

01

PEDAGOŠKA
STVARNOST

NOVISAD 2020



PEDAGOŠKO DRUŠTVO VOJVODINE
FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U NOVOM SADU
KATEDRA ZA PEDAGOGIJU

PEDAGOŠKA STVARNOST
Časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja

UDK 37

ISSN 0553-4569

eISSN 2620-2700

Novi Sad

God. LXVI

Godišnji broj 1

Str. 1–110

2020.

REDAKCIJA

akademik Grozdanka Gojkov, Srbija
akademik Marjan Blažič, Slovenija
akademik Drago Branković, Republika Srpska
dr. sc. Sofija Vrcelj, Hrvatska
dr. Svetlana Kurteš, Velika Britanija
prof. dr. Kanizsai Maria, Mađarska
prof. dr. Ljupčo Kevereski, Makedonija
prof. dr. Snežana Gudurić, Srbija
prof. dr. Jovana Milutinović, Srbija
prof. dr. Milica Andevski, Srbija
prof. dr. Josip Ivanović, Srbija
prof. dr. Svetlana Španović, Srbija
doc. dr. Mila Beljanski, Srbija
doc. dr. Vojin Jovančević, Srbija
prof. dr. Marta Dedaj, Srbija
doc. dr. Nina Brkić Jovanović, Srbija
prof. dr. Otilia Velišek Braško, Srbija
doc. dr. Stanislava Marić Jurišin, Srbija
doc. dr. Milena Letić Lungulov, Srbija
doc. dr. Stefan Ninković, Srbija

Glavni urednik

dr. Bojana Perić Prkosovački

Odgovorni urednik

dr. Olivera Knežević Florić

Sekretari redakcije

dr. Stanislava Marić Jurišin

MA Tamara Milošević

dr. Borka Malčić

Lektor za srpski jezik

Marina Tucić Živkov

Lektor za engleski jezik

prof. dr. Jelisaveta Šafranj

Za izdavača: *Sanja Rista Popov*

Časopis izlazi 2 puta godišnje
email: pedagoskastvarnost@gmail.com

Izdavanje časopisa pomogao Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine – nacionalne zajednice

Na osnovu mišljenja Ministarstva za nauku, tehnologije i razvoj Republike Srbije, br. 413-00-413/2002-01 od 4. juna 2002. godine, časopis „PEDAGOŠKA STVARNOST” ima karakter publikacije od posebnog interesa za nauku, te se na ovaj časopis ne plaća opšti porez na promet.

PEDAGOŠKA STVARNOST

ČASOPIS ZA ŠKOLSKA I KULTURNO-PROSVETNA PITANJA

| | | | | | |
|----|-----------|-------|------------|----------|-------|
| PS | God. LXVI | Br. 1 | Str. 1–110 | Novi Sad | 2020. |
|----|-----------|-------|------------|----------|-------|

UDK 37 eISSN 2620-2700 ISSN 0553-4569

SADRŽAJ

S t r a n a

PREGLEDI I MIŠLJENJA

Olja Džinkić: Konstruktivistička perspektiva u obrazovanju – od poučavanja do učenja pedagogija slobodnog vremena ----- 3

PEDAGOGIJA SLOBODNOG VREMENA

Gordana Budimir-Ninković, Nedeljko M. Milanović, Svetlana Milošević:
Zastupljenost sportskih i kulturno-umetničkih aktivnosti u slobodnom vremenu osoba sa intelektualnim smetnjama ----- 15

PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

Mirjana Matović, Nikola Vetnić: IT tehnologije u razvoju muzičke pismenosti deteta predškolskog uzrasta ----- 28

ŠKOLSKA PEDAGOGIJA

Milica Stanisavljević, Marina Oros, Ivan Jerković: Školski uspeh kod dece sa ponašanjima karakterističnim za hiperkinetički poremećaj ----- 42

Angela J, Mesaroš Živkov, Zagorka T, Markov: Opažanja roditelja i učitelja o zastupljenosti sadržaja narodne tradicije u školskim aktivnostima učenika mlađeg školskog uzrasta ----- 59

Biljana Radić-Bojanić: Totalni fizički odgovor: teorijski okviri i opšti principi ---- 72

Drago Branković: Stavovi srednjoškolaca o modelima iskustvenog učenja ----- 84

PRILOZI

Novak Stanišić: Vaše kompetentno dete ----- 100

CONTENTS

REVIEWS AND OPINIONS

Olja Džinkić: A Constructivist perspective in education - from teaching to learning---- 3

PEDAGOGY OF LEISURE TIME

Gordana Budimir-Ninković, Nedeljko M. Milanović, Svetlana Milošević:
Representation of sports and cultural and artistic activities in the leisure
time of persons with intellectual disabilities ----- 15

PRESCHOOL EDUCATION

Mirjana Matović, Nikola Vetnić: IT technologies in developing the musical
literacy of a preschool child----- 28

SCHOOL EDUCATION

Milica Stanisavljević, Marina Oros, Ivan Jerković: Academic achievement of
children with behaviours characteristic for hyperkinetic disorder ----- 42

Angela J, Mesaroš Živkov, Zagorka T, Markov: Parents' opinions on the role of
traditional folklore in young pupils' school activities ----- 59

Biljana Radić-Bojanić: Total physical response: Theoretical frameworks and
general principles ----- 72

Drago Branković: Secondary school students' attitudes towards experiential
learning models ----- 84

APPENDIX

Novak Stanišić: Your competent child----- 100

POGLEDI I MIŠLJENJA

Olja Džinkić¹, student doktorskih studija
Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

Primljen: 16.3.2020.
Prihvaćen: 6.6.2020.
PREGLEDNI RAD
UDK: 37.013: :165.6/.8
371.212.159.953.5
37.017.4/.93
DOI 10.19090/ps.2020.1.3-14

KONSTRUKTIVISTIČKA PERSPEKTIVA U OBRAZOVANJU – OD POUČAVANJA DO UČENJA

Apstrakt

U ovom radu akcenat je na konstruktivističkoj perspektivi u obrazovanju, u čijem središtu se nalazi učenik, a proces učenja ima aktivnu, konstruktivnu i socijalnu prirodu. Pomenuta perspektiva predstavljena je od njenog nastanka, do mesta i uloge koju zauzima u savremenom društvu. Cilj rada odnosi se na sagledavanje osnovnih ideja i elemenata konstruktivizma značajnih za novonastale promene i situacije u savremenom svetu, te za savremeno obrazovanje današnjeg društva. Teorijskom analizom zaključuje se da obrazovni potencijal konstruktivističke perspektive pomera granice obrazovanja od poučavanja do učenja, i da kao takav predstavlja savremeni sistem obrazovanja značajan u pripremi mladih za suočavanje sa izazovima društva, i u razvijanju njihovih sposobnosti za fleksibilno prilagođavanje svetu koji se brzo menja.

Ključne reči: konstruktivizam, učenje, savremeno društvo, savremeno obrazovanje.

Uvod

Danas živimo u vremenu intenzivnih globalnih procesa koji postavljaju nove izazove pred pojedinca i celokupno društvo, takođe zahtevaju promene u oblasti obrazovanja. U cilju osposobljavanja mladih za učestale promene i uspešno funkcionisanje u društvu, za analizu i razumevanje novih znanja, koncept celoživotnog učenja dobija

¹ olja.dzinkic@gmail.com

na značaju. Međunarodna komisija za razvoj obrazovanja u procesu učenja tokom čitavog života stavlja naglasak na kvalitet obrazovanja koje pojedinci stižu, te se preporučuje veća fleksibilnost i ističe potreba za većim angažovanjem učenika u obrazovnom procesu u koji su uključeni (Mirkov, 2011). Istraživanja osnovnih tendencija razvoja obrazovanja American Psychological Association (1997) pokazala su da se na polju današnjeg obrazovanja odvijaju promene, te se model prenošenja znanja zamenjuje konstruktivističkim modelom.

Promene u obrazovanju oslanjaju se na konstruktivistički model prema kojem se znanje ne usvaja pasivno, već je ono rezultat aktivnog konstruisanja pojedinca. U prvi plan stavlja lično iskustvo subjekta, a konstruktivistička sredina za učenje usmerena je na učenika, kojeg priprema za rešavanje problema, razvija samopouzdanje, kreativnost, nezavisnost u mišljenju i sposobnost doživotnog učenja (Milutinović, 2015). U okviru konstruktivizma neretke su teme celoživotnog obrazovanja i društva znanja. Prema konstruktivističkoj pedagogiji znanje se posmatra kao rezultat niza aktivnosti, operacija i konstrukcija individue. Istovremeno, aktivan proces konstruisanja znanja, odnosno celovit proces konstrukcije i rekonstrukcije znanja jeste konstruktivističko viđenje učenja. Celoživotno učenje, čije su karakteristike kontinuiranost, adaptivnost, kontekstualnost, produktivnost, oslanja se na pristup učenja i poučavanja u čijem je središtu procesualnost, relativnost, konstruktivnost, te održivost znanja, učenja i poučavanja. U celini posmatrano, uviđa se povezanost i usmerenost ka konstruktivističkom pristupu učenja i obrazovanja (Babić, 2007). U tom smislu, cilj ovog rada odnosi se na sagledavanje obrazovnih potencijala konstruktivističke perspektive, posebno kada je reč o savremenom obrazovanju i pripremi mladih za savremeno društvo, odnosno društvo znanja. Naime, polazeći od novonastalih situacija i potreba savremenog društva, kao i učestalih obrazovnih promena uslovljenih zahtevima društva znanja, u radu se razmatra značaj i efikasnost savremenog modela obrazovanja konstruktivističkih razmera, koji fokus obrazovanja pomera od poučavanja do učenja, te svrishodnost aktualizacije bazičnih ideja ovog inovativnog modela za današnje vreme i društvo.

Začeci konstruktivizma

Krajem dvadesetog veka u Sjedinjenim Američkim Državama desile su se značajne promene u pristupu nastavi i obrazovanju. Ove promene se odnose na obnavljanje američke filozofije obrazovanja, kao i na zamenu paradigmi. Postojeća filozofija bihejviorizma, koja je u nastavi SAD dominirala više decenija, zamenjena je novom filozofijom konstruktivizma (Vilotijević, 2014). Bihejviorizam je obeležio prvu polovinu dvadesetog veka kada je imao jak uticaj na oblikovanje i razumevanje nastave i učenja. U okviru ove teorije cilj nastave je da povećava broj tačnih ponašanja učenika, a nastavnik je onaj koji nagrađuje tačne i kažnjava pogrešne odgovore učenika. Krajem prošlog veka na učenje se više ne gleda kao na akumulaciju informacija, već kao na konstrukciju znanja (Pešikan, 2010). Filozofske ideje iz 17. veka imale su uticaj

na uobličavanje konstruktivističke paradigme, te se uviđa da konstruktivističke ideje zapravo i nisu nove, ali je nov pokušaj da se ujedine brojne srodne ideje u jedan zajednički pravac (Stojnov, 2005). Pored filozofskih ideja u okvirima same psihologije postoje ideje tesno povezane sa pojavom konstruktivizma.

U psihologiji i pedagogiji konstruktivizam postaje ključna reč kada se govori o reformi obrazovanja, takođe predstavlja poslednji oblik u izradi kurikuluma. Naime, uticaj progresivističkih teorija vaspitanja dovodi do velikih promena u organizaciji i metodama rada u nastavi širom sveta. Ove teorije oslanjaju se na obrazovni rad Džona Djujija (John Dewey), čija je ideja o povezivanju škole sa životom i otvaranju škole prema društvu široko prihvaćena i podržana. U osnovi progresivističkog shvatanja, obrazovanjem treba omogućiti prirodno uzajamno delovanje i interakciju pojedinca sa društvom koje se razvija i menja. Iz pokreta progresivističkog obrazovanja i pedagoškog rada Djujija razvili su se brojni trendovi obrazovanja. U poslednjih nekoliko decenija razvoj obrazovnih trendova razmatra se u okviru konstruktivističke teorije vaspitanja, koja se može označiti kao savremena varijacija progresivističkih teorija (Milutinović, 2008). Iako je konstruktivizam započeo kao teorija učenja postepeno je proširio svoju dominaciju, postao teorija nastave, teorija obrazovanja, teorija porekla ideja, te ličnog i naučnog znanja (Matthews, 2002).

Od vremena nastanka unutar konstruktivističke teorije razvijeni su različiti pristupi, pa se u okviru teorijske i istraživačke literature mogu naći radikalni, kognitivni, društveni, kulturni, socio-kulturni i kritički konstruktivizam (Thompson, 2015). Najčešća podela odnosi se na socijalni i individualni konstruktivizam. *Individualni* ili *psihološki konstruktivizam* vezuje se za Žana Pijažea (Jean Piaget), koji proces učenja posmatra kao individualnu konstrukciju znanja i samostalno rešavanje problema. Prema njegovom mišljenju (Piaget, 1995) kognitivni razvoj pojedinca se odražava kroz proces individualne konstrukcije složenih struktura, pritom ne odbacujući u potpunosti ulogu društva u tom razvoju. Naime, smatrao je da socio-kulturna sredina i socijalna interakcija mogu imati uticaj na proces kognitivnog razvoja, tako što ubrzavaju ili usporavaju konstrukciju novih kognitivnih struktura. S druge strane, *socijalni konstruktivizam* se vezuje za Lava S. Vigotskog (Lev Vygotsky), koji smatra da se učenje odvija kroz socijalnu interakciju i saradnju, te uz pomoć odrasle kompetentne osobe - *ko-konstrukcija znanja*. Dakle, kroz interakciju se formiraju više kognitivne funkcije i sposobnosti, a jezik i govor su prema Vigotskom (1977) pokretači mentalnih aktivnosti, razvitka mišljenja, produbljivanja i formiranja ideja i misli. Zajednička karakteristika ova dva pristupa jeste fokus na misaonu aktivnost učenika u nastavi, posredstvom individualnih, odnosno socijalnih (koope- rativnih) aktivnosti (Jukić, 2013; Milutinović, 2016).

Konstruktivistički prikaz učenja i poučavanja

Učenje je složen psihički proces kojim se danas bave različite grane nauke, a najčešći pristupi objašnjavanja procesa učenja kako navodi Jukić (2013) su: bihevi-

oristički, kognitivni i konstruktivistički. Konstruktivistički pristup je suprotan empirističko-redukcionističkom pristupu tradicionalne didaktike koji učenje i poučavanje posmatra u vidu prenosa i pamćenja sadržaja i informacija. Učenje unutar konstruktivističke perspektive odvija se na osnovu učenikove lične konstrukcije znanja, koje je rezultat njegovih interakcija sa okruženjem, uz prisustvo prethodnih znanja (Milutinović, 2016). Konstruktivizam, kao savremeni trend u učenju, podrazumeva proces učenja koji naglašava centralnu ulogu učenika, podstiče samostalno učenje i kao takvo uključuje integrisani nastavni plan, različite aktivnosti učenja, te učenike navodi na razmišljanje, pregovaranje i istraživanje (Ahmad, Ching, Yahaya & Abdullah, 2015). Prema konstruktivističkoj teoriji saznavanje se odvija kroz proces u kome se znanje gradi na temelju prethodnog znanja, te je učenje rezultat iskustva i ideje. U okviru ove teorije fokus je na pojmu aktivnog učenja, koje zabavlja i aktivira učenike, umesto nastave usmERE na nastavnika i sadržaj koji prenosi (Krahenbuhl, 2016).

Socijalni konstruktivizam naglašava obrazovanje za oblikovanje i promene u društvu te odražava teorije ljudskog razvitka, koji pojedinca smešta u sociokulturni kontekst. Učenje nije samo asimilacija i akomodacija novih znanja, ono je proces u kojem su učenici integrisani u zajednicu znanja. Interpsihički procesi su osnova socijalnog konstruktivizma, odnosno sadržaji diskursa između individua, pa tako razvoj pojedinca proističe iz socijalnih interakcija u njegovom okruženju (Jukić, 2013). U tom kontekstu, socijalni konstruktivizam percipira znanje kao produkt socijalnih procesa, upotrebe simbola i jezika. Otuda je mogućnost da ljudska bića međusobno dele značenja i razumevanja koja se zajednički ustanovljavaju putem pregovaranja, primerena idejama socijalnog konstruktivizma. Uz to, jedna od primarnih ideja socijalnog konstruktivizma je da škola ne samo da vodi računa o akademskom kurikulumu, već i da snažno razvija pojedine diskurse koje pojedinci upotrebljavaju u okviru svoje socio-kulturne sredine (Milutinović, 2011). U kontekstu obrazovanja autori se veoma često usredsređuju na socijalni konstruktivizam Vigotskog, prema kojem su kontekstualne i socijalne osnove ključne u procesu učenja, kao i uloga društva i kulture (Milutinović, Zuković i Lungulov, 2011). Stoga, osnovno polazište perspektive socijalnog konstruktivizma predstavlja stav da se upravo kroz društvene interakcije i situacije razvija ljudsko znanje.

Osnove *individualnog konstruktivizma* jesu intrapsihički procesi koji su izvor konstrukcije stvarnosti. Proces učenja podrazumeva samoregulaciju, koja se ostvaruje putem refleksije i samoregulacije. Znanje se konstruiše izvan uticaja socijalno-kulturnog konteksta, stoga se ovaj konstruktivistički pravac interpretira principima individualne konstrukcije stvarnosti (Jukić, 2013). Individualni konstruktivizam stavlja akcenat na intrapsihičke kognitivne procese, te podrazumeva sistem odgovora o tome kako učenik kao pojedinac usvaja i rekonstruiše saznanja. Temelj ovog oblika konstruktivizma proizlazi iz teorije kognitivnog razvoja Pijažea, koji naglašava da učenik aktivno rekonstruiše znanje na individualan način (Milutinović, 2015). U tom smislu, znanje predstavlja proaktivnu konstrukciju organizma, a učenje i razvoj su procesi

individualnog formiranja značenja. Pojedinaac kreira nove saznanje strukture i prilagođava se sredini i spoljašnjem svetu kroz asimilaciju i akomodaciju, te procesom učenja osigurava formiranje novih struktura i nadogradnju već postojećih (Milutinović, 2016). Dakle, u nastavi učenika treba posmatrati kao aktivnog pojedinca, poštovati individualne razlike koje postoje među učenicima i samu nastavu približiti njihovim kognitivnim sposobnostima i saznatim strukturama.

