizacijom predškolskih programa zasnovanih na odnosima (Kamenarac, 2009; Miljak, 2009). Razvoj kreativnih sposobnosti je gotovo podjednako prisutan u željama svih ispitanih studenata, što je takođe dobro. Kreativnost je složen fenomen, čije tumačenje se menjalo kroz istoriju, od perioda kada se na kreativnost gledalo kao na neku retku pojavu, čudo, do shvatanja kreativnosti kao opšte ljudskog potencijala (Marjanović, 1987). U kontekstu profesije vaspitača, ona je jedna od najpoželjnijih osobina, koja se ističe u brojnim teorijama o ličnosti vaspitača (Šefer, 1982), a u konceptima očekivanih kompetencija vaspitača joj se posvećuje sve veća pažnja (Miljak, 2009). To je povezano sa činjenicom da se pred zaposlene u obrazovanju postavljaju sve veći zahtevi koji ih stavljaju u različite kompleksne, često nepredvidive situacije, te je obaveza onih koji ih obrazuju da im omoguće sticanje takvih kompetencija, koje će im omogućiti da odgovore narastajućim zahtevima koji se pred njih postavljaju. Od dobijenih odgovora mogu se još izdvojiti odgovori koji u prvi plan stavljaju želju da se budući vaspitači nauče strpljenju i samokontroli, što je isto tako važan aspekt rada sa decom ranih uzrasta. Jedan broj studenata ima želju da im profesionalno obrazovanje pomogne i u pripremi za roditeljstvo.

⁵ Broj dobijenih odgovora je veći od broja ispitanika, jer su ispitanici davali po više odgovora.

⁶ Broj dobijenih odgovora je veći od broja ispitanika, jer su ispitanici davali po više odgovora.

Kada se govori o željama studenata, mogu se dodati odgovori na pitanje o tome da li planiraju da nastave studije. Polovina ukupnog uzorka je odgovorila potvrdno, oko 40% odrično i ostalih 10% su neodlučni. Kada se uporede odgovori studenata prve i treće godine razlika se uočava u većem broju negativnih odgovora studenata prve i većem broju pozitivnih odgovora treće godine. Ovakvi odgovori su očekivani, s obzirom da se pred studentima prve godine nalazi još dosta obaveza u okviru inicijalnog obrazovanja, logično je da manji broj pravi planove o nastavku studija, nego oni koji su već pri kraju studija.

Dobijeni rezultati pokazuju da je motivacija ispitanih studenata za upis na studije za obrazovanje vaspitača prvenstveno intrizička i altruistička, što znači da su studenti bez obzira na izvor informacija preko koga su saznali za školu za vaspitača, u donošenju konačne odluke da se u nju upišu bili vođeni ličnim razlozima, željom da rade sa decom i doprinose njihovom vaspitanju, obrazovanju i razvoju. Njihova očekivanja od studija su realna i racionalna, što znači da su se dobro obavestili o budućoj profesiji, kao i stručnoj školi koju upisuju. To je naročito izraženo kod studenata završne godine studija, što je i očekivano. Njihove želje su takođe u skladu sa iskazanim motivima i očekivanjima, koje u još većoj meri osvetljavaju moguće pravce daljeg razvoja studijskog programa i celokupne organizacije inicijalnog obrazovanja vaspitača.

Diskusija

Iskazani motivi, očekivanja i želje studenata u velikoj meri su u skladu sa savremenim shvatanjem o očekivanim kompetencijama za profesiju vaspitača. Kompetencije navedene u dokumentu „Okvir za usaglašavanje kurikuluma studijskih programa za obrazovanje strukovnih vaspitača u Srbiji“⁷(2015), razvrstane su u 11 generičkih kompetencija, od koji su kompetencije iz oblasti organizacija učenja i poučavanja i timski rad prisutne u odgovorima svih ispitanih studenata, s tim što su studenti treće godine, bolje nego studenti prve godine, prepoznali značaj porodice kao jednu od ključnih zainteresovanih strana u timu. Planiranje, praćenje i dokumentovanje vaspitno-obrazovnih aktivnosti kao kompetencija prisutna je u odgovorima studenata u delu planiranja i praćenja, dok dokumentovanje izostaje u njihovim odgovorima. U okviru oblasti organizacione veštine i pedagoško vođenje grupe, studenti bolje prepoznaju uvažavanje individualnih potreba deteta unutar grupe, dok ređe daju odgovore vezane za socijalnu interakciju i formiranje vršnjačke zajednice. Na navedeno se nadovezuje oblast znanja vezana za razvojne i druge osobine i potrebe sve dece, gde se odgovori studenata više odnose na kognitivne potrebe dece, manje na socijalne potrebe i razvoj, što zajedno ukazuje na nedovoljno opažanje značaja razvoja odnosa među decom kod ispitanih studenata. Iz oblasti poznavanja sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja studenti treće godine pokazuju određena očekivanja i želje, dok kod studenata prve

⁷ Ovaj dokument nastao je u okviru projekta TEACH koji sprovodi konzorcijum 8 institucija iz Srbije, Velike Britanije, Slovenije i Mađarske, a finansira Evropska komisija kroz TEMPUS, 2015. godine.

godine to izostaje. Slično je i kod oblasti planiranja sopstvenog profesionalnog razvoja i specifičnih kompetencija, gde studenti treće godine u većoj meri pokazuju svest o njihovom značaju. Socijalnu inkluziju i različitost svi ispitani studenti opažaju kao značajnu kompetenciju. Oblasti vezane za korišćenje informacione i komunikacione tehnologije u obrazovanju, kao i transferabilne i transverzalne veštine nisu vidljive u odgovorima ispitanih studenata. Iz toga se ne mora obavezno izvesti zaključak da studenti ne bi smatrali i te kompetencije značajnim, ukoliko bi im bili ponuđeni i takvi odgovori, ali s obzirom da su pitanja o motivima, očekivanjima i željama studenata bila otvorenog tipa, u slobodnom formulisanju svojih odgovora, studenti im nisu davali prioritet.

Zaključak

U radu se pošlo od teorijske postavke da se kvalitet u obrazovanju postiže evaluacijom obrazovnog procesa, sa ciljem da se omogući korisnicima tog procesa da dostignu i razviju svoje talente, i istovremeno da se zadovolje standardi odgovornosti koje oni postavljaju (Ной et al., 2005, prema: Јевремов, Лунгулов, и Динић, 2016). Osnovni cilj istraživanja bio je da se ispita odnos između motivacije studenata za upis na studije za vaspitača, njihovih očekivanja od izabраних studija i individualnih želja studenata vezanih za pohađanje izabrane škole. Autori ovog rada veruju da dobijeni rezultati mogu poslužiti daljem razvijanju i unapređivanju inicijalnog obrazovanja budućih vaspitača, samim tim dostizanju njegovog višeg kvaliteta.

Rezultati su pokazali da su motivacija, očekivanja i želje studenata realni, racionalni i međusobno usklađeni. Unutrašnja, spoljašnja i altruistična motivacija su se istakle kao najvažnije grupe razloga za odlučivanje studenata da rade sa decom (Brookhart & Freeman, 1992, prema: Watt & Richardson, 2008). Dobijeni rezultati su u skladu sa Superovom teorijom, kao i rezultatima istraživanja koje je sprovedeno na uzorku učitelja i vaspitača (Марушић Јаблановић, 2016). Kada se pogledaju rezultati na nivou celog uzorka, nisu izostali ni odgovori koji se tiču očekivanja da studenti razviju svoje kreativne sposobnosti, komunikacijske veštine, da studije budu zanimljive, što je sve u skladu s teorijom Glasera (Glasser, 1985), o potrebama odraslih koje treba da budu istovremeno zadovoljene.