Danas konstruktivizam predstavlja značajnu filozofiju obrazovanja. Uprkos razlikama u njegovom tumačenju, zajednička osnova različitih interpretacija konstruktivizma u domenu obrazovanja jeste tvrdnja da učenici nisu pasivni primaoci znanja, i da su aktivno uključeni u njegovoj izgradnji (Milutinović, 2016). Sličnost se vidi u vrednovanju razgovora i diskusije, postavljanju pitanja i davanju odgovora, kao i u primeni interaktivnih metoda rada. Takođe, i socijalni i individualni konstruktivizam ističu novu ulogu nastavnika kao vodiča i facilitatora (Powell & Kalina, 2009). Dakle, konstruktivistička koncepcija učenja učenike stavlja u položaj aktivnih stvaraoca sopstvenog znanja, a nastavniku dodeljuje ulogu kreatora nastavnih aktivnosti. Konstruktivizam kao dominantna pedagoška teorija u savremenim obrazovnim krugovima (Krahenbuhl, 2016) veruje u sposobnosti učenika za izgradnju i konstrukciju znanja, za razumevanje sadržaja i otkrivanje veza bez direktnih smernica i instrukcija nastavnika, odnosno odrase osobe. Ovakav stav zahteva potpuno drugačiji pristup i način razmišljanja o učenicima nego što se uobičajeno odražava u nastavnom planu i programu (Thompson, 2015). Stoga, iz ugla ove perspektive neophodno je uneti promene i stvoriti slobodnu sredinu za učenje u kojoj učenici međusobno saraduju, razgovaraju o sadržaju, postavljaju pitanja nastavniku i traže objašnjenja, iznose sopstvene ideje, stavove i pretpostavke.

Savremeno društvo i obrazovne promene

Globalizacija predstavlja najmoćniju silu koja utiče na život savremenog sveta, uključujući celokupno društvo, ekonomiju, obrazovanje. Proces globalizacije uslovljava promenu načina života i pokreće nepredvidljive i brze promene koje, ako se fokusiramo na sferu obrazovanja, zahtevaju novi pristup organizovanja vaspitno-obrazovnog procesa (Dmitrović, 2011). Nova očekivanja koja postavlja globalizacija zahtevaju sistematske promene u pristupu obrazovanju i spremnost da se prihvate nove paradigme koje će usmeravati obrazovnu politiku i praksu (Milutinović, 2008). Promene u savremenom društvu izazvane globalizacijom postavljaju nove zahteve pred pojedinca i da bi se prilagodio novonastalim okolnostima i svetu ubrzanih promena, neophodno je da razvije ključne kompetencije koje su vezane za lično usavršavanje i razvoj, ulogu aktivnog građanina, socijalno uključivanje i mogućnost zapošljavanja u društvu znanja (Mirkov, 2011).

Promene u društvu i politici, tehnološke i informacijske, promene u svetu rada i sve intenzivniji razvoj nauke, zahtevaju novine u školskom okruženju, te načinu po-

učavanja i učenja koji će razviti otvorene, aktivne i odgovorne pojedince, osposobiti učenike za celoživotno učenje i pripremiti za učestale promene. Stoga, u savremenoj školi potrebno je izvršiti izmene najpre u njenoj organizaciji, zatim postaviti fleksibilniju strukturu sadržaja obrazovanja, akcenat usmeriti na razvoj kreativnosti i na afirmaciju permanentnog – celoživotnog obrazovanja (Dmitrović, 2011). Upravo obrazovanjem treba pružiti i osigurati znanja i sposobnosti ljudi koja će biti u koraku sa novonastalim situacijama i promenama. Znanje u 21. veku se neprestano menja i iz tog razloga ono zahteva stalno učenje, odnosno učenje tokom celog života. U ovim okolnostima savremenog sveta, formalne institucije obrazovanja postaju manje adekvatne, jer ne mogu da ispune potrebe i očekivanja savremenog društva - društva znanja. Time se nameću zahtevi za preoblikovanjem obrazovnih sistema (Milutinović, 2008). Značajna uloga nastave danas, s obzirom na važnost znanja u savremenom društvu, podrazumeva mogućnost povezivanja različitih paradigmi. Na osnovu analize karakteristika tradicionalne nastave, odnosno paradigme usvajanja ili memorisanja znanja, s jedne strane, i savremene škole, odnosno paradigme konstruisanja znanja, s druge strane, skreće se pažnja na potrebu za objedinjavanjem prednosti različitih paradigmi i na mogućnosti praktičnih rešenja. Konstruktivistička teorija učenja zasniva se na ideji da učenik aktivno konstruiše znanje, pa se težište premešta sa tradicionalnog modela prema dosta složenijem interaktivnom nastavnom modelu (Mirkov, 2011).

Poslednjih desetak godina u mnogim zemljama u vaspitno-obrazovnim raspravama novi oblici učenja su jedna od glavnih tema podstaknuta učestalim promenama u društvu, koje se razvija u smeru društva znanja. Ono što se očekuje od tradicionalnog pristupa učenju jeste da se transformiše u novu kulturu učenja koja je usklađena i više odgovara potrebama novog društva. Značajne promene koje su zahvatile celokupnu ljudsku kulturu, zahtevaju i izvesne promene u kulturi učenja. U kontekstu obrazovanja navode se različiti modeli i pristupi učenja npr. konstruktivistički, sistemsko-konstruktivistički, učenje usmereno na delovanje, model usmeren na učenika, model usmeren na razvoj novih kompetencija (Rodek, 2011). Konstruktivističke teorije kako navode Entwajstl (Noel Entwistle) i Smit (Colin Smith) (Prema: Mirkov, 2008) danas su popularne jer akcentuju učenje u terminima individualnog konstruisanja i razumevanja, suprotno memorisanju i reprodukciji informacija. Naime, prema konstruktivističkim shvatanjima učenik je aktivan organizam koji konstruiše svoje znanje težeći da otkrije smisao stečenog iskustva, i koji traga za značenjem novih saznanja (Rodek, 2011). Na osnovu napisanog, jasno se uočava bazična ideja konstruktivističkog pristupa obrazovanju o dominaciji učenja nad poučavanjem u nastavi.

Današnje okruženje za učenje je još uvek u duhu tradicionalne nastave, u kojoj nastavnik deluje kao centar procesa za pružanje znanja, a učenici slede instrukcije i dobijaju znanje od nastavnika. Ovako formulisana sredina za učenje i proces nastave ne podstiču kognitivni razvoj učenika (Ahmad et al., 2015). Tradicionalna nastava usmerena je na vođeno učenje koje se realizuje poučavanjem, i svodi se na sticanje gotovih znanja, koja se primenjuju u rešavanju poznatih problema i situacija. Ovu vrstu uče-

nja ne treba potpuno isključiti, ali u kompleksnom savremenom životu za održavanje stabilnosti svakog društva, sve veće značenje mora imati inovativno učenje (Rodek, 2011). Dakle, danas u obrazovnim ustanovama potrebno je menjati pristup učenju, te tradicionalnu praksu usmerenu na nastavnika preusmeriti na učenike i obogatiti je elementima poput izgradnje i konstrukcije znanja, učenja kroz iskustvo, aktivnog i kolaborativnog učenja.

Savremeno obrazovanje – od poučavanja do učenja

Novi zahtevi savremenog društva ne mogu se razvijati kroz tradicionalnu nastavu, škola treba da pronađe odgovor adekvatan izazovima iz okruženja kroz otvoren i fleksibilan sistem. Uz fleksibilne pedagoške strategije koje treba razvijati, od nastavnika se očekuje da optimalno reaguje na novonastale situacije i da se prilagođava brzim promenama (Dmitrović, 2011). Obrazovanje koje može da odgovori zahtevima savremenog društva, svoj fokus pomera od prenošenja korpusa znanja prema sposobnostima i dispozicijama samog učenja. Škole 21. veka treba da se usmere na *učenje učenja*, i da omoguće mladim ljudima da budu odgovorni i da usmeravaju vlastito učenje. U okviru ovakve škole jeste obrazovanje koje u većoj meri koristi raspravu i otkrivanje, odnosno dijaloški i heuristički oblik nastave, a pedagoški problem nije više prenošenje sadržaja, već samostalno učenje (Milutinović, 2008). Nova škola treba da se približi stvarnom životu i potrebama mladih, pruži raznovrsne aktivnosti i obrazovne mogućnosti, stvori uslove za istraživanje raznih strategija i metoda rada, i na taj način podstakne kod učenika sposobnost zapažanja i reagovanja, otkrivanja i konstrukcije. Uz to, savremena škola mora pomeriti svoje težište od sticanja znanja ka konstruisanju znanja (Dmitrović, 2011).

Više od 20 godina pojam konstruktivizam se sve češće pominje, a u psihologiji i pedagogiji je dominantan kada se govori o reformi obrazovanja i pristupu izrade savremenog kurikulumu. Trenutno se u mnogim školama raspravlja o konstruktivizmu kao najboljem metodi učenja i poučavanja, te se konstruktivističke nastavne ideje posmatraju kao bitan korak u reformi obrazovanja (Ljubojević, 2012; Olusegun, 2015; Powell & Kalina, 2009). Konstruktivistička teorija označava se kao jedna od značajnih ideja u obrazovanju, čiji je najveći doprinos fokus na učenje usmereno na proces učenja (Olusegun, 2015). U savremenom društvu uočena je potreba da se napravi iskorak od *društva koje poučava* prema *društvu koje uči*. Takav inovativni pristup učenja mora da sadrži brojne elemente celoživotnog, samoorganizovanog i samoupravljujućeg učenja uz primenu različitih metoda, naglašavajući autonomiju u procesu učenja i povezivanje sadržaja, sa ciljem razvoja permanentne sposobnosti za učenje, kao i samoodgovornost u razvoju i sticanju kompetencija učenja (Rodek, 2011). Konstruktivisti učenje shvataju kao kontinuiran doživotni proces, jer se znanje mora širiti, razvijati, pa samim tim i menjati. Težište je na aktivnostima mišljenja, pa ciljeve obrazovanja definišu kao razumevanje i aktivnu primenu znanja i veština. U procesu učenja konstruktivisti na-

glašavaju fleksibilnost, koja se odnosi na sposobnost primene različitih načina saznavanja, kritičnost i refleksije, koja se definiše kao sposobnost učenika da bude svestan sopstvene uloge u procesu konstrukcije znanja. Takođe naglašavaju usmerenost učenika ka ostvarivanju sopstvenih ciljeva učenja, a učenje se dovodi u vezu sa ličnim interesovanjima (Mirkov, 2008). Stoga, učenik ima veću odgovornost i u značajnijoj meri upravlja vlastitim procesom saznavanja, nego što je to slučaj u tradicionalnoj nastavi.

Konstruktivistička paradigma omogućava primenu novih oblika učenja koji vode do promena u tradicionalnoj kulturi saznavanja, i bitno menja spoznaju o prirodi učenja i poučavanja. Naime, pomenuti procesi predstavljaju dva odvojena sistema, pri čemu se učenje može odvijati i bez poučavanja, a pretpostavka da svako poučavanje rezultira učenjem je netačna. U vaspitno-obrazovnoj praksi na idejama konstruktivizma razvili su se brojni koncepti i oblici učenja, neki od njih su problemsko učenje, učenje putem otkrića, kognitivno učenje itd. (Rodek, 2011). Prednost se daje razgovoru, umesto govoru, pa je interakcija između nastavnika i učenika otvorenija. Dobra komunikacija je dvostruki proces, kroz koji učenik istražuje i otkriva odnose u savremenom svetu. Vrednuje se i podstiče razvoj samostalnog i stvaralačkog mišljenja, opštih intelektualnih sposobnosti, sposobnosti sticanja novih saznanja i primene u novim situacijama. Na osnovu do sad napisanog, cilj savremene nastave je naučiti učenika kako da uči i kako da primeni to što je naučio, te se težište učenja pomera sa memorisanja informacija na pronalaženje smisla učenja. Savremeno obrazovanje zahteva efikasan i kvalitetan rad, koji razvija sposobnost snalaženja u različitim situacijama, pruža priliku učenicima da iskažu svoje mišljenje, učestvuju u planiranju i radu (Dmitrović, 2011). Savremeno obrazovanje treba da prihvati i sprovodi one koncepcije koje osiguravaju razvoj svakog pojedinca, kako bi mogao uspešno da odgovori stalnim i brzim promenama kojima je izložen u savremenom društvu.

Istraživački nalazi (Ah-Nam & Osman, 2017) pokazuju da je učenje u konstruktivističkom okruženju efikasnije od tradicionalnog načina poučavanja u odnosu na dostignuće i razvoj nivoa veština, te pripremljenosti učenika za 21. vek. Konkretno, reč je o razvoju jednog od domena veština, odnosno veštini visoke produktivnosti izražene kroz tri dimenzije: određivanje prioriteta, planiranje i upravljanje rezultatima; efikasna upotreba materijala u životnim situacijama; sposobnost stvaranja relevantnih proizvoda. Konstruktivističko okruženje povećava veštinu visoke produktivnosti jer učenicima omogućava angažovanje u stvarnoj praksi. Uz to, ovakvo okruženje uključuje razmenu argumenata i ideja, izgradnju alternativnih rešenja, izoštrava svest učenika, te podstiče produblјivanje znanja, duboko razumevanje sadržaja i vežbanje različitih veština 21. veka u stvarnim situacijama, što stvara učenike snažnih temelja naučnog znanja, sposobnih za rad i efikasno komuniciranje i funkcionisanje u savremenom društvu. Takođe, naredna istraživanja (Sana, 2006) su potvrdila efikasniji učinak nastave konstruktivističkih elemenata u odnosu na tradicionalnu. Naime, zapaženo je da su učenici sposobniji u razvijanju sopstvenih strategija čitanja i konstruisanju metoda učenja, koje potom umeju spretnije i da primene u zadacima, te su i njihove ocene bile

veće. Ovakvi nalazi svedoče o sticanju veće odgovornosti učenika za sopstveno učenje u nastavi, pa samim tim i izvan nastave u svakodnevnom životu. U svetlu rezultata nekih istraživanja (Chowdhury, 2016) zaključeno je da učenici koji su bili uključeni u konstruktivistički oblikovanu nastavu, ostvaruju znatno veća školska postignuća u poređenju sa učenicima poučavanih tradicionalnim metodom. Pored toga, prva grupa učenika je pokazala bolje razumevanje i veću sposobnost primene stečenog znanja u odnosu na drugu grupu, a delotvornost konstruktivističke nastave odnosi se i na učenike i na učenicke. Na osnovu navedenih prikaza može se zaključiti da tradicionalno upravljanje nastavom nije dovoljno efikasno da razvije kritičko mišljenje učenika niti da poboljša razumevanje nastavnog sadržaja, što dalje ukazuje na potrebu da se ova kva školska praksa reformiše.

Zaključna razmatranja

Namera ovog rada bila je da se ispita odnos između postojećeg obrazovanja i obrazovnih potreba savremenog društva. Zapaža se da današnja škola mora da se menja, pruža nove mogućnosti učenja, odnosa i ponašanja, kako bi bila u koraku s vremenom i savremenim društvom. Pasivan položaj, zanemarivanje i nerazumevanje učenika u nastavnom procesu, preokupiranost nastavnika, ograničenost sadržaja i nedostatak materijalno-tehničkih sredstava za rad, sputavaju napredak škole, pa samim tim je i udaljavaju od potreba današnje zajednice. U smislu pomaka i progressa, konstruktivizam može biti primetno značajna teorija koja će podsticati i usmeravati budući razvoj savremenog obrazovanja. Promena stare i kreiranje nove, savremene nastave, prema konstruktivističkim principima, zahteva radikalnan preokret u shvatanju smisla i svrhe obrazovanja, položaja i uloge činilaca u obrazovnom procesu, korigovanje sadržaja u postojećim udžbenicima i pripremu nastavnika za različite obrazovne prakse i načine rada (Đorđić i Škrbić, 2014). Dakle, kako bi prevazišli slabosti i nedostatke obrazovnog sistema u našoj zemlji potrebno je uvesti novine, potražiti rešenja za nedostatke i slabosti, promeniti pogled na proces učenja, ali i na uloge aktera u obrazovanju. Za napredovanje i pomak u reformi obrazovanja u korist učenika, potreban je sistem obrazovanja usmeren na učenike poput predstavljenog, konstruktivističkih razmera.

Uzimajući u obzir sve napisano, može se zaključiti da vek u kome živimo i celokupno savremeno društvo zahtevaju da se obrazovanje menja, pomera i proširuje svoje granice, te postavlja nove mogućnosti. Takođe, uviđa se da konstruktivizam kao dominantna pedagoška teorija u savremenim obrazovnim krugovima, promenom odnosa prema znanju i obrazovanju, primenom širokog spektra nastavnih metoda, raznovrsnih aktivnosti i interaktivnih oblika rada, stvara slobodnu sredinu za učenje i prevazilazi problem tromog znanja. Uključuje mlade u razvoj ličnih sposobnosti, omogućava delovanje u stvarnim situacijama, te ih približava društvenoj zajednici i priprema za aktivnu ulogu građanina učeći ih da razmišljaju i kritički misle. Konačno, konstruktivistička perspektiva u obrazovanju može osloboditi naš sistem obrazovanja

ograničenih okvira tradicionalne nastave i učini ga otvorenijim, demokratičnijim, a pre svega svrsishodnijim današnjem društvu i vremenu.

Olja Džinkić, Novi Sad, Serbia

A CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE IN EDUCATION - FROM TEACHING TO LEARNING

Abstract

This paper deals with a constructivist perspective in education, centered on the learner, and the learning process which is active, constructive and society-oriented. This perspective is presented from its inception, to the place and role it occupies in contemporary society. The aim of the paper is to understand the basic ideas and elements of constructivism that are important for the new changes and situations in the modern world, and for the modern education of nowadays society. Theoretical analysis concludes that the educational potential of the constructivist perspective shifts the boundaries of education from teaching to learning, and as such represents a modern education system important in preparing young people to meet the challenges of society, and in developing their ability to adapt to a rapidly changing world.

Key words: constructivism, learning, modern society, modern education.

Literatura

- Ahmad, N. C., Ching, W. C., Yahaya, A., & Abdullah, M. F. (2015). Relationship Between Constructivist Learning Environments And Educational Facility In Science Classrooms. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 191, 1952-1957.
- Ah-Nam, L., & Osman, K. (2017). Developing 21st Century Skills through a Constructivist-Constructionist Learning Environment. *K-12 STEM Education*, 3(2), 205-216.
- American Psychological Association (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school redesign and reform*, Washington, DC, American Psychological Association. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>
- Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagoška istraživanja*, 4(2), 217-229.