Takođe, treba istaći da su odgovori studenata u velikoj meri usklađeni sa očekivanim kompetencijama za profesiju vaspitača. Najveća poklapanja se primećuju u dobrom opažanju kompetencija vezanih za oblasti: organizacija učenja i poučavanja, timski rad, socijalna inkluzija i različitost, kao i polja individualizacije i kognitivnog razvoja deca. Ono gde se zapažaju najveća odstupanja u odnosu na očekivane kompetencije vidljivo je izostajanje odgovora studenata vezanih za: dokumentovanje vaspitno-obrazovnog rada, razumevanje svoje uloge u formiranju vršnjačke zajednice, generalno socijalnog razvoja dece, kao i korišćenje informacione i komunikacione tehnologije u obrazovanju i transferabilne i transverzalne veštine. Po pitanju kompetencija planiranja sopstvenog profesionalnog razvoja i specifičnih kompetencija za

profesiju vaspitača, uočava se da su odgovori studenta treće godine više usklađeni sa očekivanim kompetencijama, nego odgovori studenata prve godine, što se može tumačiti kao rezultat iskustva i znanja stečenih tokom studija.

Uprkos ograničenjima korišćenog metodološkog postupka, autori smatraju da ovo istraživanje može imati određene praktične implikacije. Osnovne implikacije tiču se potrebe daljeg istraživanja problema, gde se smatra da bi longitudinalna istraživanja dala korisne podatke o tome kako i pod uticajem kojih faktora se menjaju motivacija, očekivanja i želje studenata tokom trogodišnjeg studiranja. Takođe, u cilju podizanja kvaliteta inicijalnog obrazovanja vaspitača potrebno je organizovati različite oblike vannastavnog učenja „životnih veština“ potrebnih za sopstveni razvoj budućih vaspitača (veštine potrebne u odnosima sa drugima, razvoj kreativnih sposobnosti i sl.). Na kraju, potrebne su i intervencije u samom studijskom programu, pri čemu bi bilo dobro više uključiti studente u te procese, ceneći njihovu visoku motivisanost koju su nedvosmisleno pokazali. Na taj način bi studenti dobili priliku da aktivnije učestvuju u kreiranju svog profesionalnog obrazovanja, čime bi zadovoljili neke važne ljudske potrebe, kao na primer, potrebe za autonomijom, profesionalnom stručnošću i svrhom (Pink, 2009, prema: Bowman, 2011), takođe, potrebe za slobodom, moći i važnosti (Glasser, 1985). Zajedničkim radom profesora i studenta na razvijanju studijskog programa gradila bi se klima podrške i saradnje u procesu učenja, kao važan aspekt kvaliteta u obrazovanju vaspitača.

Vesna Colić, Tamara Milošević, Uglješa Colić, Novi Sad

MOTIVATION, EXPECTATIONS AND WISHES OF THE STUDENTS OF PRESCHOOL TEACHERS TRAINING COLLEGE

Abstract

This work presents the results of the research on student motivation for enrolling Preschool Teachers Training College, their expectations and wishes for the selected studies. The basic conclusions are that the students' motivation, expectations and wishes are highly realistic, rational, mutually harmonized, as well as in accordance with the contemporary understanding of the expected competences for the profession of preschool teachers, with some deviations from the students in the first year, who were generally insecure about their answers. Practical implications concern the need for further research into the problem, where longitudinal research would provide useful data on how and under the influence of which factors do the students' motivation, expectations and wishes changed during their three-year studies. In order to raise the quality of initial education of teachers, it is necessary to

organize various extra-curricular activities for learning the necessary “life skills”, as well as certain interventions in the study program itself, whereby students should be more involved, appreciating their high motivation, which they have explicitly demonstrated.

Key words: motivation, expectations, wishes, students, education of preschool-teachers.

Literatura

- Biro, M. i Nedimović, T. (2014). *Psihologija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“.
- Bowman, R. (2011). Rethinking What Motivates and Inspires Student. *The Clearing House*, 84 (6), 264–269.
- Bubić, A. (2017). Prediktori očekivanja o profesionalnim ishodima kod studenata odgojiteljskih, učiteljskih i nastavničkih studija. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 26 (4), 499-518.
- Glasser, W. (1985). *Control theory: A New Explanation of how We Control our Lives*. New York: Harper & Row.
- Jevremov, T., Lungulov, B. i Dinić, B. (2016). Zadovoljstvo studenata kvalitetom nastave: efekti godine studija i akademskog postignuća. *Nastava i vaspitanje*, 65 (3), 491–508.
- Kamenarac, O. (2009). *Razvoj komunikacijskih kompetencija - potreba i nužnost*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Marjanović, A. (1987). Savremena shvatanja o stvaralaštvu. *Predškolsko dete*, 17 (1-4), 113-131.
- Majstorović, D. i Vilović, G. (2012). Motivacija studenata Fakulteta političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu za studiranje novinarstva. *Medijske studije*, 3 (5), 118-127.
- Marušić Jablanović, M. (2016). Motivi profesionalnog izbora i vrednosni prioriteti budućih vaspitača i učitelja. *Nastava i vaspitanje*, 65 (3), 525-540.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
- Potočnik, D. (2000). Izbor studija: motivacijska struktura upisa i očekivani uspjeh u pronalasku željenoga posla. *Sociologija i prostor*, 46 (3-4), 265-284.
- Smith, E.E., Nolen-Hoeksema, S., Frederickson, B.L., Loftus, G.R., Bem, D.J. & Maren, S. (2007). *Atkinson/Hilgard Uvod u psihologiju*. Jasterbarsko: Naklada Slap.
- Tempus (2015). Okvir za usaglašavanje kurikuluma studijskih programa za obrazovanje strukovnih vaspitača u Srbiji. Retrieved February 2018. from: <http://teach.edu.rs/sr/downloads/publikacije-i-izvestaji/>
- Šefer, J. (1982). Ličnost vaspitača. *Predškolsko dete*, 12 (3), 215-226.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.

Watt, H.M.G. & Richardson, P. W. (2008). Motivations, Perceptions, and Aspirations Concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers. *Learning and Instruction, 18*, 408-428.

Nataša Đuragić¹

Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

Ksenia Šimoković

Odsek za psihologiju, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Novom Sadu

Vladimir Mihić

Odsek za psihologiju, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Novom Sadu

UDC: 37.018.1: 78

371.13:78

371.015.1:78

DOI

Primljen: 20.2.2018.

Prihvaćen: 7.6.2018.

PREGLEDNI NAUČNI RAD

BIBLID 0553–4569, 63 (2017), 2, p. 145–160.

POVEZANOST MUZIČKOG OBRAZOVANJA I ISKUSTVA SA PORODIČNOM KULTURNO-PEDAGOŠKOM KLIMOM BUDUĆIH VASPITAČA

Apstrakt

Nivo muzičke kulture studenata vaspitačkih škola koji umnogome utiče na njihove kompetencije kao budućih stručnjaka, često je uslovljen postojanjem prethodnog muzičkog obrazovanja, kao i nekim aspektima kulturno-pedagoške klime porodice. U ovom radu prikazani su rezultati istraživanja koje je za cilj imalo da ispita povezanost prethodnog formalnog muzičkog obrazovanja i neformalnog muzičkog iskustva sa nivoom kulturno-pedagoške klime porodice studenata, budućih vaspitača. Pored toga, istraživanje se bavilo i značajem pojedinih sociodemografskih faktora (stručna sprema roditelja i mesto odrastanja studenata) za kulturno-pedagošku klimu porodice i postojanje prethodnog muzičkog obrazovanja i iskustva.

Uzorak istraživanja činilo je 225 studenata druge i treće godine Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu. Istraživanje je rađeno metodom neeksperimentalnog tipa, tehnikom anketiranja i skaliranja, instrumentom konstruisanim za potrebe ovog istraživanja. Rezultati istraživanja su pokazali da postoji korelacija između prethodnog muzičkog obrazovanja i nivoa kulturno-pedagoške klime porodice porekla, kao i da su i obrazovanje roditelja i mesto odrastanja studenata značajni faktori koji doprinose kulturno-pedagoškoj klimi porodice i razvijenosti muzičkog obrazovanja i/ili ranog muzičkog iskustva studenata.

¹ n.djuragic@gmail.com

Ovaj podatak otvara prostor za osmišljavanje odgovarajućih programa za povećanje muzičkih kompetencija samih vaspitača, kako bi oni mogli pružiti blagovremenu muzičku stimulaciju deci u predškolskim ustanovama. Na taj način vaspitači bi mogli da utičući na kvalitet muzičkih aktivnosti dece, potencijalno posredno kompenzuju i nisku kulturno-pedagošku klimu porodice dece iz porodica sa nižim socijalnim, ekonomskim i obrazovnim statusom roditelja.

Ključne reči: kulturno-pedagoška klima, muzičko obrazovanje, muzičko iskustvo, kompenzatorno iskustvo

Uvod

Jedan od najvažnijih društvenih činilaca koji utiče na razvoj sklonosti i aktivnosti dece predškolskog uzrasta i direktno uslovljava kvalitet njihovog daljeg obrazovanja je porodica – odnosno, porodični odnosi, socijalno stanje i kulturno-pedagoška klima unutar porodice (Ivanović, 2008).

Prema Bronfenbrenneru (Bronfenbrenner, 1994), interakcije koje se dešavaju unutar najbližeg okruženja određenog subjekta utiču na mikrosistem tog subjekta. Naravno, takva vrsta međusobnih uticaja morala bi se odvijati često i na redovnom nivou da bi mogli biti razmatrani kao faktor koji utiče na razvoj određenog subjekta. Sklop nasleđa, prirodnog razvoja, sredinskih uticaja i aktivnosti deteta rezultiraju ukupnim postignućima i uspehom deteta, pri čemu je podrška i stimulacija koje dete dobija u svojoj porodici odlučujući faktor za „razvoj kapaciteta i realizaciju datih mogućnosti“ (Bogunović, Polovina, 2007: 99).

Važan, iako svakako ne najvažniji, deo kulturno-pedagoške klime porodice je muzičko okruženje u porodici. Budući da je muzički talenat, iako ponekad delimično određen i naslednim faktorima, u velikoj meri podložan podsticajima kroz bogati i sadržajni socijalni kontekst (Kemp & Mills, 2002, prema Nikolić, 2015), ovo otvara pitanje identifikacije sredinskih faktora koji povoljno utiču na dalji muzički razvoj deteta, odnosno uloge roditelja i vaspitača u podsticanju onih aspekata te sredine koji će uticati afirmativno na taj razvoj (Mirković-Radoš, 1986).

Tu dolazimo i do pitanja nivoa muzičkog obrazovanja samih vaspitača. Dok većina mladih ljudi, budućih vaspitača, tokom svog školovanja stekne potrebno opšte obrazovanje, veoma mali broj njih tokom školovanja stekne i bogato muzičko obrazovanje ili značajnije muzičko iskustvo². Nepostojanje prethodnog muzičkog iskustva koje uslovljava nepoznavanje sopstvene muzikalnosti i ličnih muzičkih afiniteta direk-

² Pored formalnog vida muzičkog obrazovanja koje deca mogu da steknu u muzičkim školama, ovde razmatramo i neformalno muzičko obrazovanje u vidu muzičkog iskustva koje pojedinac može da stekne u porodici, ličnim naporima, posredstvom savremenih tehnologija, pri raznim drugim organizacijama ili kulturnim institucijama, a u cilju ličnog muzičkog razvoja, samoobrazovanja i kulturnog uzrastanja (Enciklopedijski leksikon: Mozaik znanja. Beograd: Interpres, 1972; Jeremić, 2015; Mala enciklopedija Prosveta. Beograd: Prosveta, 1986:).

tno utiče na smanjen nivo samopouzdanja kod većine vaspitača, te izostanak interesovanja za redovan rad na muzičkim aktivnostima (Bainger, 2010)

Ovo istraživanje pokušaće da da odgovor na pitanja na koji način je kulturno-pedagoška klima porodice studenata budućih vaspitača povezana sa postojanjem njihovog muzičkog obrazovanja ili prethodnog muzičkog iskustva, te da li su različiti sociodemografski faktori povezani sa nivoom kulturno-pedagoške klime porodice. Ukoliko bismo utvrdili sociodemografske činioce kulturno-pedagoške klime, kao i njenu vezu sa stepenom stimulacije ranog muzičkog razvoja, rezultati ovog istraživanja bi mogli biti iskorišćeni u praktične svrhe dodatnog obrazovanja budućih vaspitača u oblasti značaja muzike za kulturno-pedagošku klimu porodice. U ovom kontekstu, predškolska ustanova mogla bi doprineti obogaćivanju različitih aspekata muzičkog razvoja deteta koje porodica nije u mogućnosti da pruži, ili ih ne pruža na adekvatan način.

Polazne teorijske osnove istraživanja

Sledeći Bronfenbrennerov stav da je klima koju kreira porodica direktno povezana sa klimom koja se stvara u učionici ili vrtiću (Bronfenbrenner, 1997), Ahernova i autori na koje se ona poziva, smatraju da će afirmacija muzičkih sposobnosti koje dete dobije u porodici uticati na učinak i postignuće deteta u vrtiću, a zatim i u školi, a u međusobnoj korelaciji oba okruženja ogledaće se zajednički uticaj na sveukupan muzički razvoj deteta (Aherne, 2011).

Mnoga istraživanja ukazuju na to da je razvoj interesovanja i kulturnih aktivnosti umnogome indikovao kulturno-pedagoškom klimom unutar porodice, odnosno socijalnim statusom, obrazovanjem roditelja, kao i kulturnim podsticajem koji roditelji pružaju deci unutar porodice. (Nikolić, 2015; Štula, 2005; Wills, 2011).

U nekim od prvih istraživanja značaja muzike za kulturno-pedagošku klimu porodice brojni autori ističu značajnu vezu između prethodnog muzičkog iskustva roditelja i muzičkog razvoja dece (Kirkpatrick, 1962; Shelton, 1965; Shuter, 1964). Prema njima, roditelji koji i sami sviraju ili pevaju stvarali su stimulativnu porodičnu klimu, te direktno uticali na rani razvoj muzičke svesti kod dece, na formiranje pozitivnog stava prema muzici, podstičući time decu na učestvovanje u muzičkim aktivnostima i dalje bavljenje muzikom. Muzičko stimulativno okruženje u porodici, kao i roditeljsko ohrabrenje za bilo koji vid muzičkih aktivnosti dece pokazalo se značajnijom determinantom od faktora ličnosti, nasleđa, pa čak i uticaja škole (Freeman, 1974; Martin, 1976, prema Mirković-Radoš, 1986).