- Chowdhury, R. S. (2016). A Study On The Effect Of Constructivist Approach On The Achievement In Mathematics Of IX Standard Students. *Journal Of Humanities And Social Science*, 21(2), 35-40.
- Dmitrović, P. (2011). Mogući putevi modernizacije vaspitno-obrazovnog procesa. U: D. Golubović (ur.), *Zbornik radovanaučno-stručnog simpozijuma sa međunarodnim učešćem Tehnologija, informatika i obrazovanje - za društvo učenja i znanja, TIO6*, (71-80), Čačak, Tehnički fakultet. Preuzeto s: <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/index.html>.
- Dorđić, D., & Škrbić, V. (2014). Socijalni konstruktivizam u obrazovanju – uvod u multikulturalno obrazovanje. U: I. Živančević Sekeruš (ur.), *Drugi međunarodni interdisciplinarni skup mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka KONTEKSTI* (509-522), Novi Sad, Filozofski fakultet, Univerzitet Novi Sad. Preuzeto s: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2015/978-86-6065-338-5>
- Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodnoznastvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 241-263.
- Krahenbuhl, K. S. (2016). Student-centered Education and Constructivism: Challenges, Concerns, and Clarity Teachers. *The Clearing House*, 89(3), 97-105.
- Ljubojević, D. (2012). Konstruktivistička paradigma kao nova teorijska osnova za usvajanje stranih jezika. U *Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa Filološka istraživanja danas* (96-113), Beograd, Filološki fakultet.
- Matthews, M. (2002). Constructivism and Science Education: A Further Appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121-134.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*, Novi Sad, Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 177-194.
- Milutinović, J. (2015). Kritički konstruktivizam – koncepcija i mogućnosti u oblasti obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 437-451.
- Milutinović, J. (2016). *Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju*, Novi Sad, Filozofski fakultet.
- Milutinović, J., Zuković, S., & Lungulov, B. (2011). Socijalni konstruktivizam kao teorijski okvir prakse inkluzivnog obrazovanja. *Pedagogija*, 66(4), 552-561.
- Mirkov, S. (2008). Položaj učenika u društvu znanja – implikacije konstruktivističkih shvatanja o učenju. *Pedagogija*, 63(3), 357-374.
- Mirkov, S. (2011). Konstruktivistička paradigma i obrazovanje za društvo znanja: Progressivni diskurs u nastavi. U: D. Golubović (ur.), *Zbornik radovanaučno-stručnog simpozijuma sa međunarodnim učešćem Tehnologija, informatika i obrazovanje - za društvo učenja i znanja, TIO6*, (63-70), Čačak, Tehnički fakultet. Preuzeto s: <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/index.html>.
- Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.

- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 157-184.
- Piaget, J. (1995). *Sociological studies*, London, Routledge.
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: developing tools for any effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak*, 152(1), 9-28.
- Sanaa, F. (2006). An innovative, constructivist approach to encourage more independent learning in and out of the classroom. *UGRU Journal*, 2, 1-6.
- Stojnov, D. (2005). Konstruktivizam kao paradigma. *Psihologija*, 38(4), 491-495.
- Thompson, C. M. (2015). Constructivism in the Art Classroom: Praxis and Policy. *Arts Education Policy Review*, 116(3), 118-127.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*, Beograd, Nolit.
- Vilotijević, G. (2014). Emancipatorski elementi u konstruktivističkom pristupu nastavi. U: R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje – savremeni pristupi i perspektive* (297-310), Užice, Učiteljski fakultet u Užicu.

PEDAGOGIJA SLOBODNOG VREMENA

Gordana Budimir-Ninković¹

Fakultet pedagoških nauka, Univerzitet u Kragujevcu
Jagodina, Srbija

Nedeljko M. Milanović²

Fakultet pedagoških nauka, Univerzitet u Kragujevcu
Jagodina, Srbija

Svetlana Milošević

Škola sa domom za učenike oštećenog sluha i govora „11. maj“
Jagodina, Srbija

Primljen: 21.2.2020.

Prihvaćen: 12.6.2020.

ORIGINALNI NAUČNI RAD

UDK: 796.077.2-056.313

379.8-056.313

DOI 10.19090/ps.2020.1.15-27

ZASTUPLJENOST SPORTSKIH I KULTURNO- UMETNIČKIH AKTIVNOSTI U SLOBODNOM VREMENU OSOBA SA INTELEKTUALNIM SMETNJAMA³

Apstrakt

U radu su predstavljene rezultati empirijskog istraživanja koje je imalo za cilj sagledavanje i analiziranje zastupljenosti sportskih i kulturno-umetničkih aktivnosti u slobodnom vremenu osoba sa intelektualnim smetnjama. Ukupno je učestvovalo 85 osoba sa intelektualnim smetnjama, uzrasta od 14 do 45 godina. Za potrebe ovog istraživanja korišćena je deskriptivna metoda i tehnika anketiranja. Analizirani rezultati prikazuju da osobe sa intelektualnim smetnjama najčešće slobodno vreme provode slušajući muziku i gledajući televiziju. Sportske i kulturno-umetničke aktivnosti prisutne su u slobodnom vremenu ove populacije, ali je izrazito nizak nivo participacije osoba sa intelektualnim smetnjama u sportskim i kulturno-umetničkim aktivnostima

¹ budimirminkovic@yahoo.com

² nedeljko996@gmail.com

³ Rezultati istraživanja predstavljani su na VI stručno-naučnom skupu sa međunarodnim učešćem „Aktuelnosti u edukaciji i rehabilitaciji osoba sa smetnjama u razvoju“ pod nazivom Slobodno vreme osoba sa intelektualnim smetnjama.

sa osobama tipičnog razvoja. Takođe, dobijeni rezultati prikazuju da najčešći razlozi neuključenosti jesu strah od diskriminacije i stigmatizacije, nedostatak finansijskih sredstava, dok je trećina ispitanika navela da se nikada nije pružila prilika da osobe sa intelektualnim smetnjama učestvuju u kulturno-umetničkim aktivnostima zajedno sa osobama tipične populacije. Slobodne aktivnosti jesu jedinstvena prilika kroz koju je moguće razvijati poštovanje i prihvatanje različitosti osoba sa intelektualnim smetnjama od strane osoba tipičnog razvoja. Slobodnom vremenu osoba sa intelektualnim smetnjama treba posvetiti značajnu pažnju i omogućiti im veći prilaz sportskim i kulturno-umetničkim aktivnostima kako bi bez prepreka svoje slobodno vreme provodili produktivno i kvalitetno.

Ključne reči: slobodno vreme, osobe sa intelektualnim smetnjama, sportske aktivnosti, kulturno-umetničke aktivnosti

Uvod

Savremeno društvo, razvoj nauke i tehnologije sa sobom su doneli mnogobrojne promene koje su uticale kako na način i kvalitet provođenja slobodnog vremena ljudi tipične populacije, tako i osoba sa intelektualnim smetnjama. Intelektualne smetnje predstavlja stanje nepotpunog ili zaustavljenog razvoja koje nastaje u razvojnom periodu do osamnaeste godine života i manifestuje se zaostajanjem razvoja intelektualnih, motornih, govorno-jezičkih i adaptivnih sposobnosti (Kovačević, 2011).

Participacija u slobodnim aktivnostima omogućuje individui da razvije svoje socijalne, intelektualne, emocionalne, komunikativne i fizičke potencijale. Međutim, kada se radi o osobama sa smetnjama u razvoju lični, ali i sredinski faktori smanjuju mogućnost za potpuno učešće u slobodnim aktivnostima (Nikić, Pacić, Milićević, Eminović, Gavrilović, 2015). Iako je Ustavom Republike Srbije zabranjen svaki oblik diskriminacije, osobe sa intelektualnim smetnjama jesu jedna od socijalno ekskluzivnih grupa. Kvalitetu slobodnog vremena osoba sa intelektualnim smetnjama treba posvetiti značajnu pažnju i omogućiti im veću dostupnost i uključenost u kulturne, umetničke i sportske aktivnosti.

U recentnoj literaturi susrećemo se sa različitim određenjima slobodnog vremena kojima se pristupa iz sociološkog, filozofskog, psihološkog i pedagoškog gledišta. Jedna od mnogobrojnih i opšteprihvaćenih definicija jeste da je „slobodno vreme deo vremena koji nam preostaje posle izvršavanja profesionalnih, društvenih i porodičnih obaveza. Ono je veoma značajno za savremenog čoveka, jer mu služi za odmor, obnavljanje energije, povećanje produktivnosti, rekreaciju i relaksaciju” (Budimir-Ninković, 2006: 145). Dakle, slobodno vreme jeste ono vreme koje pojedincu preostaje nakon profesionalno-radnih obaveza, a koje individua provodi u skladu sa svojim željama, interesovanjima, mogućnostima i sposobnostima. Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom propisuje da pripadnici ove populacije imaju „pravo na učešće u kultur-

nom i sportskom životu zajednice, u rekreativnim i turističkim aktivnostima” (Vodič kroz prava osoba sa invaliditetom, 2014). Dakle, osobama sa smetnjama u razvoju treba omogućiti potpunu participaciju u sportskim i kulturno-umetničkim aktivnostima.

Aktivno provođenje slobodnog vremena osoba sa intelektualnim smetnjama

Roditelj, kao primarni vaspitač, ima relevantnu ulogu u tome kako će njegovo dete provoditi slobodno vreme. Zadatak roditelja jeste da prati, posmatra i osluškuje želje, sposobnosti i interesovanja svoje dece i da u skladu sa njima detetu ponudi aktivnost koja njemu odgovara. Imajući u vidu brojne aktivnosti (šetnje, posete pozorištu, muzeju, galeriji i dr.) roditelji treba da uvažavaju individualna interesovanja i želje svoje dece (Budimir-Ninković, 2006).

Jedan od načina aktivnog provođenja slobodnog vremena osoba sa intelektualnim smetnjama jeste bavljenje različitim umetničkim delatnostima. Slikanje, crtanje, vajanje, grnčarstvo jesu aktivnosti tokom kojih se pored kreativnosti i mašte, podstiče i razvoj koncentracije, pažnje i opažanja. Bavljenje muzikom, glumom, plesom jesu aktivnosti koje specifičnom zanimljivošću mogu okupirati i zainteresovati pojedinca da svoje slobodno vreme ispuni ovim aktivnostima. Kao jedan od primera dobre prakse za kreativno i kvalitetno slobodno vreme osoba sa smetnjama u razvoju jesu različite kulturne i umetničke aktivnosti. Kroz kreativne radionice, medije, pisanje poezije i bavljenje glumom, osobe sa smetnjama u razvoju uz pomoć „profesionalaca” imaju mogućnost da uče dikciju, improvizaciju, izvođenje finih pokreta, a sve sa ciljem da svoje slobodno vreme učine valjanim i produktivnim (Stojanović, Van der Vilen, 2011). Brojni su primeri dobre prakse (projekti, manifestacije, organizacije) koji pružaju mogućnost pripadnicima ove populacije da svoje slobodno vreme ispunе raznovrsnim aktivnostima i da se kroz druženje i aktivno provođenje slobodnog vremena relaksiraju i zabave. Sve ove aktivnosti mogu doprineti razvoju sposobnosti deteta da sagleda i uživa u delima i razvije interesovanja i potrebe za posećivanjem kulturnih ustanova i dešavanja u lokalnoj zajednici (Rojević, Brojčin, Glumbić, Kovačević, Donlan, 2010). Cilj bavljenja umetničkim i kulturnim aktivnostima treba da bude postizanje prijatnog raspoloženja, kooperativnosti, kao i „ispoljavanje potrebe za stvaralački rad, izgrađivanje kreativno-proizvodnog smisla koji doprinosi oblikovanju lepog u stvarima kojima se služimo i koje nas okružuju, kao i razvijanje sposobnosti za ostvarivanje lepog” (Budimir-Ninković, Popov, 2016: 93). Omogućavajući osobi da slobodno vreme „oboji” kreativnim, umetničkim i produktivnim aktivnostima, doprinosimo razvijanju jednog od važnih komponenti vaspitanja – estetskom vaspitanju.

Da bi slobodno vreme osoba sa intelektualnim smetnjama doprinelo razvijanju ličnosti i pozitivno delovalo na njihovo zdravlje, bavljenje sportskim aktivnostima jeste jedan od načina kvalitetnog provođenja slobodnog vremena ove populacije. Jednu od značajnijih funkcija sportske rekreacije predstavljaju zabava i razonoda, ali

osnovni cilj jeste podizanje psihičkih i motoričkih sposobnosti organizma slobodnim izborom fizičkog vežbanja u slobodnom vremenu (Svoren, 2017). Bavljenje sportskim aktivnostima u slobodno vreme kod osoba sa smetnjama u razvoju a i kod osoba tipičnog razvoja dovodi do razvijanja fine motorike, unapređenja nivoa zdravlja, duhovnog oplemenjivanja kao i razvijanja i negovanja pozitivnih osećanja, veština i vrednosti.

Rezultati istraživanja (Melbøe & Ytterhus, 2017) ukazuju da mlade osobe sa intelektualnim smetnjama imaju iste preferencije kao i osobe tipične populacije koje žele da svoje slobodno vreme ispune najčešće sportskim i kulturnim aktivnostima. Dok dobijeni rezultati istraživanja (Vrh, 2012) pokazuju da veoma mali broj osoba sa intelektualnim smetnjama učestvuje u sportskim i kulturnim aktivnostima lokalne zajednice.

Ovim radom želeli smo da uvidimo na koji način osobe sa intelektualnim smetnjama provode svoje slobodno vreme, koliko su sportske i kulturno-umetničke aktivnosti prisutne u provođenju njihovog slobodnog vremena i da li je ova populacija uključena u provođenje slobodnog vremena zajedno sa osobama tipičnog razvoja.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je analiziranje zastupljenosti sportskih i kulturno-umetničkih aktivnosti u slobodnom vremenu osoba sa intelektualnim smetnjama.

Iz definisanog cilja proizilaze i sledeći zadaci istraživanja:

- Ispitati na koji način osobe sa intelektualnim smetnjama provode slobodno vreme.
- Istražiti da li postoji statistički značajna razlika između osoba sa intelektualnim smetnjama po pitanju zastupljenosti sportskih i kulturno-umetničkih aktivnosti u slobodnom vremenu, s obzirom na pol.
- Utvrditi da li su osobe sa intelektualnim smetnjama uključene u sportske i kulturno-umetničke aktivnosti zajedno sa osobama tipične populacije.
- Analizirati stepen slaganja, odnosno neslaganja, roditelja osoba sa intelektualnim smetnjama o mogućnostima koje se pružaju ovoj populaciji u provođenju slobodnog vremena.

Za potrebe istraživanja korišćena je deskriptivna metoda i tehnika anketiranja. Od neparametrijskih metoda koristili smo: određivanje osnovnih statističkih pokazatelja (frekvencije, procenti); izračunavanje indeksa skalne vrednosti (ISV) u skali procene Likertovog tipa; χ^2 test, da bismo utvrdili da li postoje statistički značajne razlike između varijabli.

Anketni upitnik je konstruisan kao poseban instrument za ovo empirijsko istraživanje. Pitanja su otvorenog, zatvorenog (petostepene skale procene Likertovog tipa) i kombinovanog tipa.

Uzorak su činili roditelji osoba sa intelektualnim smetnjama, tako što su oni bili izvor podataka o učešću njihove dece u sportskim i kulturno-umetničkim aktiv-

nostima. Ukupno je učestvovalo 85 osoba sa intelektualnim smetnjama, 43,5% (f=37) muškog i 56,5% (f=48) ženskog pola. Istraživanje je sprovedeno aprila meseca 2019. godine na teritoriji Jagodine, Čuprije, Paraćina i Despotovca.

Rezultati istraživanja

Na samom početku istraživačkog rada ispitanicima je postavljeno pitanje *na koji način njihova deca najčešće provode slobodno vreme*.

Tabela 1.

Aktivnosti kojima se osobe sa intelektualnim smetnjama bave u slobodno vreme

| Aktivnosti | Veoma često | | Često | | Povremeno | | Retko | | Nikada | | ISV |
|---------------------------------------|-----------------|------|-------|------|-----------|------|-------|------|--------|------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | |
| | Slušanje muzike | 43 | 50,6 | 20 | 23,5 | 14 | 16,5 | 8 | 9,4 | - | |
| Gledanje televizije | 59 | 69,4 | 22 | 25,9 | 4 | 4,7 | - | - | - | - | 4,64 |
| Šetnja u prirodi | 14 | 16,5 | 11 | 12,9 | 15 | 17,6 | 15 | 17,6 | 30 | 35,3 | 2,58 |
| Druženje sa prijateljima | 18 | 21,2 | 14 | 16,5 | 19 | 22,4 | 17 | 20 | 17 | 20 | 2,99 |
| Igrajući igrice na računaru | 33 | 38,8 | 21 | 24,7 | 7 | 8,2 | 11 | 12,9 | 13 | 15,3 | 3,59 |
| Poseta pozorištu, bioskopu ili muzeju | 11 | 12,9 | 16 | 18,8 | 29 | 34,1 | 9 | 10,6 | 20 | 23,5 | 2,87 |

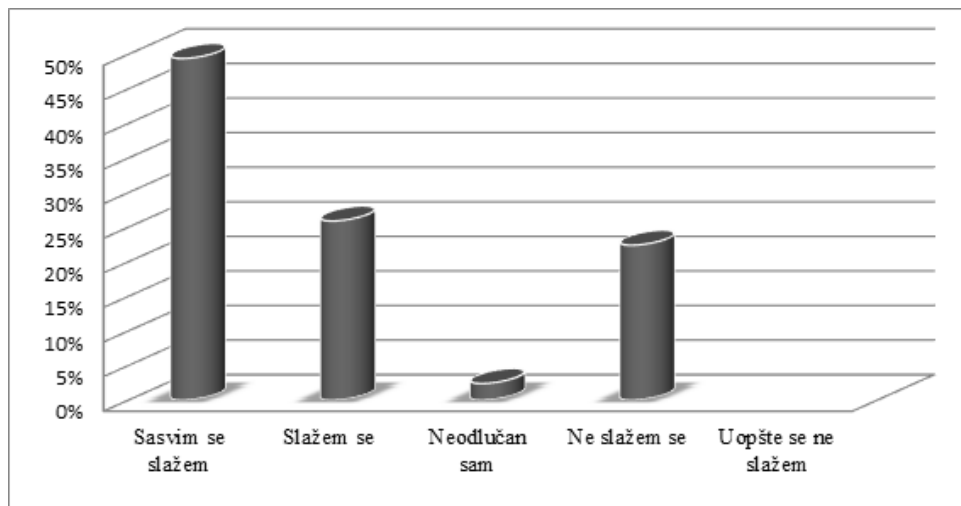
Roditelji osoba sa intelektualnim smetnjama su pomoću petostepene skale procene Likertovog tipa (tabela 1) iskazali svoju procenu (5 Veoma često; 4 Često; 3 Povremeno; 2 Retko i 1 Nikada).

Prikazani rezultati u tabeli 1 ukazuju na visoku vrednost ISV od 4,64 i 4,15 gde su najzastupljenije aktivnosti u slobodnom vremenu osoba sa intelektualnim smetnjama *gledanje televizije i slušanje muzike*. Srednja vrednost ISV od 3,59 prisutna je kod *stavke igranje igrice na računaru*, dok je niža vrednost ISV izračunata kod *stavki druženje sa prijateljima, poseta pozorištu, bioskopu ili muzeju i šetnja u prirodi*.