Sredinom 80-ih autori počinju ozbiljnije da se bave ovom temom kreirajući skale namenjene ispitivanju učestalosti i nivoa muzičkih aktivnosti unutar porodice. Kada je 1985. Brand (Brand, 1985) konstruisao skalu HOMES (Home Musical Environmental Scale) kojom se ispituje kvalitet muzičke klime unutar porodice, ona je postala model i svakako jedan od najčešće korišćenih instrumenata u istraživačkoj literaturi. Pomoću te skale Brand je ispitivao 4 faktora muzičke klime porodice:

1. Stav roditelja prema muzici i njihova uključenost u muzičke aktivnosti;
2. Učestalost odlazaka na koncerte
3. Posedovanje instrumenta;
4. Korišćenje muzičkih uređaja ili sviranje instrumenata od strane roditelja

Skoro 20 godina kasnije, Kustodero (Custodero) je 2003. konstruisao skalu Učestalosti muzičkih aktivnosti roditelja sa decom uzrasta 3-5 godina (PUMPS – Parents Use of Music with Preschool Students), koja je imala za cilj da ispita više različitih faktora:

1. Muzičku interakciju dece i roditelja;
2. Posedovanje muzičkih instrumenata, muzičkih igračaka, muzičkih uređaja;
3. Učestalost posećivanja muzičkih manifestacija sa decom;
4. Muzičko iskustvo roditelja;
5. Vrednovanje muzike od strane roditelja;
6. Rano muzičko iskustvo dece

On je došao do zaključka da različite demografske karakteristike kao što su nivo obrazovanja roditelja ili poslovni status majke, mogu značajno da utiču na učestalost i kvalitet muzičkih aktivnosti roditelja sa decom. Rezultati istraživanja Bogunović (Bogunović, 2005), kao i Vilsove (Wills, 2011) ukazuju na to da će roditelji koji poseduju muzičko iskustvo u većem broju upisivati svoju decu u muzičke škole, nego roditelji bez takvog iskustva. Čak i ako više aktivno ne sviraju ili ne pevaju, njihovo pređašnje iskustvo ih je dovelo do toga da veoma vole muziku i cene njen značaj.

Kada je reč o kulturno pedagoškoj klimi porodice, istraživanja pokazuju da podsticajna porodična kulturno-pedagoška klima vrlo često ima značajniji uticaj na formalno muzičko obrazovanje deteta, nego materijalni status (Dai and Schader, 2002; Demorest, Kelley & Pfordresher, 2016; Đorđević, 2008). O značajnoj povezanosti socioekonomskog statusa i kulturno-pedagoške klime porodice pišu brojni autori (Bogunović, 2007; Custodero, 2003; Wills, 2011; Zdzinski, 2013) navodeći da obrazovni i ekonomski status roditelja direktno utiče na postojanje, nivo i učestalost kulturnih i obrazovnih stimulacija. Roditelji koji pripadaju srednjem građanskom društvenom sloju, koji su visoko obrazovani sa sigurnim poslovnim statusom, pokazuju tendenciju ka organizaciji slobodnog vremena svog deteta, kako bi se interesovanja, talenti i sposobnosti njihovog deteta dalje razvijali (Lareau, 2011). Među slobodnim, ali osmišljenim i organizovanim vannastavnim aktivnostima koje kreiraju kulturno-pedagošku klimu porodice muzika zauzima ključno mesto.

Ono što je takođe zanimljivo je da su i Kustodero i njegovi sledbenici otkrili da su deca koja su učestvovala u programima za ranu muzičku stimulaciju ili bili članovi muzičkih škola i zabavišta, veoma uticala na muzičke preferencije svojih roditelja, te na muzičku aktivnost cele porodice. Učestalost kućnog muziciranja, obraćanje pažnje na odabir muzike za slušanje, posedovanje instrumenata, te frekventnije porodično

posećivanje muzičkih događaja značajno su uticali na celokupan nivo kulturno-pedagoške klime porodice ispitanika (Custodero, 2003; Wills, 2011; Zdzinski, 2008).

Važne uvide donosi i Nikolić (Nikolić, 2015), koja je došla do rezultata da čak 95,2% budućih učitelja na učiteljskom fakultetu nije imalo nikakav vid ni formalnog ni neformalnog prethodnog muzičkog obrazovanja. Dalji rezultati ukazuju na to da studenti nisu imali povoljne porodične uslove za razvoj muzičkih sposobnosti, što se, po rečima autora, odrazilo na njihove stavove prema značaju muzike i njenoj ulozi, kao i na kvalitet njihovog učinka na muzičkim predmetima.

Uzevši u obzir sve rečeno, ovo istraživanje pokušaće da da odgovor na pitanja na koji način je prethodno muzičko obrazovanje i iskustvo povezano sa kulturno-pedagoškom klimom u porodici porekla studenata, budućih vaspitača. Takođe, istraživanje će pokušati da da odgovor na pitanje koji su sociodemografski faktori povezani sa nivoom kulturno-pedagoške klime porodice porekla studenata, kao i sa njihovim prethodnim muzičkim obrazovanjem i iskustvom.

Metodologija istraživanja

Cilj i zadaci istraživanja

Proveriti na koji način i u kojoj meri su prethodno muzičko obrazovanje i muzičko iskustvo studenata povezani sa kulturno-pedagoškom klimom porodice porekla. Dalje, cilj istraživanja je bio i utvrditi povezanost određenih socio-demografskih faktora (obrazovanje oca i majke, kao i mesta odrastanja ispitanika) sa nivoom kulturno-pedagoške klime porodice i sa prethodnim muzičkim obrazovanjem i iskustvom. Osim navedenog, dodatni cilj istraživanja jeste i da utvrdi faktorsku strukturu instrumenta koji je po prvi put korišćen u ispitivanju kulturno-pedagoške klime porodica ispitanika.

Uzorak istraživanja

Uzorak u ovom istraživanju činilo je 225 studenata druge i treće godine Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu. Učestvovao je gotovo jednak broj studenata obe godine, odnosno 111 studenata druge i 114 studenata treće godine školske 2012/2013. godine.

Kada je u pitanju mesto odrastanja, 35,1% ispitanika kao odgovor navodi selo, 33,3% manje mesto (ispod 100.000 stanovnika) i 30,7% grad. Struktura uzorka u vezi sa stručnom spremom roditelja ispitanika data je u Tabeli 1.

Zbog nejednačnog broja ispitanika u različitim kategorijama, za potrebe statističkih analiza spojene su kategorije osnovna i srednja škola, kao i visoko obrazovanje, magistratura i doktorat, tako da su korišćene samo dve grupe na osnovu stručne spreme.

Tabela 1

Stručna sprema roditelja

	Stručna sprema	Frekvencija	procenat
Otac	Osnovna	12	5,3
	Srednja	157	69,8
	Viša ili visoka	42	18,7
	Magistratura ili doktorat	12	5,3
Majka	Osnovna	15	6,7
	Srednja	141	62,7
	Viša ili visoka	55	24,4
	Magistratura ili doktorat	12	5,3

Instrumenti

Za potrebe istraživanja korišćena je modifikovana verzija skale kulturno-pedagoškog nivoa porodice (Štula, 2005) iz koje je preuzeto 13 tvrdnji i dodato još 15 novih tvrdnji koje su se većinom odnosile na ulogu i mesto muzike u porodičnim aktivnostima. Ukupni skor na ovoj skali odražava kulturno-pedagošku klimu porodice ispitanika. Ispitanici su davali odgovore na stavke putem petostepene Likertove skale. Kronbahova alfa originalne verzije upitnika iznosila je $\alpha=.83$

Ajtem analiza pokazala je mogućnost da se pouzdanost skale poveća uklanjanjem tri tvrdnje. To su bile stavke koje su se odnosile na gledanje televizije kao vrstu zajedničke porodične aktivnosti i slušanje muzike u okviru porodičnih proslava („U našoj kući je stalno uključen TV“, „Slobodno vreme koristimo tako što porodično odgledamo neku seriju“ i „Nijedna porodična svečanost nije mogla da protekne bez žive muzike“). Nakon eliminacije ovih stavki, Kronbahova alfa je porasla na .85, tako da konačna verzija upitnika Kulturno-pedagoške klime u ovom radu ima 25 tvrdnji.

Pored ove skale, ispitanicima je zadat i kratak upitnik koji se odnosio na socio-demografske varijable (godinu studija, mesto odrastanja i stručnu spremu roditelja) kao i upitnik koji je obuhvatao nivo muzičkog obrazovanja i/ili različite aspekte prethodnog muzičkog iskustva ispitanika. Upitnik se sastojao od sedam pitanja višestrukog izbora u okviru kojih su ispitanici mogli da odaberu ili navedu nivo svog formalnog muzičkog obrazovanja, kao i vrstu i trajanje svog prethodnog muzičkog iskustva: neformalnog učenja sviranja na nekom instrumentu, pevanja u horu, sviranja i/ili pevanja u nekom bendu, igranja baleta ili folklora ili bavljenje nekom drugom muzičkom aktivnošću.

Metode analize podataka

Statistička analiza podataka rađena je u kompjuterskom programu IBM SPSS Statitics 23. U cilju dobijanja adekvatnih rezultata i relevantnih zaključaka korišćene

su sledeće analize: deskriptivna statistika, Pirsonov koeficijent korelacije, t-test, analiza varijanse i faktorska analiza uz analizu glavnih komponenti.

Rezultati istraživanja

Deskriptivna statistika i faktorska analiza skale

Deskriptivna statistika za oba instrumenta prikazana je u Tabeli 2. U tabeli je uočljivo da aritmetička sredina dobijena na uzorku u slučaju prethodnog muzičkog obrazovanja govori o prosečnim vrednostima na ovoj varijabli, dok je u slučaju kulturno-pedagoške klime, aritmetička sredina uzorka viša od prosečne ukazujući da je distribucija odgovora blago pomerena ka višim vrednostima).

Tabela 2.

Deskriptivna statistika rezultata

	M	Sd	Min.	Maks.	Teorijsko M
Kulturna klima	93,67	14,49	56	120	84
Prethodno muzičko obrazovanje i iskustvo	8,87	2,59	3	18	9,5

Na samom početku, s obzirom na to da je ovako konstruisana skala kulturne klime prvi put korišćena kod nas, sproveli smo faktorsku analizu same skale kako bismo utvrdili koje aspekte kulturno-pedagoške klime meri ovaj instrument. Dvadeset pet stavki kulturne porodične klime bilo je podvrgnuto analizi glavnih komponenti.

Analiza glavnih komponenti otkrila je prisustvo sedam komponenti sa karakterističnim vrednostima iznad 1. Ipak, pregledom „scree“ dijagrama utvrđeno je prisustvo jasne tačke loma iza prve komponente, ali i još jedne tačke iza četvrte komponente. Na osnovu ovoga, donesena je odluka da se za dalje istraživanje zadrže četiri komponente. Ovo četvorokomponentno rešenje objasnilo je ukupno 46,80% varijanse. Kako bi se komponente lakše tumačile sprovedena je oblimin rotacija.

Na osnovu matrice paterna utvrđen je sadržaj četiri izdvojene komponente (Tabela 3), te bi se one mogle imenovati, redom: uticaj roditelja putem adekvatnog odabira kulturno-umetničkih sadržaja, uticaj roditelja na praćenje zabavnih tv sadržaja, estradnog miljea i turbo-folk scene, uticaj roditelja putem formalnog i neformalnog obrazovanja i uticaj roditelja posredstvom muzičkih sadržaja.

Tabela 3.

Matrica faktorskih težina sa oblimin rotacijom četvorofaktorskog rešenja

Stavka	Faktorska težina			
	1	2	3	4
4. Na predlog roditelja sam se učlanio u biblioteku čim sam naučio/la da čitam.	,742			
3. U detinjstvu su me roditelji često vodili na dečije pozorišne predstave.	,713			
16. Roditelji su me vodili na „Zmajeve dečije igre“ i druge dečije manifestacije.	,689			
2. Roditelji su mi često čitali i pričali razne priče.	,639			
1. U detinjstvu sam imao/la mnogo dečijih knjiga i slikovnica.	,636			
6. Roditelji su mi redovno kupovali dečije časopise (npr. „Politikin zabavnik“) iz kojih se može saznavati mnogo zanimljivih i korisnih informacija.	,602			
21. Često sam s porodicom išao/la na izlete kada bismo igrali razne sportove i igre.	,462			
25. U detinjstvu sam imao/la puno kasete i CD-ova sa dečijim pesmama.	,413			
7. Na predlog roditelja počeo/la sam da sviram neki instrument/idem na folklor.	,368			
18. Mojoj porodici je bilo važno kada ja učestvujem na nekoj priredbi ili moj rad iz likovnog bude izložen na izložbi.	,365			
10. Pošto roditelji redovno kupuju „žutu štampu“ i ja se često rasonodim čitajući zanimljivosti o estradnim ličnostima.			,793	
9. Mnogo volim narodnu, turbo-folk muziku, jer se upravo ta vrsta muzike najviše sluša u mojoj kući.			,781	
12. Uz pojedine članove moje porodice i ja sam počeo/la redovno da pratim neke od španskih/turskih/latinoameričkih serija.			,627	
5. Moji roditelji smatraju da je obrazovanje vrlo važna stvar u životu.				,674

28. Zbog roditeljskog pritiska da sviram neki instrument, idem na hor, odnosno pohađam muzičku školu i odlazim na koncerte klasične muzike i danas osećam odbojnost prema „ozbiljnoj muzici“.	,553
17. Sećam se da su se roditelji igrali sa mnom raznih društvenih igara.	,496
8. Roditelji su uvek sa puno strpljenja odgovarali na razna moja pitanja.	,450
11. U detinjstvu sam gledao/la razne obrazovne TV emisije za decu.	,433
27. I danas, kao odrasla/odrastao mogu da prepoznam muziku iz crtanih filmova i bajki koje sam gledao/la u detinjstvu.	,351
14. Sećam se da su mi roditelji u detinjstvu često pevali.	,719
24. Kad god je neko familijarno okupljanje, neko iz porodice zasniva ili zapeva nešto.	,708
15. U mojoj kući se uvek slušala muzika.	,629
22. Sećam se da su mi kao malom/maloj pevali uspavanke.	,531
13. Moji roditelji znaju da prepoznaju moje talente i interesovanja i savetuju mi da ih razvijam.	,467
26. Dečiji muzički instrumenti, pa makar i plastični, bili su sastavni deo mojih igračaka u detinjstvu.	,335

Korelacije između faktora su niske i umerene, ali su sve pozitivne. Njihove vrednosti su date u tabeli 4.

Tabela 4.

Koeficijenti međusobnih korelacija faktora

Komponenta	2	3	4
1	,155	,197	,332
2	1,000	,026	,070
3		1,000	,163

Determinante kulturno-pedagoške klime porodice i prethodnog muzičkog obrazovanja i iskustva

Kako bismo odgovorili na jedno od osnovnih pitanja istraživanja, a to je pitanje povezanosti kulturno-pedagoške klime u porodici i prethodnog muzičkog obrazovanja i muzičkog iskustva studenata, korišćen je Pirsonov koeficijent korelacije. Kao što je i pretpostavljeno, dobijena je umerena, ali značajna i pozitivna korelacija ($r = 0,23$, $p < 0,001$). Ova korelacija ukazuje da su studenti sa većim muzičkim iskustvom u ranom detinjstvu odrasli u porodicama sa boljom kulturno-pedagoškom klimom, dokazujući da je muzičko obrazovanje i muzičko iskustvo bitan korelat kulturnog života porodice, naročito u detinjstvu.

Sledeće istraživačko pitanje odnosilo se na razlike u kulturnoj klimi i prethodnom muzičkom obrazovanju s obzirom na određene sociodemografske varijable. Demografske varijable za koje smo pretpostavili da bi mogle imati značaja za konstrukte koje istražujemo jesu mesto odrastanja i stručna sprema oca i majke. Jednosmernom analizom varijanse istražen je značaj mesta odrastanja na kulturnu klimu u porodici i prethodno muzičko obrazovanje. Utvrđena je statistički značajna razlika između navedene tri grupe: $F(2, 219)=4.7$, $p < .01$, a naknadna poređenja izračunata korišćenjem Tukey HSD testa pokazuju da se srednja vrednost za grupu koja je odrastala u gradu ($M=98,01$, $Sd=13,10$) značajno razlikuje i od srednje vrednosti grupe koja je odrastala u manjem mestu ($M=92,32$, $Sd=15,31$) i od grupe koja je odrastala na selu ($M= 91,23$, $Sd=14,12$). Grupe iz manjeg mesta i sela se međusobno ne razlikuju značajno. Kada je reč o prethodnom muzičkom obrazovanju i iskustvu, iako je trend isti kao i kod kulturne klime, razlike nisu statistički značajne ($F(2,205)=1.76$; $p > .05$).