Sledeće pitanje koje je postavljeno ispitanicima glasilo je *da li su sportske aktivnosti zastupljene u slobodnom vremenu osoba sa intelektualnim smetnjama*.

Hi-kvadrat ukazuje da je razlika u učestalosti odgovora statistički značajna ($\chi^2=67,248$; $df=3$; $p=0,00$) između ispitanika muškog i ženskog pola, gde su roditelji osoba muškog pola češće navodili da se sasvim slažu i slažu sa tvrdnjom da su u slobodnom vremenu prisutne sportske aktivnosti kod njihove dece, nego roditelji osoba ženskog pola. Mogućnosti učešća u sportskim i drugim aktivnostima određuju se na osnovu individualnih mogućnosti, sposobnosti, potreba, želja i interesovanja. Prema

tome, ne možemo očekivati da osobe sa intelektualnim smetnjama (bez razlike) budu uključene u sve vrste sportskih aktivnosti ili aktivnosti različitih sportskih klubova.



Grafikon 1. Prisutnost sportskih aktivnosti u slobodnom vremenu

Zatim je ispitanicima postavljeno pitanje *ukoliko su odgovorili pozitivno na prethodno pitanje, da navedu da li je njihovo dete uključeno u sportski klub zajedno sa osobama tipične populacije*. 96,5% (f=82) osoba sa intelektualnim smetnjama trenutno nije član nijednog sportskog kluba, dok njih 3,5% (f=3) jeste. Neočekivano je 69,4% (f=59) roditelja navelo je da njihovo dete nikada nije bilo član sportskog kluba, dok je njih 30,6% (f=26) navelo da njihovo dete jeste bilo član sportskog kluba, ali da su ga ispicali zbog ismevanja, diskriminacije i vršenja fizičkog i psihičkog nasilja. Takvo ponašanje prema ovoj populaciji nije humano, društveno prihvatljivo ni opravdano.

Zatim se od ispitanika tražilo da navedu koji su to *razlozi zbog kojih njihovo dete nije uključeno u sportske klubove zajedno sa osobama tipične populacije*.

Tabela 2.

Razlozi zbog kojih nisu uključeni u sportske klubove

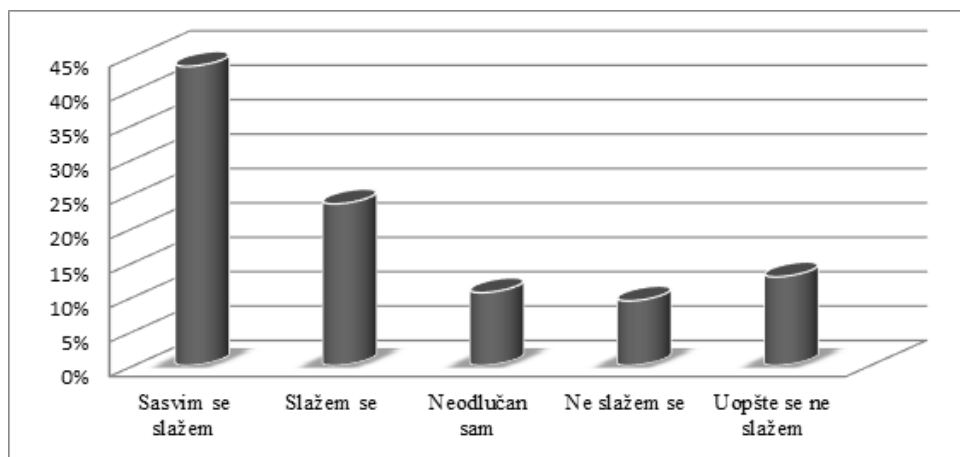
| | Nedostatak finansijskih sredstava | Strah od diskriminacije | Teritorijalna udaljenost |
|---|-----------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| f | 32 | 31 | 19 |
| % | 37,6 | 36,5 | 22,4 |

Rezultati prikazani u tabeli 2 pokazuju da 37,6% (f=32) i 36,5% (f=31) ispitanika navodi da su najčešći razlozi neuključenosti u sportske klubove nedostatak

finansijskih sredstava i strah od diskriminacije, dok 22,4% (f=19) kao razloge navodi teritorijalnu udaljenost. Takođe, istraživanje (Bodde&Seo, 2009) prikazuje da je nedostatak finansijskih sredstava jedna od prepreka neuključenosti osoba sa intelektualnim smetnjama u sportske aktivnosti.

Sledeći zadatak istraživanja je da utvrdi *da li su kulturne i umetničke aktivnosti zastupljene u slobodnom vremenu osoba sa intelektualnim smetnjama*.

Hi-kvadrat ukazuje da je razlika u učestalosti odgovora statistički značajna ($\chi^2 = 36,999$; df = 4; p=0,00) između ispitanika muškog i ženskog pola, gde su roditelji osoba ženskog pola češće navodili da se *sasvim slažu i slažu* sa tvrdnjom da su u slobodnom vremenu prisutne kulturne i umetničke aktivnosti kod njihove dece, nego roditelji osoba muškog pola. Dakle, dobijeni rezultati prikazuju da su kulturne i umetničke aktivnosti više prisutnije u slobodnom vremenu kod osoba ženskog pola, nego kod osoba muškog pola.



Grafikon 2. Prisutnost kreativnih i umetničkih aktivnosti u slobodnom vremenu

Zatim je ispitanicima postavljeno pitanje da navedu *da li je njihovo dete nekada učestvovalo u pozorišnim predstavama, priredbama i drugim kulturno-umetničkim aktivnostima zajedno sa osobama tipične populacije*.

Na osnovu dobijenih i analiziranih podataka istraživanja dobijeni su rezultati da 91,8% (f=78) osoba sa intelektualnim smetnjama *nije nikada* učestvovalo u pozorišnim predstavama, priredbama i drugim kulturno-umetničkim aktivnostima zajedno sa osobama tipične populacije, dok 8,2% (f=7) jeste.

U svrhu što obuhvatnijeg sagledavanja predmeta istraživanja, ispitanicima je postavljeno pitanje da navedu razloge *zbog kojih osobe sa intelektualnim smetnjama nisu uključene u kulturno-umetničke aktivnosti zajedno sa osobama tipične populacije*. Pitanje je bilo otvorenog tipa i dobijene odgovore razvrstali smo u tri grupe.

Tabela 3.

Razlozi zbog kojih osobe sa intelektualnim smetnjama nisu uključene u kulturne i umetničke aktivnosti zajedno sa osobama tipične populacije

| | Nikada se nije pružila prilika | Strah da dete ne bude odbačeno i ismejano | Strah od javnog nastupa |
|---|--------------------------------|---|-------------------------|
| f | 31 | 42 | 12 |
| % | 36,5 | 49,4 | 14,1 |

Na osnovu rezultata prikazanih u tabeli 3, možemo zaključiti da je 36,5% (f=31) ispitanika navelo da se njihovoj deci nikada nije pružila prilika za učešće u pozorišnim predstavama, priredbama i drugim kulturno-umetničkim aktivnostima, 49,4% (f=42) ispitanika navelo je strah da dete ne bude odbačeno i ismejano, dok je 14,1% (f=12) ispitanika navelo strah od javnog nastupa.

Tabela 4.

Saglasnost ispitanika sa iskazima, izražena na Likertovoj skali procene

| Tvrdnje | Sasvim se slažem | | Slažem se | | Neodlučan sam | | Ne slažem se | | Uopšte se ne slažem | |
|---|------------------|------|-----------|------|---------------|------|--------------|------|---------------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Osobama sa intelektualnim smetnjama omogućeno je da produktivno provode slobodno vreme. | 4 | 4,7 | 8 | 9,4 | 9 | 10,6 | 37 | 43,5 | 27 | 31,8 |
| Kvalitetno provedeno slobodno vreme pozitivno deluje na razvoj ličnosti osoba sa intelektualnim smetnjama. | 44 | 51,8 | 37 | 43,5 | 4 | 4,7 | - | - | - | - |
| Osobe sa intelektualnim smetnjama učestvuju u sportskim i kulturno-umetničkim aktivnostima zajedno sa osobama tipične populacije. | - | - | - | - | - | - | 64 | 75,3 | 21 | 24,7 |
| Okruženje posvećuje značajnu pažnju uključenosti osoba sa intelektualnim smetnjama u slobodne aktivnosti. | - | - | - | - | 11 | 12,9 | 61 | 71,8 | 13 | 15,3 |

| | | | | | | | | | | |
|--|----|------|----|------|---|-----|----|------|----|------|
| Osobama sa intelektualnim smetnjama ponuđen je širok spektar aktivnosti kojima se mogu baviti u slobodno vreme. | - | - | - | - | 6 | 7,1 | 43 | 50,6 | 36 | 42,4 |
| NVO koje pružaju pomoć osobama sa intelektualnim smetnjama organizuju razne radionice u kojima se ove osobe bave sportskim i kulturno-umetničkim aktivnostima. | 36 | 42,4 | 29 | 34,1 | 7 | 8,2 | 13 | 15,3 | - | - |

Analizirani rezultati prikazani u tabeli 4 prikazuju da najveći broj roditelja osoba sa intelektualnim smetnjama smatra da ovoj populaciji nije omogućeno da produktivno provode slobodno vreme, da ne učestvuju u sportskim i kulturno-umetničkim aktivnostima zajedno sa osobama tipične populacije, da okruženje ne posvećuje značajnu pažnju uključenosti osoba sa intelektualnim smetnjama u slobodne aktivnosti i da im nije omogućen širok spektar aktivnosti kojima se mogu baviti u slobodno vreme. Do sličnih rezultata došlo se i putem istraživanja koje se bavilo odnosom domskih vaspitača prema osobama sa smetnjama u razvoju, koje pokazuje da ove osobe nemaju dovoljno mogućnosti za učešće u svim područjima društvenog života (Milanović, 2018). Nerazumevanje problema ove populacije, često loš socioekonomski status (Lutar, 2006), suočavanje sa stigmom, kao i druge prepreke otežavaju pripadnicima ove populacije da nesmetano budu uključeni u sva područja društvenog života.

Najveći broj roditelja uočava značaj slobodnog vremena za pozitivan razvoj ličnosti osoba sa intelektualnim smetnjama i ističu da NVO koje pružaju pomoć osobama sa intelektualnim smetnjama organizuju razne radionice u kojima se ove osobe bave sportskim i kulturno-umetničkim aktivnostima. Iz prikazanih rezultata možemo zaključiti da je neophodno da okruženje posveti pažnju kvalitetu slobodnog vremena osoba sa intelektualnim smetnjama, jer ono značajno utiče na pozitivan razvoj ličnosti. Iako je značaj NVO koje pružaju pomoć i podršku ovoj populaciji izrazito visok, osobama sa intelektualnim smetnjama ne treba da bude ovo jedini način kvalitetno provedenog slobodnog vremena. Učešće u aktivnostima zajedno sa osobama tipične populacije doprinosi tome da se ove osobe osećaju zadovoljnije i srećnije, jer se njihova različitost poštuje i uvažava.

Na samom kraju istraživanja ispitanicima je postavljeno pitanje *kako lokalna zajednica može da doprinese kvalitetnijem i produktivnijem provođenju slobodnog vremena osoba sa intelektualnim smetnjama*.

Dobijene odgovore razvrstali smo u četiri kategorije: a) organizovanjem zajedničkog druženja osoba tipične populacije i osoba sa intelektualnim smetnjama 19%

($f=16$); b) veće angažovanje i posvećenost lokalne samouprave 43,5% ($f=37$); c) osnivanjem organizacija koje će se baviti uključivanjem osoba sa intelektualnim smetnjama u slobodne aktivnosti sa osobama tipične populacije 21% ($f=18$); d) organizovanje radionica za roditelje na koji način da pomognu detetu da slobodno vreme provodi aktivno 16,5% ($f=14$). Iz prikazanih rezultata možemo zaključiti da najveći broj ispitanika ističe da je neophodno veće angažovanje lokalne samouprave za ovu marginalnu grupu.

Kako bi se ovoj populaciji omogućilo nesmetano funkcionisanje i učešće u sportskim i kulturno-umetničkim aktivnostima neophodno je raditi na buđenju svesti okruženja koje i dalje ima negativne predrasude prema ovim osobama. Takođe je značajno raditi na osnaživanju porodica osoba sa intelektualnim smetnjama, jer oni zajedno sa svojom decom prolaze kroz razne prepreke i nedaće i iz straha se povlače i zatvaraju u sebe.

Slobodne aktivnosti su jedinstvena prilika kroz koju je moguće razvijati poštovanje i prihvatanje različitosti osoba sa intelektualnim smetnjama od strane osoba tipičnog razvoja.

Zaključak

Istraživanje je sprovedeno sa ciljem analiziranja zastupljenosti sportskih i kulturno-umetničkih aktivnosti u slobodnom vremenu osoba sa intelektualnim smetnjama. Akcenat je stavljen na načine provođenja slobodnog vremena, kao i na razmatranje njihove uključenosti u sportske i kulturno-umetničke aktivnosti zajedno sa osobama tipične populacije.

Dobijeni rezultati ovog istraživanja prikazuju da najveći broj osoba sa intelektualnim smetnjama slobodno vreme ispunjava pasivnim aktivnostima. Više od polovine ispitanika navelo je gledanje televizije i slušanje muzike kao najčešće zastupljene aktivnosti u slobodnom vremenu. Iz analiziranih rezultata istraživanja zaključuje se da su sportske i kulturno-umetničke aktivnosti povremeno zastupljene u slobodnom vremenu osoba sa intelektualnim smetnjama, ali da je izrazito nizak nivo participacije ove populacije u sportskim i kulturno-umetničkim aktivnostima zajedno sa osobama tipičnog razvoja. Nedostatak finansijskih sredstava, strah od ismevanja, diskriminacije i stigmatizacije, teritorijalna udaljenost jesu vodeći razlozi neučestvovanja ove populacije u slobodnim aktivnostima zajedno sa osobama tipičnog razvoja. Analizirani rezultati upućuju na to da roditelji osoba sa intelektualnim smetnjama smatraju da je ovoj populaciji sužen spektar slobodnih aktivnosti kojima se mogu baviti i ističu veliki značaj NVO koje su većini jedini način produktivnog i aktivnog provođenja slobodnog vremena. Najveći broj ispitanika je naveo da je neophodno veće angažovanje, uključenost i posvećenost lokalne samouprave za unapređenje slobodnog vremena osoba sa intelektualnim smetnjama.

Veliki doprinos položaju i unapređenju provođenja slobodnog vremena osoba sa intelektualnim smetnjama mogu pružiti vaspitno-obrazovne institucije, koje prostor slobodnog vremena učenika mogu ispuniti zajedničkim aktivnostima sa pripadnicima ove populacije. Organizovanje sportskih dešavanja, kulturnih, umetničkih i humanitarnih manifestacija, pored aktivnog i kvalitetnog provođenja slobodnog vremena obe populacije, šalje i poruku da je neophodno raditi na razvijanju empatičnog i tolerantnog društva u kome se uvažava i poštuje različitost. Podstičući slobodne aktivnosti ove vrste, pedagoški radnici bivaju pozitivan model po kome učenici treba da uče, postupaju i daju podršku osobama sa intelektualnim smetnjama u prevazilaženju socijalnih barijera. Dakle, fenomenu slobodnog vremena osoba sa intelektualnim smetnjama treba posvetiti značajnu pažnju i omogućiti im veću uključenost u slobodne aktivnosti, jer je to jedan od važnih preduslova za ostvarivanje socijalne inkluzije.

Slobodno vreme osoba sa intelektualnim smetnjama može biti osnova za dalja istraživanja onima koji budu želeli da se bave ovom problematikom u cilju unapređenja kvaliteta života osoba sa intelektualnim smetnjama.

Gordana Budimir-Ninković
Nedeljko M. Milanović
Svetlana Milošević

REPRESENTATION OF SPORTS AND CULTURAL AND ARTISTIC ACTIVITIES IN THE LEISURE TIME OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

This article presents the results of an empirical research that aimed to examine and analyze the representation of sports and cultural and artistic activities in the leisure time of persons with intellectual disabilities. **A total of 85 people with intellectual disabilities participated, aged 14 to 45.** A descriptive survey method and interviewing technique were used for the purposes of this research. The analyzed results show that people with intellectual disabilities spend most of their leisure time listening to music and watching television. Sports and cultural and artistic activities are present in the leisure time of this population, but there is a very low level of participation of persons with intellectual disabilities in sports and cultural and artistic activities with persons of typical development. Also, the obtained results show that the most common reasons for non-inclusion are fear of discrimination and stigmatization, lack of financial resources, while a third of respondents stated that the opportunity was never given to persons with intellectual disabilities to participate in cultural and artistic activities

together with persons of the typical population. Leisure activities are a unique opportunity through which it is possible to develop the respect and acceptance of the diversity of persons with intellectual disabilities by those with typical development. The leisure time of persons with intellectual disabilities should be given considerable attention and provide them with greater access to sports and cultural and artistic activities so that they can spend their leisure time productively and with good quality.

Key words: leisure time, people with intellectual disabilities, sports activities, cultural and artistic activities

Literatura

- Budimir-Ninković, G. i Popov, S. (2016). *Pedagogija*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, Univerziteta u Kragujevcu.
- Budimir-Ninković, G. (2009). *Savremena porodica i škola*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Bodde, A.E., & Seo, D. (2009). *A review of social and environmental barriers to physical activity for adults with intellectual disabilities*. *Disability and Health Journal*, 2(2), 57-66.
- Kovačević, J. (2011). *Dete sa posebnim potrebama u redovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Leutar, Z. (2006). Osobe s invaliditetom i siromaštvo. *Revija za socijalnu politiku*, 13 (3-4), 293-308.
- Melbøe, L. & Ytterhus, B. (2017). *Disability Leisure: In what kind of activities, and when and how do youths with intellectual disabilities participate?* *Scandinavian Journal of Disability Research*, 245-255.
- Milanović, N. (2018). *Odnos domskih vaspitača prema osobama sa smetnjama u razvoju u procesu inkluzivnog obrazovanja*. Beograd: Metodicka teorija i praksa, 63-74.
- Nikić, R., Pacić, S., Milićević, M., Eminović, F., Gavrilović, M. (2015). *20 Participacija dece sa smetnjama u razvoju u zabavnim, kulturnim i umetničkim aktivnostima*. U M. Petrović (Ur.), *Zbornik sažetaka, XVIII pedagoški forum scenskih umetnosti "Artikulacija kao sredstvo komunikacije, interpretacije i značenja"* (75-77). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Rojević, G., Brojčin, B., Glumbić, N., Kovačević, J. E., Donlan, P. (2010). *Strukturisanje i institucionalizacija usluge dnevnog boravka – praktikum*. Beograd: Humanitarna organizacija za pomoć osobama sa smetnjama u razvoju „Dečje srce“.
- Stojanović, S. i Van der Vilen, H. (2011). *Priručnik za pružaoce socijalnih usluga za osobe sa intelektualnim teškoćama u Srbiji*. Beograd: Balkanski fond za lokalne inicijative.