Potom je ista analiza upotrebljena za utvrđivanje značaja stručne spreme roditelja za kulturnu klimu u porodici i muzičko obrazovanje ispitanika. Ispitanici su po stručnoj spremi podeljeni u dve kategorije: niže obrazovanje (osnovna ili srednja škola) i više obrazovanje (visoka škola i master, magistarske, doktorske i specijalističke studije). Utvrđena je statistički značajna razlika u rezultatima na kulturnoj klimi pomenute dve grupe: $t(220)=3.47$, $p < .001$). Rezultati pokazuju da, očekivano, deca obrazovanih očeva saopštavaju o boljoj kulturno-pedagoškoj klimi ($M=99,45$, $Sd=15,12$) u odnosu na decu očeva nižeg obrazovanja ($M=91,72$, $Sd=13,89$). Obrazovanje oca se, međutim, nije pokazalo značajnim u razlikovanju grupa kada je u pitanju prethodno muzičko obrazovanje i iskustvo ispitanika, iako je smer razlika isti ($t(205)=0.51$; $p > .05$).

Što se stručne spreme majki ispitanika tiče, kategorije su bile iste kao i kod očeva, a i dobijeni rezultati su jednaki: kada je u pitanju prethodno muzičko obrazovanje nisu dobijene statistički značajne razlike među grupama ($t(205)=0.33$; $p > .05$), dok je kod kulturne klime utvrđena statistički značajna razlika između dece čije majke imaju različit nivo obrazovanja. I ovde, očekivano, deca obrazovanih majki ukazuju na bolju kulturnu klimu porodice odrastanja ($t(220)=3.63$; $p < .001$), dok je prosečan skor za decu obrazovanih majki bio 98,86 ($Sd=13,95$), a za decu manje obrazovanih majki 91,34 ($Sd=14,20$).

Na kraju, t-testom za nezavisne uzorke upoređen je nivo prethodnog muzičkog obrazovanja ispitanika u zavisnosti od toga da li članovi njihovih porodica aktivno sviraju i/ili pevaju. Dobijena je statistički značajna razlika između studenata u čijim porodicama se aktivno svira/peva ($M=10,36$, $Sd=3$), i onih u čijim porodicama to nije slučaj ($M=8,45$, $Sd=2,30$); $t(225) = 4.57$, $p < .01$. Uvidom u aritmetičke sredine grupa, jasno je da studenti u čijim porodicama se aktivno svira/peva imaju značajnije prethodno muzičko obrazovanje i muzičko iskustvo u odnosu na studente kod kojih ovakvi porodični uslovi izostaju, ukazujući na značaj intergeneracijskog stava prema muzici i bavljenju muzikom, bilo na formalan ili neformalan način.

Diskusija

Osnovni problem ovog istraživanja bio je utvrditi povezanost prethodnog muzičkog obrazovanja i iskustva sa nivoom kulturno-pedagoške klime porodice porekla studenata iz uzorka. Prvi rezultati upućuju na to da su kulturno-pedagoška klima porodice porekla i nivo muzičkog obrazovanja studenata umereno povezani konstrukti. Kako je u pitanju retrospektivna studija, iako su naš uzorak činili studenti, a ne deca predškolskog uzrasta, postojanje ove korelacije ukazuje na značaj muzičkog obrazovanja za kulturno pedagošku klimu u veoma ranom uzrastu. U tom slučaju, značaj vaspitača za rani muzički razvoj dece, i time obogaćivanje nekih aspekata kulturno-pedagoške klime porodice porekla, bio bi veoma značajan jer bi upravo oni bili izvor dodatnog (a ponekad i jedinog) muzičkog iskustva za decu iz porodica u kojima se muzički sadržaji retko javljaju na repertoaru porodičnih aktivnosti.

Osim toga, utvrđeno je da različite sociodemografske varijable, kao što su mesto odrastanja studenata i nivo obrazovanja roditelja, imaju veliki značaj za nivo kulturno-pedagoške klime porodice i, donekle, prethodno muzičko obrazovanje, što dodatno upućuje na važnost obogaćivanja kulturnih iskustva u predškolskim ustanovama, naročito za decu koja dolaze iz porodica niskog obrazovnog statusa i iz sredina u kojima nema dovoljno stimulacija ovog tipa. Naravno, bitan aspekt ovih stimulacija u predškolskim ustanovama bio bi i upoznavanje budućih vaspitača sa značajem koji muzička iskustva imaju za razvoj kulturno-pedagoške klime porodice.

Mesto odrastanja studenata se pokazalo kao značajan prediktor i pokazuje da osobe koje su poreklom iz gradske sredine imaju daleko viši nivo kulturno-pedagoške klime u odnosu na one koji dolaze iz manjih mesta ili sa sela, dok između druge dve grupe ne postoje izraženije razlike. Ovi su rezultati u skladu i sa ranijim istraživanjima ovog tipa (Nikolić, 2015), što ostavlja prostor za osmišljavanje dodatnih kulturnih sadržaja, radionica, letnjih škola u mestima koje nemaju u svojoj blizini muzičke škole, pozorišta ili sale u kojima se mogu čuti muzički programi i steći inicijalna muzička znanja.

Kada je u pitanju stručna sprema roditelja, rezultati pokazuju da studenti čiji roditelji imaju završenu osnovnu ili srednju školu postižu daleko niže rezultate na skali kulturno-pedagoške klime porodice u odnosu na studente čiji očeви i majke imaju visoko obrazovanje i time se značaj dodatnih aktivnosti ovog tipa još više ističe kod

dece iz porodica čiji roditelji imaju niže obrazovanje. Sve navedeno je u skladu sa rezultatima već pomenutih istraživanja, a to je da roditelji višeg obrazovnog nivoa i stabilnijeg ekonomskog statusa imaju više mogućnosti da svojoj deci obezbede adekvatne obrazovne uslove i kulturne podsticaje (Ilari, 2013).

Na kraju, rezultat da studenti u čijim se porodicama aktivno svira i peva imaju značajnije prethodno muzičko obrazovanje i iskustvo u odnosu na studente koji u svojim porodicama nisu doživeli takvu vrstu iskustva nadovezuje se na navode drugih istraživača (Bogunović, 2005; Demorest et al. 2016; Ilari, 2013) da roditelji koji poseduju bilo koji vid muzičkog obrazovanja teže da svojoj deci obezbede muzički bogato i stimulatивно porodično okruženje, te u čak 74% slučajeva direktno utiču na interesovanje dece za dodatne muzičke aktivnosti. **Nasuprot njima**, zanimljivo je da roditelji koji imaju negativan stav prema svom talentu i svojim muzičkim sposobnostima, u većini slučajeva neće afirmisati niti podržati rano muzičko obrazovanje svog deteta, najčešće iz razloga da “ne troše novac i vreme uzalud” (Scripp, Ulibarri, Flax, 2013). Sve navedeno ide u prilog stavu da prethodna muzička iskustva tokom odrastanja i školovanja, kao i lični afiniteti roditelja direktno utiču na kulturno-pedagoško okruženje deteta i kod kuće i u školi (Scripp, Ulibarri & Flax, 2013; Veitch, 2017). Stoga je važno nepostojanje ovakvih iskustava nadoknaditi (između ostalog) i radom na muzičkom razvoju dece predškolskog uzrasta kako bi se (i) time pružila dodatna podrška njihovom kulturnom razvoju.

Na kraju, jasno je da ovo istraživanje, kao i sva koja su rađena na prigodnom uzorku, imaju ograničenje generalizacije rezultata. Takođe, istraživanje se nije bavilo drugim aspektima kulturno-pedagoške klime porodice koji, potencijalno, mogu imati značaj za kulturni razvoj dece. U tom smislu, bilo bi interesantno utvrditi značaj i drugih iskustava iz detinjstva na ovaj aspekt razvoja dece. Konačno, sigurno bi se precizniji rezultati dobili kada bi se ispitivalo aktuelno stanje muzičkog iskustva dece i nivoa kulturno-pedagoške klime porodice (a ne retrospekcija studentske populacije), ali ovo nameće dodatne metodološke probleme, naročito onaj vezan za etičnost ispitivanja dece u predškolskim ustanovama.

Zaključak

Kreiranje određene klime u porodici i roditeljska uloga u tom procesu može umnogome da utiče na konstituisanje, afirmaciju i oblikovanje određenih budućih afiniteta i navika dece. Roditelji koji veruju da muzika ima važnu ulogu u celokupnom dečijem razvoju i zauzima značajno mesto u svakodnevnom životu deteta, stvaraju drugačiju klimu u kući. Oni kreiraju sadržajnije muzičko porodično okruženje, odnosno mnogo više prilika za uživanje u muzici i raznovrsne muzičke aktivnosti, te na taj način svoja interesovanja, afinitete i obrazovno-vrednosne norme prenose na svoju decu (Bogunović, Polovina, 2007). Takođe, utvrđeno je da su stavovi koji roditelji imaju prema značaju obrazovanja, kao i podsticajna klima koja iz toga sledi (ili izostaje) veoma značajan faktor u dečijem razvoju (Bogunović, 2005; Wills, 2011). Iz

tog razloga kvalitet slobodnog vremena unutar porodice predstavlja aspekt porodičnog života koji umnogome može uticati na nivo kulturno-pedagoške klime porodice.

Zajedničko porodično muziciranje podrazumeva postojanje ozbiljnijeg muzičkog vaspitanja, kao i posedovanje veština sviranja nekog od instrumenata. Kod roditelja koji imaju prethodno muzičko obrazovanje i/ili i dalje aktivno sviraju i pevaju, primetna je tendencija “generacijske translacije porodičnih vrednosti i obrazaca ponašanja” (Bogunović, Polovina, 2007: 111) Stoga je redovno učestvovanje u muzičkim aktivnostima i podsticajno porodično okruženje rezultat delovanja obrazovnih, kulturnih i socio-demografskih faktora.

Uloga budućih vaspitača, kao i celog sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja, je izuzetno važna u pružanju dodatnih obogaćujućih iskustava kod dece koja odrastaju u porodicama niskog socijalnog i/ili ekonomskog statusa, a naročito kod dece iz manjih sredina u kojima ne postoji adekvatna podrška razvijanju sadržajnije kulturno-pedagoške klime porodice.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da je veza između prethodnog muzičkog obrazovanja i iskustva sa kulturno-pedagoškom klimom porodice porekla umerena, ali značajna. Pored toga, poseban značaj za nivo kulturno-pedagoške klime imaju i mesto odrastanja ispitanika, kao i obrazovanje njegovih roditelja. Na kraju, značajan faktor muzičkog obrazovanja i iskustva studenata jeste i (kako formalno, tako i neformalno) muzičko obrazovanje njihovih roditelja i sklonost zajedničkim aktivnostima u sferi muzike u porodici. S obzirom na to da je muzika neizostavan deo kulturnog odrastanja dece, čini se važnim poziv za redefinisane kurikuluma ustanova koje školuju buduće vaspitače, što bi uključilo i osveščivanje značaja koji muzika ima za kulturni razvoj dece. Na taj način bi vaspitači (uz određenu stručnu podršku) bili u mogućnosti da pruže potrebnu muzičku stimulaciju i deci koja su ostala uskraćena za rana muzička iskustva. Rad na muzičkim kompetencijama vaspitača bi otvorila mogućnosti za raznovrsne radionice u predškolskim ustanovama, posebno onih uz učešće roditelja. Osim što bi dobili priliku da to iskustvo podeli sa svojim detetom, roditelji bi stekli uvid u to koliko je muzika važan segment u ranom obrazovanju dece. To bi omogućilo potencijalni transfer muzičkog iskustva iz vrtića u domove dece, što bi u mnogim porodicama mogao biti i jedini vid muzičkih aktivnosti, te bi se na taj način izvršio posredni uticaj na kulturno uzrastanje cele porodice.

Nataša Đuragić, Ksenia Šimoković, Vladimir Mihić, Novi Sad

RELATION BETWEEN MUSIC EDUCATION AND EXPERIENCE AND
FAMILY CULTURAL- EDUCATIONAL CLIMATE OF PRESCHOOL TEACHER
STUDENTS

Abstract

The level of musical culture of preschool teacher college students, which greatly affects their competence as future professionals, is often influenced by the existence of previous music education, as well as some aspects of the cultural and educational climate of their families. This paper presents the results of the research that was aimed at examining the relation between the previous formal music education, as well as any kind of informal musical experience and the level of cultural and educational climate of the family of students, future preschool teachers. The research also examines the significance of socio-demographic factors (parents' educational background, place of birth) for the cultural and educational climate of the family and existence of the previous music education and musical experience.

The research was conducted on a sample of 225 students in the second and third years of study at the Preschool Teacher Training College in Novi Sad by applying the non-experimental method, technique of interviewing and scaling and using the instrument devised especially for this research. The results showed that there is a significant correlation between musical background and the level of family's cultural-educational climate, as well as that both level of parents' education and place of birth of students are significant predictors for cultural and educational climate of the family, and indicators of the existence of music education or early musical experience of students.

This information can lead to designing appropriate programs to increase the competence of preschool teachers, so that they can provide well-timed music stimulation for preschool children. In this way, preschool teachers could potentially indirectly compensate the low cultural and educational climate of the families with lower social, economic and educational status, by influencing the quality of the musical activities of children in kindergarten.

Keywords: cultural and educational climate, music education, musical experience, compensatory experience

Literatura

- Aherne, S. (2011). *An examination of the relationships among home musical environment, tonal music aptitude and vocal performance achievement of kindergarten students* (unpublished master thesis). Delaware: University of Delaware.
- Bainger, L. (2010). A Music Collaboration with Early Childhood Teachers. *Australian Journal of Music Education*, 2, 17-27.