- Svoren, M. (2017). *Slobodno vrijeme osoba sa tjelesnim invaliditetom*. Diplomski rad. Bjelovar: Visoka tehnička škola.
- Vrh, S. i Leutar, Z. (2012). *Uključenost osoba sa intelektualnim teškoćama u život lokalne zajednice*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 41-54.
- Vodič kroz prava osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji* (2014). Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom Srbije, Ministarstvo za rad, boračka i socijalna pitanja.

PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

dr Mirjana Matović¹

Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača Novi Sad

dr Nikola Vetnić²

Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača Novi Sad

Primljen: 12.11.2019.

Prihvaćen: 30.4.2020.

PREGLEDNI STRUČNI RAD

UDK: 78-053.4

373.2:[004:78]

DOI 10.19090/ps.2020.1.28-41

IT TEHNOLOGIJE U RAZVOJU MUZIČKE PISMENOSTI DETETA PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Apstrakt

*Muzika se u savremenom vaspitno obrazovnom procesu prilagođava svakodne-
vici i razvija u kontekstu modernih tehnologija. Prateći potrebe, interesovanja i spo-
sobnosti predškolskog deteta, vaspitač koristi muziku kroz sva dostupna sredstva zvuč-
ne reprodukcije kombinujući je sa sopstvenim potencijalom i mogućnostima muzičkog
izražavanja. Rad je rezultat sve većeg intelektualnog i muzičkog potencijala predškol-
skog deteta koje od učenja muzike očekuje aktivno uvezivanje različitih čula, od zvuka
do boje. Cilj je kreiranje muzičke računarske aplikacije kroz koju se učenje muzike
realizuje putem usvajanja znanja o bojama. Upotrebom aplikacije u okviru program-
skog jezika Max/MSP/Jitter (Max) određen je metod. Max je vizuelni programski jezik
čije je okruženje bazirano na kombinovanju gotovih objekata i aplikacija u konfigura-
ciji namenjen muzici i multimediji. Rezultat rada sagledava se u savladavanju osnov-
nih pojmova muzičke opismenosti kroz boju kao nosioca organizovanja muzičkog
toka. Potencijal ovog programa namenjenog deci predškolskog uzrasta je u tome da
se učenje muzike u savremenom vaspitno-obrazovnom sistemu razume i realizuje kroz
kompromis sa razvojem zahteva savremene tehnologije, čiji je muzika neodvojiv deo.*

¹ mirjanamtvc@gmail.com

² nikola.pacek.vetnic@gmail.com

Ključne reči: muzika, boje, predškolsko dete, IT tehnologije

Uvod

Muzika je jedan od vidova aktivnosti kroz koje dete ostvaruje svoje potencijale i kreativnost, i koja, u sadejstvu sa drugim umetničkim i naučnim oblastima, daje detetu mogućnost da se izrazi kao jedinstveni i celoviti pojedinac. Savremena istraživanja iz oblasti psihologije, neurologije i obrazovanja pokazuju da već u najranijem uzrastu deca postaju osetljiva na zvučne i muzičke nadražaje. Jasni pokazatelji su rapidan razvoj sposobnosti identifikacije, razlikovanja i reprodukcije jasnih zvučnih sekvenci (Trehub, 2003), aktivnije i zainteresovanije slušanje majčinog pevanja nego govora (Vannatta-Hall, 2010), veću sklonost ka aktivnom slušanju „muzički obogaćenog” govora upućenog njima nego što je to slučaj sa načinom govora kojim odrasli razgovaraju međusobno (Cooper & Aislin, 1990). Ustanovljeno je da se bavljenje muzikom, posebno u ranom uzrastu aktiviraju sve kognitivne operacije neophodne za doživljavanje i razumevanje zvučnih nadražaja uopšte (Kraus & Chandrasekaran, 2010), kao i da muzička praksa poboljšava kapacitet pamćenja (Franklin, et al., 2008). Zaključak ovih istraživanja je da je levi slepoočni režanj velikog mozga, koji je vezan za verbalnu memoriju, razvijeniji kod dece i odraslih koja se redovno bave muzikom u odnosu na one kojima muzička praksa nije deo svakodnevnice (Ho, Cheung & Chan, 2003). Na kraju, važno je spomenuti i istraživanja čiji su rezultati ustanovili da učenje muzike ima značajan uticaj na senzorne i motoričke funkcije (Bolduc & Evrard, 2017).

Kao celovito biće, u ispoljavanju muzikalnosti predškolsko dete ne poznaje granicu između različitih vidova muzičkih aktivnosti poput pasivnog ili aktivnog slušanja (Brown, Martinez & Parsons, 2004; Garza Villareal, Brattico, Vase, Ostergaard & Vuust, 2012), reprodukcije doživljenog zvuka, izvođenja prethodno naučenog muzičkog materijala ili eksperimentisanja tokom stvaranja sopstvenog, a tako i usvajanja novih sredstava muzičkog eksperimentisanja i izražavanja u svoju rutinu. Prve muzičke korake dete čini upravo spontano, koristeći se izražajnim mogućnostima kojima u tom trenutku vlada, pa se tako najranijim muzičkim improvizacijama možda može smatrati već proces usvajanja govora, kada zvučne sekvence uključuju ne samo potencijalno smislene slogove već i razne druge zvukove koje dete ume da reprodukuje ili samo osmisli, i kada one, bar u početku, nastaju, ne prema kriterijumu jezičke smislenosti u niz povezanih zvukova, već isključivo na osnovu subjektivnog doživljaja njihovog zvučnog kvaliteta (Glover, 2000).

Muzičko stvaralaštvo kao i samo shvatanje i doživljavanje muzike drastično se razlikuje u predškolskom i školskom dobu, odnosno kod dece od šest ili sedam godina i starije. Budući da dete, nezavisno od toga koliko vremena provodi sa porodicom a koliko u predškolskoj ustanovi, u periodu pre polaska u školu boravi u sredini koja više neguje i podržava nego što podstiče takmičenje i poređenja među vršnjacima, tako i bavljenje muzikom u bilo kom vidu predstavlja pre svega deo igre i upoznavanja i

doživljavanja sebe i sopstvenog okruženja. Ovakvo shvatanje muzičke svakodnevnice predškolske dece ogleda se između ostalog u činjenici da je koncept muzičkog komada kod njih daleko nesigurniji (Glover, 2000). Iako ovo važi i za pesme koje pevaju, uz koje plešu ili koje na drugi način izvode, naročito je tačno kod muzike koju sami stvaraju improvizujući – ovakvo stvaralaštvo nije shvaćeno od strane dece kao komponovanje ili improvizacija, već prosto kao igra, ili sastavni deo dnevne rutine deteta. Tek sa ulaskom deteta u sistem formalnog obrazovanja kroz prvi razred osnovne škole počinje da se razvija kategorizacija vidova muzičke prakse, pre svega kroz formiranje shvatanja muzičkog komada kao nečeg nezavisnog od procesa kompozicije i neposrednog izvođenja, kao nečega što se može kreirati, odložiti, ponovo izvesti, preslušati i doživeti (Glover, 2000).

Predškolsko doba kao doba burnog razvoja, nesputanosti formalnim ograničenjima i intenzivnog istraživanja, od izuzetnog je značaja u formiranju muzičke ličnosti deteta kao i njegove kasnije zainteresovanosti za muziku, te je samim tim u interesu kako vaspitača tako i roditelja da detetu u ovom uzrastu pruže što više što različitijih načina da se muzički i kreativno izrazi. Jedno od najfleksibilnijih sredstava u vaspitno obrazovnom radu XXI veka svakako su savremena sredstva informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT). Udeo sredstava baziranih na IKT u predškolskom vaspitanju i obrazovanju je u poređenju sa njihovim potencijalom nesrazmerno mali, imajući pritom u vidu široku rasprostranjenost savremenih računara u vidu telefona, tableta, laptop računara. Važno je napomenuti da ovakva konstatacija isključuje situacije u kojim bi se računar ili neko drugo sredstvo IKT moglo u potpunosti zameniti nekim drugim uređajem (kao što je, na primer, to slučaj sa prostom reprodukcijom audio ili video sadržaja sa računara). Uzroci ovakvog stanja su višestruki i duboko ukorenjeni, a proističu pre svega iz viđenja muzike kao statičnog „gotovog proizvoda” koji se ili (bilo pasivno bilo aktivno) konzumira ili izvodi, što je slika koju vaspitači često samostalno formiraju i u profesionalnu sredinu donose iz stručnog obrazovanja (Matović i Lazić, 2018). Odnos prema sredstvima IKT u predškolskom vaspitanju i obrazovanju zahteva ništa manje do promenu paradigme IKT, odnosno drugačiju predstavu i shvatanje mesta i uloge IKT u svakodnevnoj vaspitačkoj praksi. Dostupnost, fleksibilnost i mogućnosti, kao i relativna lakoća korišćenja savremenog hardvera i softvera sredstava IKT čine ovaj cilj dostižnim.

Muzičke aplikacije namenjene deci

Računarske aplikacije u osnovi funkcionišu kroz implementaciju različitih ograničenja i mogućnosti, gde ograničenja postavljaju formalne okvire unutar kojih se korisnik kreće, a mogućnosti definišu „dozvoljene radnje” koje korisnik može da izvršava kako bi obavio zadatak kojem je namenjena aplikacija koju koristi. Očigledno je da ograničenja kojima aplikacija usmerava dejstva korisnika nisu sputavajući faktor u radu programa, već naprotiv obezbeđuju bolju funkcionalnost i razumljivost raču-

narske sredine i lakše izvršavanje zadataka (Zhang & Galletta, 2006). Prilikom rada na računaru ova ograničenja ne predstavljaju nikakvu prepreku. Na analogan način bi se mogla zamisliti muzička aplikacija namenjena predškolskom detetu koja bi implementiranim ograničenjima usmeravala i podsticala određeni aspekt dečije radoznalosti i stvaralaštva, dok bi istovremeno na zadovoljavajući način omogućavala i podsticala dečiju igru u okviru određenog sistema čiji bi analog bilo nemoguće na identičan način oformiti u nekoj drugoj sredini.

Ovakva aplikacija morala bi da odgovara određenim kriterijumima kako bi bila podesna za upotrebu od strane predškolskog deteta. Pre svega, korisnički interfejs aplikacije bi se morao osmisliti tako da bude intuitivan, odnosno da detetu omogućí pristup punoj funkcionalnosti programa bez neophodnosti da se ono prethodno nauči kako se aplikacija koristi (Naumann, et al., 2007) ili kako se njenim određenim elementima rukuje, uzimajući u obzir da je dete već savladalo najosnovniji nivo informatičke pismenosti, te da ume u određenoj meri da samostalno koristi računar. Interfejs dakle ne sme biti prepreka u korišćenju programa, već naprotiv mora podržavati istraživanje, eksperimentisanje, stvaralaštvo i igru. Intuitivnost interfejsa je prioritet i ovaj zahtev u velikoj meri određuje i samu funkcionalnost aplikacije. Bez obzira na vrednost, kvalitet i mogućnosti programa, on se ne može smatrati namenjenim deci ukoliko za njih kao korisnike interfejs predstavlja prepreku koju uopšte ne mogu, ili ne mogu jednostavno da prevaziđu.

Dalje, aplikacija ne bi trebalo da bude bazirana na upotrebi bilo kakvog vida muzičkog pisma, bilo da se radi o notnom pismu ili nekoj pojednostavljenoj varijanti namenjenoj deci, ili namenjena poučavanju teorijsko-formalnih aspekata muzike (osim na pasivan i neprimetan način, kada je poučavanje protkano kroz igru i kretanje kroz prethodno definisani programski sistem). Takođe, ne sme biti spremište različitih „gotovih muzičkih proizvoda” koji će se iz nje samo reprodukovati i konzimirati, bez ikakve mogućnosti da korisnik, odnosno dete, ima nad tim sadržajem kreativnu i stvaralačku kontrolu. Na ovaj način se iz kategorije muzičkih aplikacija osmišljenih za decu isključuju aplikacije namenjene reprodukciji multimedijalnog sadržaja koje su od sredine devedesetih godina XX veka široko dostupne na tržištu softvera i koje korisnicima ne nude interaktivnost u bilo kom vidu, te su stoga one za decu minimalne vrednosti (reč je uglavnom o interaktivnim CD-ROM enciklopedijama poput serije *Encarta* i sličnih).

Program za decu bi trebalo da bude ostvaren na njima razumljiv način, pre svega kroz interfejs, ali i kroz sam sadržaj. Akcenat tokom realizacije mora biti stavljen na interaktivnost, odnosno na reagovanje aplikacije na komande zadate od strane deteta ili druge izvedene radnje na detetu razumljiv način. Ovaj kriterijum naročito obuhvata korelaciju sa drugim oblastima predškolskog vaspitanja i obrazovanja, u smislu opiranja na određena već usvojena znanja kao i implementaciju određenih elemenata iz drugih oblasti (pre svega likovnih) u intuitivni korisnički interfejs (Lazić, Matović i Velišek-Braško, 2019). Najveći značaj interaktivnosti leži u mogućnosti ponovnog

korišćenja aplikacije uz postizanje različitog rezultata prilikom svakog korišćenja što podstiče dete da se ovakvoj igri i stvaralaštvu stalno vraća istražujući njene nove mogućnosti.

Na kraju, namenski kreirane aplikacije u slučaju da postoji mogućnost realizacije istih bile bi vrednije od komercijalnih, budući da se na taj način u potpunosti kontroliše ceo proces od osmišljavanja programa do implementacije, uz mogućnost kasnijeg proširenja ili prerade. Zahvaljujući fleksibilnosti, dostupnosti i lakoći korišćenja savremenog softvera i hardvera, ovakav zahtev je ostvariv za bilo koga sa elementarnim muzičkim znanjima i poznavanjem rada na računaru.

Metod

Aplikacija SCCS 0.1.0³

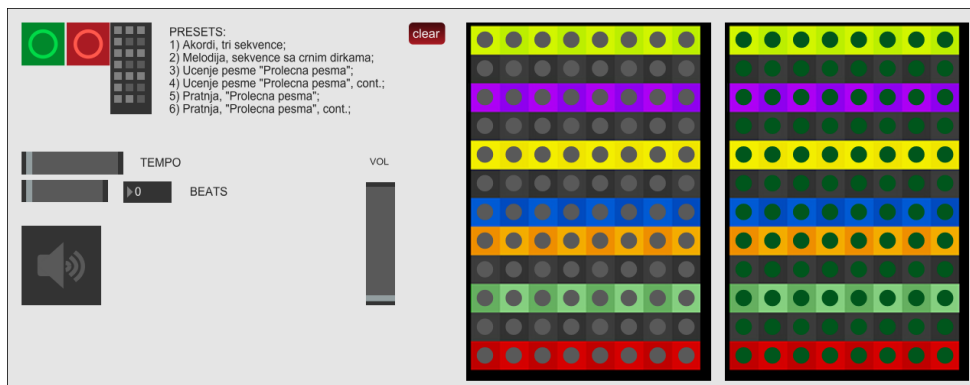
Aplikacija je realizovana u okviru programskog jezika *Max/MSP/Jitter*. *Max/MSP/Jitter*, poznat takođe i pod skraćenim nazivom *Max*, je vizualni programski jezik i okruženje bazirano na kombinovanju gotovih objekata i aplikacija u konfiguracije namenjen muzici i multimediji, a razvijen je i održavan od strane kompanije *Cycling '74* bazirane u San Francisku, SAD. Već više od trideset godina ovaj jezik koriste kompozitori, izvođači, dizajneri softvera, istraživači i umetnici u komponovanju, snimanju, izvođenju i realizaciji kompozicija i umetničkih instalacija (Sheffield, 2015).

Arhitektura aplikacije u osnovi počiva na muzičkom sekvenceru kao vrsti muzičkih uređaja. Muzički sekvencer (ili audio sekvencer ili prosto sekvencer) u najširem smislu je uređaj ili računarski softver koji može da snima, uređuje ili reprodukuje muziku, baratajući pritom muzičkim informacijama o materijalu i izvođenju u nekoliko formata, najčešći od kojih je MIDI tehnički standard (Pejrolo, 2005). Svaki sekvencer ograničen je brojem koraka u kojima može da čuva muzičku informaciju, a koja se može sastojati od podataka o visini tona, dinamici, instrumentu i drugih; podešavanje ponuđenih parametara svakog koraka sekvencera prethodi samoj reprodukciji unetog materijala. Reprodukција informacija unetih kroz podešavanja koraka ostvaruje se aktiviranjem sukcesivnih koraka sekvencera u zadatom tempu, gde nakon prelaska na novi korak prestaje da traje izvođenje prethodnog.

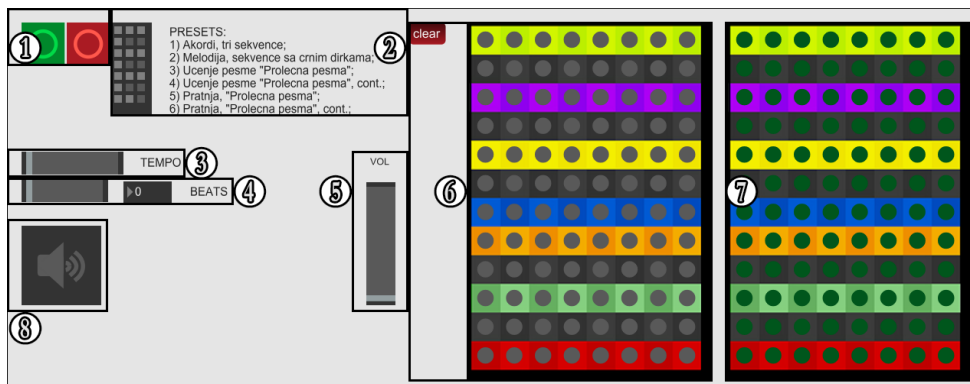
Interfejs aplikacije CSSC 0.1.0 u režimu prezentacije (koji onemogućava remećenje funkcionalnosti programa) u potpunosti je smešten u jedan prozor koji obuhvata različite kontrole programa (Slike 1, 2 i 3): glavni prekidač za pokretanje i zaustav-

³ U okviru obuke stručnog usavršavanja održane 11. maja 2019. godine za strukovne vaspitače na Visokoj školi strukovnih studija u Novom Sadu predstavljena je radna verzija muzičke aplikacije SCCS 0.1.0 (skraćena od *Simple Color Coded Sequencer*, odnosno u prevodu *Jednostavni sekvencer u boji*) namenjene dečijem komponovanju i izvođenju muzike uz pratnju računara namenjene deci uzrasta pet godina i više. Na primeru ovog programa biće prikazana moguća arhitektura jedne aplikacije namenski kreirane za upotrebu u predškolskom vaspitanju i obrazovanju.

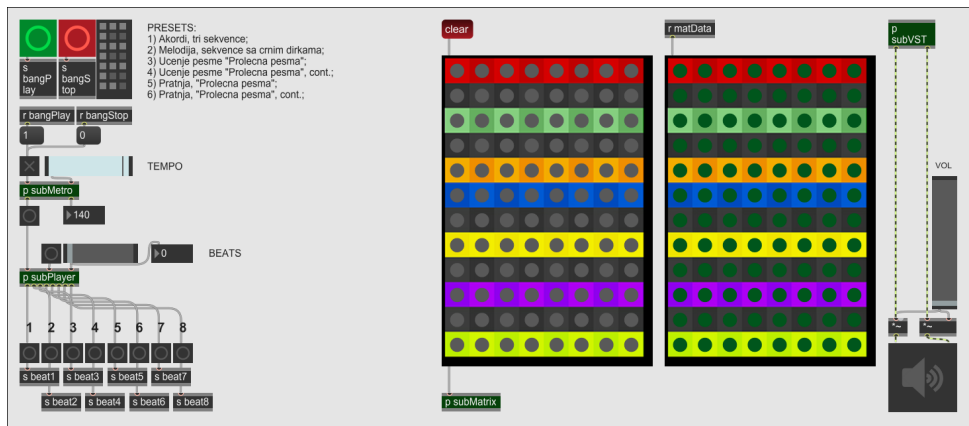
ljanje izvođenja (broj 1), deo za čuvanje trenutnih i učitavanje prethodno sačuvanih podešavanja programa (tzv. *preset* tabla, broj 2), horizontalni klizač za podešavanje tempa izvođenja (broj 3), horizontalni klizač za podešavanje broja koraka sekvencera (od jedan do osam) i indikator vezan za njega (broj 4), vertikalni klizač za podešavanje glasnoće reprodukovanog zvuka (broj 5), radna dvodimenzionalna matrica sekvencera za unos tonova koji će biti reprodukovani u okviru određenog koraka (broj 6), indikatorska dvodimenzionalna matrica koja služi za prikaz koraka koji se trenutno reprodukuje (broj 7), globalna kontrola obrade signala od strane *Max* okruženja koja u ovom slučaju služi kao alternativa glavnom prekidaču za pokretanje i zaustavljanje izvođenja (broj 8).



Slika 1. CSSC 0.1.0, glavni prozor u režimu prezentacije.



Slika 2. CSSC 0.1.0, glavni prozor u režimu prezentacije (sa legendom).



Slika 3. CSSC 0.1.0, glavni prozor u radnom režimu.

Glavni prekidač služi za pokretanje i obustavljanje rada sekvencera; u slučaju obustavljanja rada i ponovnog pokretanja, sekvencer uvek startuje od prvog koraka. Objekat *preset* okruženja *Max* daje mogućnost čuvanja i kasnijeg učitavanja kompletnog stanja aplikacije, odnosno tempa, broja koraka, glasnoće i naravno stanja matrice za unos tonova. Horizontalni klizač za podešavanje tempa izvođenja implementiran je tako da omogućava odabir tempa u opsegu od 52bpm (otprilike odgovara oznaci tempa *Largo* u klasičnoj muzici) do 140bpm (otprilike odgovara oznaci *Allegro*). Klizač za podešavanje reprodukcije koraka sekvencera omogućava izvođenje od jednog do svih osam koraka, dok brojevi indikatori prikazuju trenutno stanje.

Rezultat i praktična primena

Radna dvodimenzionalna matrica sekvencera za unos tonova i indikatorska matrica za prikaz predstavljaju okosnicu aplikacije CSSC 0.1.0. U srži reč je o standardnom *Max* objektu *matrixctrl* koji implementira korisnički interfejs u vidu tabele sa interaktivnim ćelijama čija stanja mogu biti 0 (isključeno) ili 1 (uključeno). CSSC 0.1.0 implementira matricu dimenzija 8x12 tako da vertikalne kolone predstavljaju sadržaj koraka sekvencera, a horizontalni redovi dvanaest hromatskih tonova od c^1 do h^1 . U trenutnoj verziji programa uključivanje i isključivanje ćelija vrši se mišem, a trenutno stanje ćelije ostaje vidljivo na matrici. Moguće je uključiti sve ćelije odjednom, kao i ne uključiti nijednu, a takođe je moguće uključivati i isključivati ćelije u toku reprodukcije, odnosno dodavati i oduzimati tonove iz svakog od koraka u živom izvođenju. Uz implementaciju kompjuterske tastature ili MIDI kontrolera kao kontrolnog uređaja, sekvencer bi se mogao pretvoriti u svojevrstan instrument za izvođenje uživo.

Kada je u pitanju tehnička realizacija mehanizma sekvencera u vezi sa *matrixcom* kao kontrolnim mehanizmom, dovoljno je reći da uključivanje i isključivanje

pojedinačnih ćelija na radnoj matrici preko podmodula zasnovanih na usmeravanju informacija putem logičkih uslova utiče kako na aktiviranje željenih tonova na učitanom VST instrumentu, tako i na prikaz trenutnog stanja sekvencera na indikatorskoj matrici. U prilogu je data internet adresa za besplatno preuzimanje izvornog koda CSSC 0.1.0 aplikacije te se na taj način svako zainteresovan može upoznati sa tačnim mehanizmom koji pokreće ovaj sekvencer.

Prilikom osmišljavanja aplikacije CSSC 0.1.0 uopšte, a dvodimenzionalnih matrica naročito, krenulo se od pretpostavke da predškolska deca već poseduju određena znanja i barataju određenim pojmovima iz drugih umetničkih i naučnih oblasti, u ovom konkretnom slučaju likovne kulture i koncepta primarnih i sekundarnih boja, kao i mešanja primarnih što kao rezultat daje sekundarne. Kako je već rečeno, deca u predškolskom uzrastu još uvek nemaju postavljene teoretske osnove muzike da bi se sa njima moglo govoriti o tonovima i diferenciranju istih, ali svakako jesu kompetentna i zainteresovana da istražuju sopstvenu kreativnost i izraz koristeći muziku stvorenu između ostalog iz tonova. Stoga je prepoznata potreba za sistemom koji bi mogao da prikaže harmonske odnose između tonova različitih visina u okviru jedne oktave, bez da se pristupa formalnom poučavanju deteta temama iz teorije muzike.

Ovakav koncept realizovan je obeležavanjem svih nealterovanih tonova, odnosno tonova bez predznaka koji se nalaze na belim dirkama klavira, po jednom od primarnih ili sekundarnih boja⁴. Nosioци osnovnih harmonskih funkcija u C Duru c^1 (tonične), f^1 (subdominantne) i g^1 (dominantne) obeleženi su primarnim bojama, i to crvenom, plavom i žutom, što je arbitran izbor. Budući da svi akordi harmonskih funkcija sadrže po dva tona nosioca ovih funkcija i jedan (a u slučaju dominantnog akorda dva) od preostalih tonova, ovi su obeleženi sekundarnim bojama koje su odabrane tako da odgovaraju mešavini boja osnovnih tonova koji ulaze u sastav akorda. Tako je ton e^1 koji, pored c^1 i g^1 , ulazi u sastav toničnog akorda obeležen narandžastom bojom, budući da je c^1 obeležen crvenom a g^1 žutom. Ton a^1 koji je deo subdominantne funkcije je, kao mešavina „plavog” i „crvenog tona”, obeležen ljubičastom bojom. Za razliku od akorda tonične i subdominantne funkcije koji su trozvuci, dominantni akord je, sa ciljem obuhvatanja svih preostalih tonova C Dura tako da se svaki od

⁴ Korišćenje boja i vizuelnih sredstava uopšte u muzičkom opismenjavanju i nastavi teorije muzike često se susreće u radu sa decom predškolskog uzrasta. Od priručnih vizuelnih aplikacija (tzv. slikovitih nota) koje ilustruju tekstualnu i eventualno ritmičku komponentu brojalice ili pesme u vrtiću, do složenih i teoretski potpuno oformljenih sistema koji predlažu kodiranje visine, trajanja, opsega i intenziteta (dinamike) tona bojama, matricama, grafovima i oblicima raznih veličina (Guo, 2012), konkretan pristup nastavnika zavisi od muzičkih veština i toga koliko se nastavnik oseća sigurno u korišćenju istih. Sličnost sa pomenutim strategijama ogleda se u kodiranju, odnosno povezivanju muzičkih tonova sa bojama poznatim deci, kao i oslanjanjem na već usvojena znanja iz likovne umetnosti u istraživanju muzike. Međutim, za razliku od opisanih pristupa, aplikacija CSSC 0.1.0 nema opismenjavanje dece već podsticanje muzičkog stvaralaštva i kreativnosti kao direktni cilj, ali se može koristiti kao demonstrativni alat u procesu opismenjavanja.

nosilaca sporednih funkcija nalazi u tačno jednom akordu glavnih funkcija, predstavljen kao četvorozvuk te tako sadrži dva preostala tona označena različitim nijansama zelene boje.

Trenutna verzija aplikacije u matrici sadrži ćelije koje odgovaraju crnim dirkama klavira ali su svi njima odgovarajući redovi označeni istom nijansom sive. Ovaj nedostatak je posledica ograničenog vremena dostupnog za implementaciju verzije 0.1.0 i u planu je da se u budućim verzijama on i otkloni dodavanjem odgovarajućih boja za alterovane tonove: ton es' tako bi pripao toničnom akordu, ton as' subdominantnom, a tonovi des' i b' našli bi se u okviru dominantnog akorda. Drugačija – alterovana – priroda ovih tonova mogla bi se predstaviti šrafiranim poljem gde bi se odgovarajuća nijansa tona smenjivala sa trenutnom sivom – na taj način korisniku bi bilo jasno da između tonova na belim i onih na crnim dirkama postoji određena razlika.

Kao što je to slučaj sa tonovima u okviru glavnih harmonskih funkcija, tako su i tonovi akorada sporednih funkcija vidljivi kroz odnos boja kojima su označeni. Akord funkcije supertonike koji sadrži tonove d' , f' i a' ilustruje taj odnos: centralni ton označen je primarnom bojom (plavom u ovom slučaju), a preostala dva tona sekundarnim bojama koje takođe sadrže plavu (tamno zelena i ljubičasta). Slično je i sa akordima medijante (žuta, „okružena” narandžastom i svetlo zelenom) i submedijante (crvena, uz ljubičastu i narandžastu), dok je sa akordom vođicom situacija drugačija – sam akord vođice je jedini umanjeni trozvuk u durskoj lestvici i kao takav može se shvatiti kao „krunja” varijanta dominantnog četvorozvuka, pa se na taj način kod obeležavanja boja on sastoji od plave i dve varijante zelene. Na taj način, čak i u ovom slučaju opšti princip je sačuvan, a posebnost slučaja u planu boja oslikava posebnost u harmonskom smislu.

Iako deca predškolskog uzrasta u izvesnoj meri već poseduju izgrađen harmonski sluh (Glenn Schnellenberg et al., 2005), korišćenjem opisanog sistema u kome je svakoj visini tona pridružena jedna do deci poznatih primarnih ili sekundarnih boja ovaj unutrašnji smisao se dodatno pojačava korelacijom sa veoma poznatim i opipljivim elementima likovne umetnosti. Odabir tonova u određenoj situaciji sada se može osvestiti pojmom harmonije, odnosno da li se određena dva tona „slažu” ili ne jedan sa drugim; zaista, najoštrije disonance u durskoj lestvici javljaju se između tonova označenih komplementarnim bojama poput velike sekunde g' i a' na primer (žuta i ljubičasta), ili velike septime c' i h' (crvena i svetlo zelena). Izuzeci postoje, poput velike sekunde d' i e' (obe sadrže žutu kao deo sekundarnih), što predstavlja trenutnu nesavršenost sistema koja će u budućnosti biti otklonjena.

Boja kao nosilac informacija u procesu organizovanja muzičkog toka u okviru aplikacije CSSC 0.1.0 funkcioniše kako u vertikali tako i u horizontali – kreiranjem vertikale koja se sastoji isključivo od tonova između čijih boja postoji neka veza rezultovaće konsonantnim akordima ili intervalima, dok će uvođenje tonova čija boja ne pripada dominirajućem sistemu biti shvaćeni kao disonantni element. Uzmimo na primer akord tonike $c' - e' - g'$, odnosno crvenu, narandžastu i žutu – u ovakvom

okruženju će ton ljubičasta boja, odnosno ton a^l , zvučati blago disonantno; ukoliko se pak pođe od akorda submedijante $a^l - c^l - f^l$, odnosno ljubičaste, crvene i narandžaste, ovde će žuta, kao komplementarna ljubičastoj i nosilac tona g^l , zvučati blago disonantno. Isto važi i za horizontalu, s tim da će takav sled akorada u horizontalnom toku zvučati naravno kao razložena vertikalala. Interesantno je da su u intervali sekunde u horizontalnom, odnosno melodijskom toku i više nego poželjni, što se zapravo ne vidi iz odnosa bojima kojima su trenutno obeleženi. Ovo se može objasniti predškolskom detetu kroz mešanje boja – ukoliko se pomeša previše različitih boja rezultat je uvek neka smeđa nijansa, što odgovara tonskom klasteru kojom se približavamo kako se popunjava dvanaesttonski total sekvencera; sa druge strane, različite boje u melodijskom nizu, baš kao i različite boje na različitim mestima na praznoj hartiji doprinose raznolikosti i proširuju izraz deteta. Analogija tonalnosti sa bojama je moćan alat u istraživanju muzike, a korelacija sa likovnom umetnošću nezamenljivo sredstvo produbljanja ličnog muzičkog izraza i kreativnog potencijala predškolske dece.

Indikatorska dvodimenzionalna matrica koja služi za prikaz koraka koji se trenutno reprodukuje predstavlja identičnu kopiju matrice za unos, s tim da su neaktivne i aktivne ćelije ovde tamno i svetlo zelene. U trenutnoj implementaciji programa radi se o dve odvojene matrice ali je u planu da se u budućnosti reprodukcija koraka vidi već na glavnoj, radnoj matrici.

Aplikacija u kontekstu realizacije zvuka trenutno preko MIDI protokola koristi komercijalni sampler (eng. *sampler*, elektrinski ili digitalni muzički instrument koji koristi zvučne snimke fizičkih instrumenata ili predmeta) Native Instruments Kontakt 5 za reprodukciju čeleste kao elektronskog instrumenta u vidu organizovane biblioteke semplova. Čelesta je odabrana kako pauze u reprodukciji koraka ne bi uticale na lepotu i prirodost zvuka, a takođe kako bi se uz instrument moglo svirati na metalofonima i drugim dečijim instrumentima. Program se lako može redigovati tako da koristi alternativan virtuelni instrument, a takođe i da reprodukuje tonove snimljene sviranjem određenog realnog instrumenta i pripremljene na odgovarajući način.

Diskusija

Stvaralaštvo vezuje maštu sa svrhom i poseduje originalnost u smislu da je rezultat aktivnosti nešto jedinstveno, što ima vrednost, korisno je i nudi rešenje nekog problema ili je estetski zadovoljavajuće (O'Hara, 2008). Eksperimentalni elektronski muzički programi imaju pozitivan potencijal u kontekstu razvoja dečije kreativnosti budući da daju detetu određeni stepen kontrole nad procesom učenja, kao i priliku da donosi stvaralačke odluke i da se maštovito izražava (Drigas, 2014). Korišćenje elektronskog uređaja ne mora nužno da bude negativno posebno ukoliko je njegova funkcija obrazovna. Aspekti učenja se proširuju svakim novim dostignućem u savremenim tehnologijama samo ukoliko su iskorišćeni i prilagođeni na način adekvatan principima vaspitno-obrazovnog sadržaja. Predloženi program polazi od činjenice da

se predškolski obrazovni sistem usklađuje sa Novim osnovama koje pretpostavljaju učenje preko projekata čija je funkcija pre da oslobađa nego da obavezuje (Године узлета – Основе програма предшколског васпитања и образовања, 2018; Крнђаја и Breneselović, 2017). U tom smislu se muzika i znanja o njoj ne prenose više isključivo teorijski ili praktično, muzika postaje deo većeg i složenijeg tematskog spektra (Милошевић, Зорић, Улић, Цолић и Маговић, 2017; Matović i Lazić, 2018a). Kao umetnička veština, muzika ne nastupa sama već se služi različitim i svim dostupnim izražajnim sredstvima kako bi bila predstavljena i naučena u skladu sa savremenim načinima poučavanja i komunikacije (Matović i Lazić, 2018b).

Prednost korišćenja namenski kreiranih aplikacija je, pre svega, u alternativnom pristupu komponovanju i muzičkom izvođenju koji dopunjuje i proširuje klasične metode u muzičkom radu sa decom, budući da su digitalni sadržaji potpuno legitimna sredstva u dečijem stvaralaštvu i istraživanju umetnosti (Montemayor et al., 2004). Jedinствена mogućnost savladavanja osnovnih teorijskih postulata muzike kroz stvaranje, čuvanje i reprodukciju muzičkih crteža daje novu dimenziju učenju muzike kroz opipljiv i trajni rezultat koji omogućava detetu da produkt svoj stvaralaštva ponovo doživi i sagleda na novi način (Милошевић, Васиљевић, Велишек-Брашко, Зорић, Јанковић и Матовић, 2019). Povezivanje „živog“ akustičnog instrumenta sa elektronskom aplikacijom ujedinjuje dete i računar u muzičkom stvaralaštvu, a korelacija sa metodikom likovne kulture predstavlja jezik kojim se dva izvođača sporazumevaju. Ovaj vid aktivnosti može se proširiti uključivanjem glasa kao deci najprirodnijeg instrumenta i osmišljavanjem čitavog postupka uvođenjem pevanog teksta, uspostavljajući tako korelaciju i sa razvojem govora i potencijalno ranom pismenošću (Lazić, Matović i Velišek-Braško, 2019).

Na kraju, mogućnosti koje nude ovakve aplikacije zaokružuju se primenom u nastavi formalne teorije kao i ilustracije teorijskih koncepata u praksi, i to kroz korišćenje primitivnog notnog zapisa, obojenih notnih glava, zapisivanja muzike bojama ili dijagramima za sekvencer. Kreativan i nadahnut predškolski korisnik će bez sumnje biti u stanju da pronađe još bezbroj načina da upotrebi program.