- Bogunović, B. (2005). *Porodica učenika osnovne muzičke škole*. Pristupljeno: 30.07.2007. [www.ipisr.org.rs/Upload/Dokumenta/Strane/ZbornikInstituta/37\(2\)2005/Porodica.pdf](http://www.ipisr.org.rs/Upload/Dokumenta/Strane/ZbornikInstituta/37(2)2005/Porodica.pdf).
- Bogunović, B. i Polovina, N. (2007). *Obrazovno-materijalni kontekst porodice i odnos učenika prema školovanju*. Pristupljeno: 30.07.2007. [http://www.ipisr.org.rs/Upload/Dokumenta/Strane/ZbornikInstituta/39\(1\)2007/OBRAZOVNO-MATERIJALNIKONTEKST.pdf](http://www.ipisr.org.rs/Upload/Dokumenta/Strane/ZbornikInstituta/39(1)2007/OBRAZOVNO-MATERIJALNIKONTEKST.pdf).
- Brand, M. (1985). Development and validation of the home musical environment scale for use at the early elementary level. *Psychology of Music*, 13(10), 40-48.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja: prirodni i dizajnirani eksperimenti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Custodero, L. A. (2003). Passing the cultural torch: Musical experiences and musical parenting of infants. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 102-114.
- Dai, D. Y. & R. M. Schader. (2002). Decisions Regarding Music Training: Parental Beliefs and Values. *Gifted Child Quarterly*, 46(2), 135-144.
- Demorest, S. M., Kelley, J., Pfordresher, P.Q. (2017). Singing Ability, Musical Self-Concept, and Future Music Participation. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 405-420.
- Đorđević, J. (2008). Porodica kao faktor podsticanja darovitosti. u: G. Gojkov (Ur.), *Zbornik Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihajlo Palov" – Vršac* (str. 25-35). Vršac: Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihajlo Palov"
- Đuragić, N. (2017). Muzičke preferencije budućih vaspitača. u: L. Marinković (Ur.), *Zbornik radova sa interdisciplinarnе naučno-stručne konferencije sa međunarodnim učešćem "Svakodnevni život deteta"* (str. 269-279). Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
- Ilari, B. (2013). Concerted Cultivation and Music Learning: Global Issues and Local Variations. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 179-196.
- Ivanović, S. (2008). Porodični uslovi, slobodno vreme i kreativnost mladih. u: G. Gojkov (Ur.), *Zbornik radova 14. okruglog stola – Porodica kao faktor podsticanja darovitosti* (str. 223-230). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov"
- Jeremić, B. (2015). *Od pevanja do muzičke kulture (Metodika nastave muzičke kulture, praktikum za vaspitače i učitelje)*. Sombor: Univerzitet Novi Sad, Pedagoški fakultet Sombor.
- Kirkpatrick, W. C. (1962). *Relationship between the singing ability of prekindergarten children and their home musical environment* (doctoral dissertation). Los Angeles: University of Southern California.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkley: University of California Press.

- Mirković-Radoš, K. (1986). *Muzika i predškolsko dete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Nikolić, L. (2015). *Faktori sticanja i razvoja muzičkih kompetencija kod studenata učiteljskih studija* (doktorska disertacija). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Scripp, L., Ulibarri, D., Flax, R. (2013). Thinking Beyond the Myths and Misconceptions of Talent: Creating Music Education Policy that Advances Music's Essential Contribution to Twenty-First Century Teaching and Learning. *Arts Education Policy Review*, 114(2), 54–102.
- Shelton, J.S. (1965). *The influence of home musical environment upon musical response of first-grade children* (doctoral dissertation). Baltimore: George Peabody College for Teachers.
- Shuter, R. P. (1964). *An investigation of hereditary and environmental factors in musical ability* (doctoral dissertation). London: London University.
- Štula, J. (2005). Odnos socio-ekonomskog statusa i kulturno-pedagoškog nivoa porodice i njihova povezanost sa školskim postignućem. U: M. Franceško i M. Zotović (Ur.), *Psihosocijalni aspekti društvene tranzicije u Srbiji* (str. 225-237). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za psihologiju.
- Vincent, C. & S. J. Ball. (2007). Making Up the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061–1077.
- Veitch, H. (2017). Parental Memories of School and Children's Early Learning: a Comparison of Higher-income and Lower-income Mothers. *New Waves Educational Research & Development*, 20(1), 38–54.
- Wills, A. (2011). *Relationships Among Musical Home Environment, Parental Involvement, Demographic Characteristics and Early Childhood Music Participation* (master thesis). Miami: University of Miami.
- Zdzinski, S. (2013). Underlying Structure of Parental involvement – Home Environment in Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 198, 69-88.

PEDAGOŠKA STVARNOST

UPUTSTVO ZA AUTORE PRILOGA

Dostavljanje rada

Rad treba dostaviti redakciji u **elektronskoj formi**, na adresu Pedagoško Društvo Vojvodine, V. Putnika 1, 21000 Novi Sad, sa napomenom „Za časopis” e-mail: **pedagogskodrustvovoj@gmail.com**.

Radovi se dostavljaju u Word 2003 formatu, sa Times New Roman fon. Pisane verzije se ne vraćaju autoru.

Pisanje rada

Tekst treba da bude otkucan **dvostrukim proredom**. Sve stranice osnovnog teksta moraju biti numerisane. Na naslovnoj stranici treba navesti naslov rada, akademsku titulu, ime i prezime autora, instituciju u kojoj je autor zaposlen, mesto, privatnu ili službenu kontakt adresu (poštansku i elektronsku), broj telefona i godinu rođenja. Ukoliko rad ima više autora, za svakog pojedinačnog autora treba navesti sve navedene podatke.

Rad ne treba da bude duži od 16 stranica osnovnog teksta. Osim toga, uz rad treba priložiti rezime dužine 16 redova. Na kraju rezimea treba navesti ključne reči (do pet).

Pored navođenja naslova rada, imena i prezimena autora, teksta rezimea, kada se radi o tekstu u kojem se daje prikaz empirijskog istraživanja, treba da sadrži: značaj problema ili teme koja se obrađuje, cilj, zadatke, metode, rezultate, zaključke, pedagoške implikacije realizovanog istraživanja. U slučaju teorijskih radova, treba navesti značaj problema ili teme koja se obrađuje, osnovna teorijska ishodišta i elemente analitičke razrade problema i zaključke.

- Domaći autori radove treba da dostave na srpskom jeziku
- Redakcija obezbeđuje prevođenje rezimea na engleski i ruski jezik.
- Tabele treba označiti odgovarajućim brojem i naslovom koji ih jasno objašnjava.
- Grafički prikazi treba da imaju naslov i legendu koja prati prikaz.
- Na kraju rada na posebnim stranicama navodi se spisak korišćene literature.

Molimo autore da na kraju rada navedu, u najviše pet redova, osnovne profesionalne podatke o sebi, elektronsku kontakt adresu i godinu rođenja autora.

Pozivi na literaturu – referice

Pozive na literaturu treba davati u tekstu, u zagradama, a izbegavati fusnote za navođenje bibliografskih podataka. Fusnote treba koristiti, ako je to nužno, za komentare i dopunski tekst. Imena stranih autora u tekstu se navode u transkripciji prilikom prvog poziva na autora ili izvor sa navođenjem prezimena autora u originalu u zagradi. U sledećim pozivima na istog autora dovoljno je navesti samo transkripciju. U pozivu na literaturu navodi se prezime autora i godina izdanja izvora na koji se pozivamo, na primer: (Đorđević, 1982). Navođenje više autora u zagradi treba urediti alfabetski, a ne hronološki. Ako su dva autora, u zagradi se navode oba. Ukoliko je više od dva autora u zagradi se navodi prezime prvog autora i skraćenica *i sar.*

Spisak referenci na kraju rada navodi se abecednim redom na sledeći način:

knjiga:

Đorđević, J. (1981): *Savremena nastava*, Beograd: Naučna knjiga.

članak u časopisu:

Savićević, D. (2011): *Vrste istraživanja u pedagogiji*, Pedagoška stvarnost, 1–2, 5–25.

prilog u zborniku:

Havelka, N. (1998): Prilog razvijanju koncepcije uloge nastavnika i uloge učenika u osnovnoj školi, *Naša osnovna škola budućnosti* (99 - 163), Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije

enciklopedijska ili rečnička izdanja:

Pedagoška enciklopedija I i II (1989), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Ako se jedan autor navodi više puta, navodi se po redosledu, godini publikovanja reference. Ukoliko se navodi više radova istog autora u jednoj godini treba ih označiti slovima a; b; c: (1997a, 1997b).

Molimo autore prikaza knjiga da uz prikaz obavezno dostave i knjigu koju prikazuju.

Ocenjivanje radova

Rad procenjuju dva kompetentna recenzenta. Recenzije se daju u pisanom obliku. Na osnovu recenzija urednik donosi odluku o objavljivanju rada i o tome obaveštava autora.

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: **pedagoskodrustvovoj@gmail.com**.

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.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

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

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522