Zaključak

Program u kojem se muzički problemi, ciljevi i zadaci rešavaju kroz korišćenje elemenata likovne umetnosti predstavlja specifičan pokušaj elektronske integracije dvaju umetničkih veština u kontekstu praćenja razvoja vaspitno-obrazovnog rada sa decom. Savremeni pristup muzici, kroz svest o neophodnosti integracije obrazovnih sadržaja, korišćenjem potencijala IKT-a neminovan je kompromis između modernih tehnologija i umetnosti. Potencijal ovog programa namenjenog deci predškolskog uzrasta leži u tome da se učenje muzike u savremenom vaspitno-obrazovnom sistemu razume baš onako kako se muzika u savremenom okruženju prikazuje: kao kaleidoskop, složeni vaspitno-obrazovni mozaik. Sama muzika na taj način postaje integri-

sana u opšte životno iskustvo deteta, a ono što je najvažnije jeste da ona postaje lako dostupna i predmet igre. Kroz igru kao autorsku preradu stvarnosti dete je u mogućnosti da muzičku ekspresiju utka u sopstveno biće već od najranijeg uzrasta, te da kao takvo na vreme – jer nikad nije prerano – počne da gradi kritički odnos prema muzici, ali i umetnosti uopšte.

Mirjana Matović
Nikola Vetnić

IT TECHNOLOGIES IN DEVELOPING THE MUSICAL LITERACY OF A PRESCHOOL CHILD

Abstract

In the modern educational process music adapts to changes of everyday life and develops in the context of modern technologies. Following the needs, interests and abilities of the preschooler, preschool teachers use music through all available means of sound reproduction, combining it with their own potential and capabilities of musical expression. This paper is the result of the growing intellectual and musical potential of a preschooler who actively engages different senses in learning music: from sound to colour. The aim is to create a computer application which facilitates music learning through learning colours. The method is determined by using the application within the Max / MSP / Jitter (Max) programming language. Max is a visual programming language whose environment is based on combining objects and applications into configurations intended for music and multimedia. The aim of the paper is overcoming the basic concepts of musical literacy through using a specific colour as a carrier of organizing the music flow. The potential of this program aimed at preschool children is that learning music in the modern educational system is understood through a compromise with the development of the demands of modern technology of which music is an integral part.

Key words: music, preschooler, colors, IT technologies.

Literatura

Bolduc, J., & Evrard, M. (2017). Music Education From Birth to Five: An Examination of Early Childhood Educators' Music Teaching Practices. *Research & Issues in Music Education, Vol. 13, No. 1*: Article 3.

- Brown, S., Martinez, M. J., & Parsons, L. M. (2004). Passive music listening spontaneously engages limbic and paralimbic systems. *Neuroreport*, 15, 2033–2037. doi:10.1097/00001756-200409150-00008
- Cooper, R. P., & Aislin, R. N. (1990). Preference for Infant-Directed Speech in the First Month after Birth. *Child Development* 61: 1584 – 1595.
- Drigas, A. (2014). ICTs in Kindergarten. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 9(2): 52 – 58.
- Franklin, M. S., Moore, K. S., Yip, C., Jonides, J., Rattray, K., & Moher, J. (2008). The effects of musical training on verbal memory. *Psychology of Music*, 36: 353 – 365.
- Garza Villarreal, E.A., Brattico, E., Vase, L., Ostergaard, L. & Vuust, P. (2012). Superior analgesic effect of an active distraction versus pleasant unfamiliar sounds and music: the influence of emotion and cognitive style. *PLoS ONE*. 7(1):e29397. doi: 10.1371/journal.pone.0029397.
- Glenn Schnellenberg, E., Bigand, E., Poulin-Charronat, B., Garnier, C., Stevens, C. (2005). *Children's implicit knowledge of harmony in Western music*. *Developmental Science* 8:6 (2005): 551 – 566
- Glover, J. (2000). *Children Composing, 4-14*. London: Routledge Falmer.
- Guo, Y.-T., Chuang, M.-C. (2013). A proposal of a color music notation system on a single melody for music beginners. *International Journal of Music Education, Vol 31, Issue 4, 2013*: 394 – 412.
- Ho, Y., Cheung, M., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3): 439 – 450.
- Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music Training for the Development of Auditory Skills. *Nature Reviews Neuroscience*, 11: 599-605.
- Krnjaja, Ž., i Pavlović-Breneslović, D. (2017). *Kaleidoskop. Projektni pristup učenju*. Beograd: IPA. CIP. MPNTR. UNICEF.
- Lazić, S., Matović, M., Velišek-Braško, O. (2019). *Integracija pokreta u metodičkim aktivnostima studenata – budućih vaspitača*. *Tims Acta*, Vol 13, No 1. Fakultet za sport i turizam Tims. Novi Sad. str.27-36.
- Matović, M., i Lazić, S. (2018a). Primena muzike u praktičnom radu studenata budućih vaspitača. *Krugovi detinjstva, broj 2, 2018*: 138-147.
- Matović, M., Lazić, S. (2018b). Multimodalno čitanje muzike. *Kultura i komunikacija*. Filološki fakultet. Univerzitet u Beogradu. Vol. 9 (9). str. 159-173.
- Милошевић, Б., Зорић, М., Улић, Ј., Цолић, В. и Матовић, М. (2017). Интегрисани приступ у развоју вептина дече предшколског узраста. Приручник. Нови Сад: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Милошевић, Б., Васиљевић, М.,Велишек-Брашко, О., Зорић, М., Јанковић, Б., Матовић,

- M. (2019). Модел интегрисане методичке праксе. Нови Сад: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Montemayor, J., Druin, A., Chipman, G., Garber, A., Guha, M. L. (2004). Tools for children to create Physical Interactive StoryRooms. *Computers in Entertainment 2(1): 1 – 24.*
- Naumann, A., Hurtienne, J., Habakuk Israel, J., Mohs, C. (2007). Intuitive Use of User Interfaces: Defining a Vague Concept. *Engineering Psychology and Cognitive Ergonomics: 7th International Conference, EPCE 2007, Held as Part of HCI International 2007, Beijing, China, July 22-27, 2007, Proceedings: 128 – 136.*
- O’Hara, M. (2008). Young children, learning and ICT: a case study in the UK maintained sector. *Technology, Pedagogy and Education 17(1): 29 – 40.*
- Pejrolo, A. (2005). *Creative Sequencing Techniques for Music Production.* Wattham: Focal Press.
- Petrović, M. (2006). *Najmlađem pijanisti, školica za klavir – Nivo A.* Knjaževac: AD Nota Knjaževac.
- Sheffield, M. (2015). *Max/MSP for Average Music Junkies.* Hopes&Fears. Preuzeto 17. 9. 2019. sa hopesandfears.com/hopes/culture/music/168579-max-msp-primer
- Trehub, S. (2003). The Developmental Origins of Musicality. *Nature Neurosciences, 6(7): 669-673.*
- Vannatta-Hall, J. (2010). *Music Education in Early Childhood Teacher Education: The Impact of a Music Methods Course on Pre-Service Teachers’ Perceived Confidence and Competence to Teach Music.* (Doctoral dissertation). University of Illinois, Urbana-Champaign, Illinois.
- Zhang, P., Galletta, D. (2006). *Human-computer Interaction and Management Information Systems: Foundations: Foundations (Advances in Management Series).* London: Routledge.
- Године узлета – Основе програма предшколског васпитања и образовања.(2018). Београд: МПНТР, УНИЦЕФ, ИПА и ЗУОВ.

Milica Stanisavljević¹

Odsek za psihologiju, Filozofski fakultet,
Univerzitet u Novom Sadu

Marina Oros

Odsek za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Ivan Jerković

Odsek za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Primljen: 16.10.2019.

Prihvaćen: 9.4.2020.

ORIGINALNI NAUČNI RAD

UDK: 616.89-008.47/.481:371.212.7/.72

616.89-008.43:3711.212.7/.72

DOI 10.19090/ps.2020.1.42-58

ŠKOLSKI USPEH KOD DECE SA PONAŠANJIMA KARAKTERISTIČNIM ZA HIPERKINETIČKI POREMEĆAJ²

Apstrakt

U poslednjih nekoliko decenija istraživanja ukazuju na porast broja dece sa hiperkinetičkim poremećajem. Jedan od mnogih problema sa kojima se ova deca suočavaju je i niže školsko postignuće, uprkos prosečnoj inteligenciji. Ove rane poteškoće u obrazovanju često imaju dugoročno loše ishode – niži nivo obrazovanja i manju uspešnost u obavljanju zanimanja u odraslom dobu. Negativna iskustva u okviru školskog sistema imaju negativne uticaje i na odnose sa roditeljima, nastavnicima i vršnjacima, doprinose nižem samopouzdanju i emocionalnim poteškoćama. U radu smo ispitivali razlike u školskom postignuću između dece koja pokazuju ponašanja karakteristična za hiperkinetički poremećaj i dece koja ne ispoljavaju probleme u održavanju pažnje i hiperaktivnosti. Uzorak se sastojao od učiteljskih procena oko 800 učenika nižih razreda osnovnih škola. Učitelji su na skali IVJER procenjivali prisutnost simptoma problema sa pažnjom i hiperaktivnošću. Školsko postignuće je operacionalizovano

¹ e-mail adresa autora za korespondenciju: milicas92@gmail.com

² Istraživanje je sprovedeno u okviru projekta br.III44008 pod nazivom „Razvoj robota kao sredstva za pomoć u prevazilaženju teškoća u razvoju dece“ podržanog od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

prosečnom ocenom na polugodištu. Rezultati pokazuju da deca koja pokazuju ponašanja karakteristična za hiperkinetički poremećaj imaju statistički značajno niži školski uspeh u odnosu na decu bez simptoma ($U=36025.0, p\leq 001$). Kada pogledamo razlike po podtipu hiperkinetičkog poremećaja, vidimo da deca sa ponašanjima karakterističnim za mešoviti i pretežno nepažljivi tip imaju niže školsko postignuće nego deca sa ponašanjima karakterističnim za pretežno hiperaktivni tip i deca bez simptoma ($\chi^2=192.62, p\leq 001$). Naši rezultati ukazuju na to da nije hiperaktivnost, već problem pažnje ono što doprinosi nižem školskom uspehu.

Ključne reči: školski uspeh, hiperkinetički poremećaj, problem sa pažnjom, ADHD

Uvod

U poslednjih nekoliko decenija istraživanja ukazuju na porast broja dece sa hiperkinetičkim poremećajem (Thomas et al., 2006; Visser et al., 2014). Jedan od mnogih problema sa kojima se ova deca suočavaju je i niže školsko postignuće, uprkos prosečnoj inteligenciji. Ove rane poteškoće u obrazovanju često dovode do toga da ova deca u odrasloj dobi imaju niži nivo obrazovanja i manje su uspešna u svojim zanimanjima (Manuzza et al., 1997). Niži školski uspeh može biti rezultat loše pažnje, loše organizacije vremena i nedovoljno razvijenih veština učenja (Piffner et al., 2014). Nisko školsko postignuće često može imati negativni uticaj na odnos sa roditeljima, nastavnicima i vršnjacima (Hinshaw & Melnick, 1995). Ova negativna iskustva doprinose niskom samopouzdanju i emocionalnim poteškoćama (Hinshaw, 1992).

Hiperkinetički poremećaj

Hiperkinetički poremećaj, poznatiji kao poremećaj pažnje i hiperaktivnosti (engl. *ADHD*) je jedan od najkontroverznijih razvojnih poremećaja (Wolraich, 1999). U poslednjih par decenija primećuje se veliki i nagli porast broja dece kojoj je dijagnostifikovan ovaj poremećaj (Thomas et al., 2006; Visser et al., 2014). Ova deca često imaju poteškoće u istrajavanju u aktivnostima u kojima je potrebna kognitivna usredsređenost, često menjaju aktivnost bez da su završili prethodnu, uz preterenu i loše regulisanu aktivnost. Hiperaktivna deca su često sklona nesrećnim slučajevima, impulsivna su i nepažljiva (SZO, 1992). Među vršnjacima su često nepopularni, a sa odraslima su često u konfliktu zbog loše discipline, kako kod kuće tako i u školi. Prekomerna aktivnost i smanjena pažnja su najvažnije odlike ovog poremećaja. U dijagnostičkom priručniku Američke Psihijatrijske Asocijacije postoje tri podtipa ovog poremećaja. Pretežno nepažljivi tip, pretežno hiperaktivni tip i kombinovani tip. Ovaj poremećaj je češće dijagnostifikovan kod dečaka, dok je u opštoj populaciji oko 5 posto dece dobilo ovu dijagnozu (Polanczyk, Willcutt, Salum, Kieling & Rohde, 2014).

Školsko postignuće

Poteškoće povezane sa ADHD-om su prvo primetne kada dete krene u školu, usled nemogućnosti uklapanja deteta u očekivane standarde i pravila ponašanja koje diktira školsko okruženje, te ih ti problemi najčešće i dovode do psihologa i psihijatarata (Loe & Feldman, 2007; Murphy, 2014). Uprkos normalnoj inteligenciji, deca sa ADHD-om imaju poteškoća u postizanju školskog uspeha (Hinshaw, 1992a; Semrud-Clikeman et al., 1992).

Prethodna istraživanja su definisala akademsko postignuće kao vladanje informacijama i sposobnostima ili uspeh u školskom okruženju kao što su ocene, godine potrebne da se završi školovanje i upis na fakultet (Lanberg et al., 2011). Ova dva tipa uspešnosti se često posmatraju odvojeno zato što uspeh u školi podrazumeva velik dijapazon veština koji ne uključuje samo učenje informacija (Raggi & Chronis, 2006).

Loše školsko postignuće je povezano sa manjim prihodima, nezaposlenošću, zatvorskim kaznama i lošijem zdravlju u odraslom dobu (Karoly, Kilburn & Cannon, 2005; Ross & Mirowsky, 2003). Pored svih ovih potencijalnih negativnih ishoda, loše školsko postignuće često doprinosi i konfliktima dece sa roditeljima, nastavnicima i vršnjacima (Hinshaw & Melnick, 1995), što može imati i negativni uticaj na njihovo samopouzdanje (Hinshaw, 1992). Takođe, otkrivanje ranih uzoraka nižeg školskog postignuća je od velikog značaja za kreiranje efektivnih preventivnih programa.

Hiperkinetički poremećaj i školsko postignuće

Literatura pokazuje da deca školskog uzrasta sa ADHD-om imaju raznovrsne probleme kada je u pitanju obazovanje i da nepažnja (Breslau et al., 2010) i hiperaktivnost mogu negativno uticati na školsko postignuće (Merrell & Tymms, 2001; Weithorn & Marcus, 1985). Deca sa ovim problemima u funkcionisanju imaju slabije ocene (Hinshaw, 1992), lošije rezultate na testovima matematike i čitanja, kao i veću šansu za ponavljanjem školske godine (Loe & Feldman, 2007).

Postojanje problema sa pažnjom i hiperaktivnošću kod dece školskog uzrasta povezani su sa nižim ocenama kada su u pitanju čitanje i matematika, kao i nivo obrazovanja (Frazier et al., 2007; Loe & Feldman, 2007). Takođe, razne studije su pokazale da postoji povezanost između simptoma ADHD-a i kasnijeg školskog akademskog postignuća (Lee & Hinshaw, 2006). U proseku deca sa ADHD-om imaju niže ocene nego njihovi vršnjaci (Frazier et al., 2007). U jednom istraživanju deca sa ADHD-om su imala niže rezultate u svim predmetima u odnosu na kontrolnu grupu (Barry, Lyman & Klinger, 2002). Istraživanja čiji su uzorak činila deca predškolskog uzrasta sa dijagnozom ili simptomima ADHD-a, pokazuju da će pre ova deca zaostajati za svojim vršnjacima kada su u pitanju osnovne veštine čitanja (DuPaul & Stoner, 2003). Akademski problemi dece sa ADHD-om su često rezultat loših veština organizovanja, učenja, loše radne memorije i kognitivnih deficita (Hetchamn et al., 2004).

Ima mnogo studija koja su se bavila vezom između ADHD simptoma i školskog postignuća na nekliničkom uzorku (Daley & Birchwood, 2009). U pojedinim istraživanjima deca koja su imala simptome ADHD-a su na testu čitanja i matematike postizala značajno niže rezultate u odnosu na kontrolnu grupu (Merrell & Tymms, 2001). Slično tome istraživanja na nekliničkom uzorku su pokazala da su simptomi ADHD-a korelirali sa nižim školskim uspehom (Diamantopoulou et al., 2007).

Podtipovi ADHD-a

Samo nekoliko studija se bavilo razlikom u podtipovima ADHD-a. U nekim istraživanjima rezultati ukazuju da problemi sa pažnjom više utiču na školski uspeh nego simptomi hiperaktivnosti (Lee & Hinshaw, 2006).

Mnoge studije pokazuju da su poteškoće u održavanju pažnje povezane sa problemima u čitanju i školskim postignućem u daljem obrazovanju (Fergusson & Horwood, 1995; Fergusson, Horwood, & Lynskey, 1993; Fergusson, Lynskey, & Horwood, 1997). Deca sa ADHD-om postižu lošije rezultate u školi, a često imaju i poteškoće u učenju (Barry, Lyman & Klinger, 2002; Rapport, Scanlan & Denney, 1999). U literaturi se mogu naći oprečni podaci o tome da li je uspeh u obrazovanju dece pretežno nepažljivog tipa ADHD-a značajno različit od školskog uspeha dece pretežno kombinovanog podtipa ADHD-a (Carlson & Mann, 2000; Milich, Balentine & Lynam, 2001). Neke studije nisu našle razlike u nivou obrazovanja, korišćenju dodatne nastave i stopama završetka srednje škole (Murphy, Barkley & Bush, 2002). Istraživanje na velikom uzorku dece osnovno školskog uzrasta pokazalo je da deca koja imaju simptome pretežno nepažljivog tipa ADHD-a postižu niži školski uspeh u poređenju sa decom hiperaktivnog ili kombinovanog tipa (Baumgaertel, Wolraich & Dietrich, 1995). Istraživanja na adolescentskom uzrastu pokazuju da deca sa dijagnozom pretežno nepažljivog tipa ADHD-a imaju niže postignuće u poređenju sa decom koja imaju dijagnozu kombinovanog podtipa ADHD-a ili sa kontrolnom grupom dece (Masseti et al., 2008). Neki autori smatraju da deo dece pretežno nepažljivog tipa ADHD-a ima sporiji kognitivni tempo, te je to uzrok veće prevalencije poremećaja učenja kod pretežno nepažljivog tipa nego kod kombinovanog tipa ADHD-a (Barkley, DuPaul & McMurray, 1990).

Osnovni simptomi ADHD-a negativno koreliraju sa savladavanjem čitanja, pisanja i matematike, s tim da je ova veza značajnija kada su u pitanju simptomi problema sa pažnjom (Rodríguez et al., 2007). Hiperaktivnost u detinjstvu predviđa školski neuspeh u adolescenciji, što u nekim slučajevima može dovesti i do napuštanja škole bez kvalifikacija (McGee et al., 2002). Studija sprovedena u Keniji i Ugandi koja se bavila povezanošću ADHD-a i akademskog postignuća osnovaca ukazuje na to da su deca pretežno nepažljivog tipa imala značajno niži uspeh nego deca pretežno hiperaktivnog i kombinovanog tipa (Birah, Anika & Zigler, 2018). Nisko postignuće među učenicima sa pretežno nepažljivim tipom možda se može objasniti poteškoćama koje

učitelji imaju da identifikuju ove učenike, i samim tim je otežano pružanje pomoći da postignu isti uspeh kao njihovi vršnjaci. Ova saznanja mogu biti od velike koristi učiteljima da pomognu učenicima koji imaju simptome pretežno nepažljivog tipa ADHD-a i da im posvete posebnu pažnju (Birirah, Anika & Zigler, 2018). Takođe, simptomi nepažnje su povezani sa poteškoćama u organizaciji, sniženom self-efikasnošću i razvojem depresivnih simptoma, koji dodatno umanjuju školsko postignuće (Van der Kolk et al., 2015).

Metod

Problem i ciljevi istraživanja

Problem istraživanja odnosi se na pitanje odnosa između postojanja problema iz domena hiperkinetičkog poremećaja i školskog postignuća. Cilj istraživanja je ispitati da li postoje statistički značajne razlike između grupe dece koja pokazuju različite tipove problema iz domena hiperkinetičkog poremećaja u školskom postignuću. Prvi zadatak je ispitati da li postoje statistički značajne razlike u uspehu između grupe dece bez simptoma i grupe dece sa simptomima iz domena hiperkinetičkog poremećaja. Drugi zadatak je ispitati da li postoje razlike u školskom uspehu između poduzoraka dece sa različitim tipovima problema iz domena hiperaktivnog poremećaja – grupe sa dominantnom hiperaktivnošću, grupe sa problemom sa pažnjom i konačno grupe sa mešovitim problemima.

Postupak ispitivanja i uzorak ispitanika

Istraživanje je sprovedeno u osnovnim školama u Srbiji. Učesnici istraživanja su bili učitelji, većinom trećeg i četvrtog razreda. Učitelji su procenjivali ponašanja svojih učenika na zadatim skalama, uz saglasnost roditelja. Podaci su učiteljske procene za 869 učenika, od kojih su 21 bili učenici drugog, 451 učenici trećeg i 397 učenici četvrtog razreda, od čega je 444 dečaka i 425 devojčica. Učitelji su takođe davali podatak o kategoriji školskog uspeha na polugodištu (odličan, vrlo dobar itd.).

Uzorak je na osnovu učiteljskih procena dalje podeljen na četiri poduzorka – grupa dece bez simptoma, grupa dece koja manifestuje problem sa pažnjom, grupa dece koja manifestuje problem sa hiperaktivnošću i grupa deca sa problemima i pažnje i hiperaktivnosti, tzv. mešoviti tip.

Instrumenti

Procena ponašanja deteta izvršena je skalom IVJER-R za predadolescentni uzrast, koja predstavlja empirijsko kvantitativni prikaz procene ponašanja deteta. Učitelji su dobili detaljno uputstvo o popunjavanju skale. Pouzdanost ove skale je i u

ovom istraživanju visoka i iznosi $\alpha = .95$. Ona se sastoji od 18 ajtema koji predstavljaju bihevioralne indikatore hiperkinetičkog poremećaja i 5 ajtema njihove pervazivnosti. Ovi indiktori su podeljeni na dve supskale. Prva sadrži 9 ajtema koji se odnosi na probleme sa pažnjom, druga takođe 9 ajtema, koji se odnose na probleme sa hiperaktivnošću i impulsivnošću. U skladu sa kriterijumima DSM-IV i V klasifikacije mentalnih poremećaja, cut-off skorovi na obe skale su prisustvo 6 ili više opisanih ponašanja. Na ovaj način, uzorak je podeljen na već opisana četiri poduzorka, u zavisnosti od prisustva problema kod dece.

Tehnike analize podataka

Podaci su analizirani u statističkom paketu SPSS for Windows, verzija 22.0. Pored tehnika deskriptivne statistike, rađene su analize poređenja grupa. S obzirom na distribuciju podataka, korišćene su neparametrijske tehnike poređenja grupa – Mann Whitney test za poređenje dve nezavisne grupe i Kruskal-Wallis test za poređenje više nezavisnih grupa.

Rezultati

U tabeli 1 možemo videti strukturu uzorka prema polu i tipu poremećaja. Važno je napomenuti da kada kažemo tip poremećaja da se radi o skorovima na instrumentu, a ne o pravim, klinički verifikovanim poremećajima, ali radi lakše preglednosti u tabelama ćemo pisati o tipovima poremećaja, dok ustvari mislimo na ponašanja karakteristična za određeni tip poremećaja.

Tabela 1

Struktura uzorka prema polu i tipu poremećaja

| Grupa | <i>N</i> | Dečaci | Devojčice |
|---------------------------|----------|--------|-----------|
| Bez poremećaja | 683 | 305 | 378 |
| Mešoviti tip | 52 | 44 | 8 |
| Pretežno nepažljivi tip | 76 | 48 | 28 |
| Pretežno hiperaktivni tip | 58 | 47 | 11 |

S obzirom da je istraživanje rađeno na opštoj populaciji, ne čudi da je najveći broj dece koja nemaju ponašanja karakteristična za hiperkinetički poremećaj. Kada su u pitanju deca za koju učitelji procenjuju da manifestuju neke od simptoma hiperkinetičkog poremećaja, najviše je dece sa ponašanjima karakterističnim za pretežno nepažljivi tip poremećaja, nakon toga dece sa ponašanjima karakterističnim za pretežno hiperaktivni tip poremećaja i na kraju deca sa ponašanjima karakterističnim za

mešoviti tip, tj. imaju i simptome hiperaktivnosti i simptome nepažnje. Kada je u reč o polnoj strukturi, vidimo da u svakom podtipu ima više dečaka nego devojčica, a u podtipu preterano nepažljivih ima najveći broj devojčica u odnosu na druge podtipove.

Prvi zadatak istraživanja je bio da uporedimo školski uspeh dece bez simptoma i dece koja pokazuju neke simptome hiperkinetičkog poremećaja. Školski uspeh je operacionalizovan kroz kategoriju školskog uspeha, pri čemu 1 označava odličan uspeh, 2 vrlo dobar, 3 dobar, 4 dovoljan i 5 nedovoljan – dakle manji broj označava viši uspeh. Kako je istraživanje rađeno na opštoj populaciji, veliki je disbalans između ove dve grupe dece, te je sprovedena neparametrijska tehnika analize razlika između dve nezavisne grupe – Mann-Whitney U test. Rezultati su prikazani u tabeli 2.

Tabela 2

Mann-Whitney test – razlika između nezavisnih grupa u školskom uspehu

| Grupa | N | Mdn | Prosečan rang | Suma rangova | Mann-Whitney U | Z | P |
|---------------|-----|-----|---------------|--------------|----------------|---------|------|
| bez simptoma | 682 | 1* | 394.32 | 268928.00 | 36025.000 | -10.942 | .000 |
| Sa simptomima | 186 | 2 | 581.82 | 108218.00 | | | |

*1 – odličan uspeh

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u školskom uspehu između grupa dece sa i bez simptoma hiperaktivnog poremećaja. Deca u grupi koja pokazuju simptome imaju niži školski uspeh (Mdn=2 označava niži uspeh). Veličina uticaja je umerena ($r=.37$).

Kako je glavni cilj istraživanja ispitati razlike u školskom postignuću između podgrupa dece sa različitim karakteristikama iz domena hiperkinetičkog poremećaja, a s obzirom na izrazito neujednačenu distribuciju dece po grupama, rađena je neparametrijska verzija analize poređenja grupa – Kruskal-Wallis test poređenja više nezavisnih grupa. Rezultati su prikazani u tabeli 3.

Tabela 3

Ispitivanje više nezavisnih grupa – da li postoje razlike između različitih tipova u školskom uspehu

| Grupa | <i>N</i> | Mdn | Prosečan rang | Kruskal-Wallis χ^2 | df | P |
|---------------------------|----------|-----|---------------|-------------------------|----|------|
| Bez poremećaja | 682 | 1 | 394.32 | 192.624 | 3 | .000 |
| Mešoviti tip | 52 | 2 | 680.22 | | | |
| Pretežno nepažljivi tip | 76 | 2 | 661.24 | | | |
| Pretežno hiperaktivni tip | 58 | 1 | 389.53 | | | |

Rezultati pokazuju da postoje statistički značajne razlike između grupa. Pregledom prosečnog uspeha po grupama (Mdn i prosečan rang), vidimo da nema razlika u uspehu između grupe dece bez simptoma i grupe sa izraženim simptomima iz domena hiperaktivnosti – grupe sa višim školskim uspehom. Takođe, nema razlika između grupe sa problemima sa pažnjom i grupe mešovitog tipa – obe grupe u proseku imaju niže postignuće.

Diskusija

Naše istraživanje imalo je za cilj da ispita odnos između problema iz domena hiperkinetičkog poremećaja i školskog postignuća kod dece iz opšte populacije. Iako je naše istraživanje sprovedeno na opštoj populaciji i ne uključuje klinički uzorak, instrument kojim je operacionalizovan hiperkinetički poremećaj baziran je na dijagnostičkim kriterijumima. Ovo posledično objašnjava disproporcije u okviru uzorka – najveći deo ispitanika ne zadovoljava kriterijume poremećaja. Naši rezultati u skladu su sa prethodnim istraživanjima koji su koristili istu skalu na opštoj populaciji (Golubović, Jerković i Rapaić, 2008). Međutim, znamo da su problemi iz domena hiperkinetičkog poremećaja kod dece sve učestalija (Visser et al., 2014). Brojna istraživanja takođe potvrđuju značaj postojanja hiperkinetičkih problema za školski uspeh (Barry et al., 2002; Frazier et al., 2007, Loe & Feldman, 2007). Dugoročni negativni korelati nižeg školskog uspeha ogledaju se u narušenom odnosu sa roditeljima, nastavnicima i vršnjacima, a ova negativna iskustva doprinose nižem samopouzdanju i emocionalnim poteškoćama (Hinshaw, 1992; Hinshaw & Melnick, 1995). Jedan deo ove dece ne završi srednju školu, imaju poteškoće da upišu fakultet i manje su uspešni u svojim karijerama u odraslom dobu (Barkley, 1990; Manuzza et al., 1997). Stoga je za sve stručnjake koji se bave edukacijom dece važno da razumeju faktore koji dovode do nižeg školskog postignuća, kako bismo mogli delovati preventivno.

Kada je u pitanju hiperkinetički poremećaj, imamo dve glavne grupe problema na koji se on manifestuje – za jedan je dominantno izražen problem sa hiperaktivnošću, za drugi je dominantan problem sa pažnjom. Jasno je da je prvi lakše uočljiv, jer su

bihevioralni indikatori manifestniji. Kada je u pitanju problem pažnje, on češće ostaje neprimećen ukoliko nije udružen sa problemom hiperaktivnosti. Istraživanja pokazuju da je većina učitelja u stanju da prepozna da dete ima problem ukoliko postoji hiperaktivnost, ali da je potrebno podizati sposobnost učitelja da prepoznaju probleme sa pažnjom (Moldavsky, Groenewald, Owen, & Sayal, 2013). Konfuziji u vezi sa mogućnostima prepoznavanja i definisanja problema doprinosi i čest komorbiditet, ali i pogrešno dijagnostikovanje sa problemima u učenju ili anksioznim poremećajima. Deca koja imaju dijagnozu hiperkinetičkog poremećaja, u velikom broju slučajeva imaju i dijagnozu teškoća u učenju, tj. disleksiju i/ili diskalkuliju (DuPaul, Gormley & Laracy, 2013). Dodatni problem je sklonost atribuiranju detetovog neuspeha faktorima ličnosti, niskoj motivaciji ili nedovoljnoj zrelosti, čak i kada problem kontinuirano postoji.

Naši rezultati pokazuju da nema razlike u školskom postignuću između grupe dece bez problema i dece sa izraženim problemima sa hiperaktivnošću, ali koja nemaju problem sa pažnjom. Obe ove grupe dece postižu odličan školski uspeh. Takođe, nema razlike u uspehu između dece sa dominantnim problemom pažnje i sa mešovitim tipom problema, a obe grupe postižu niži školski uspeh. Dakle, nije hiperaktivnost sama po sebi ta koja bi mogla biti faktor koji umanjuje školski uspeh, već problem sa pažnjom. Ukoliko imamo u vidu da je poremećaj pažnje teže uočljiv u odnosu na hiperaktivnost, vrlo je verovatno da će deca sa problemima sa pažnjom duže ostati neopažena, nedijagnostifikovana, te ćemo propustiti priliku da na vreme otpočnemo sa nekim vidom tretmana i problemi koji postoje u detinjstvu mogu se nastaviti i u odraslom dobu (Milich et al., 2001).

Iako je naše istraživanje korelativno, te ne možemo donositi zaključke o kauzalitetu, ono ipak ide u prilog tezi da je poremećaj pažnje, a ne hiperaktivnost ta koja otežava uspešno savladavanje školskog programa (Thorell, 2007). Takođe, upućuje na važnost detekcije problema pažnje, kako bi deca koja imaju problem sa pažnjom što ranije bila upućena na tretman i kako bi im se pomoglo u praćenju nastave i učenju. Važno je razaznati da li je problem sa pažnjom situaciono uslovljen – posledica npr. narušenih porodičnih odnosa, problema sa vršnjacima, bolesti, neispavanosti i sl., a koji je prolaznog karaktera. Pervazivnost i perzistentnost teškoća upućivala bi da ipak postoji problem sa pažnjom koji zahteva detaljnije sagledavanje.

Pedagoške implikacije našeg istraživanja uključuju naglašavanje značaja prepoznavanja dece sa problemima pažnje, kao i smernice za rad sa decom sa problemima pažnje. Iako deca često mogu delovati nezainteresovano i nemotivisano, deca koja imaju dijagnozu pretežno nepažljivog tipa hiperkinetičkog poremećaja se razlikuju u tome što ih njihovi simptomi ometaju u svakodnevnom životu, ne samo u školskom okruženju, već i u drugim aktivnostima, kao i u odnosu sa vršnjacima.

ADHD se na predškolskom uzrastu uglavnom manifestuje kroz hiperaktivnost. Po polasku u školu, kada postoji jasnija struktura školskih aktivnosti i obaveza, kao i evaluacija postignuća, otvara se mogućnost boljeg uvida u detetove probleme. Uči-

onica je dakle polje u kom će se detetovi problem ne samo sa hiperaktivnošću, već i sa pažnjom manifestovati. Treba imati na umu da nije svaka rasejanost problem sa pažnjom, kao što nije ni svaka nemirnost ili impulsivno reagovanje deteta problem sa hiperaktivnošću. Kada je reč o poremećaju pažnje, dete kontinuirano ispoljava teškoće sa organizacijom, koncentracijom, planiranjem i istrajavanjem u aktivnostima. Ima problema sa nezavršavanjem domaćih zadataka, ponekad na pola rečenice zaboravi o čemu priča, često je zamišljeno, deluje rasejano, sanjari, ne deluje prisutno na času, zaboravlja svoje stvari. Ovakva deca ne deluju uporno niti motivisano i lako se obešhrabre. Često su stidljivi, povučeni i vršnjaci ih ne prihvataju (Haack, Villodas, McBurnett, Hinshaw & Pfiffner, 2017).

Iako su se psihosocijalni tretmani za ADHD pokazali uspešnim u poboljšavanju funkcionisanje ove dece, oni su uglavnom usmereni na ponašanja koja se tiču impulsivnosti i hiperaktivnosti, što ne pomaže puno deci koja prvenstveno imaju problem sa pažnjom. Istraživanja ukazuju na to da su sa ovom decom najuspešniji tretmani koji istovremeno uključuju rad sa decom, roditeljima i učiteljima (Pfiffner et al., 2014). U ovim tretmanima važno je roditelje edukovati o karakteristikama ADHD-a, kako da uspostave dnevne rutine, koriste nagrade i pohvale, postavljaju jasna pravila, organizuju prostor u kome dete boravi i njegove aktivnosti. Roditelji se takođe obučavaju načinima na koji mogu da pomognu detetu da poboljša planiranje, postavljanje prioriteta, organizovanje. Paralelno sa edukovanjem roditelja, važno je da i deca prođu kroz obuku u kojoj je poseban akcenat na uvežbavanju naučenih veština. Kada je u pitanju uspešnost u obavljanju školskih zadataka, neke od veština koje je važno da budu podsticane su strategije rešavanje problema, održavanje pažnje pri izradi domaćih zadataka, itd. Učitelji i nastavnici takođe imaju veliku ulogu u boljem funkcionisanju dece pretežno nepažljivog tipa ADHD-a (Pfiffner et al., 2014). Učitelji treba da budu edukovani o karakteristikama ovog poremećaja, kao i o strategijama kojima mogu doprijeti održavanju pažnje ovih učenika tokom svakodnevnih školskih aktivnosti. Mogu koristiti i pomoćna sredstva kao što su dnevni izveštaji koji se sastoje od manjih ciljeva koji se odnose na to da li je dete odmah započelo da radi zadatak, predalo domaći zadatak, završilo zadatak na vreme i da li je tražilo pomoć ukoliko mu je bila potrebna. Ova željena ponašanja je važno pozitivno potkrepljivati. Komunikacija između dece, roditelja i učitelja je od izuzetnog značaja. Nastavnici i roditelji treba da podstiču decu da koriste nove naučene veštine, menjaju ciljeve u odnosu na individualno dete i da ukoliko je potrebno koriste i dodatna sredstva kao što su podsetnici, menjanje rasporeda sedenja deteta tako da ga što manje ometaju spoljašnji stimuli (Pfiffner et al., 2014).

Ograničenja našeg istraživanja mogu se svrstati u dve kategorije. Prva podrazumeva to što je istraživanje sprovedeno na opštoj populaciji, te da sve vreme moramo na umu imati da pričamo o prisustvu problema pažnje ili hiperaktivnosti kod dece koja nemaju klinički dijagnostikovani poremećaj. Ovako odabran metod ispitivanja nudi nam ipak uvid u prisustvo problema i percepciju učitelja da određena deca pokazuju

određena ponašanja karakteristična za hiperkinetički poremećaj u okviru normalne populacije. Druga kategorija ograničenja odnosi se upravo na to da su procenjivači detetovog ponašanja upravo učitelji koji takođe i ocenjuju đake. Iako pitanje objektivnosti školskih ocena prevazilazi okvire ovog rada, treba imati na umu da postoji mogućnost da učitelji imaju sklonost da decu kod koje prepoznaju određene probleme u ponašanju – u našem slučaju, pre svega, decu sa problemima sa pažnjom – posledično ocenjuju nižim ocenama, ili da su spremniji da deci nižeg školskog postignuća pripisuju veći broj problema sa pažnjom. Dakle, možemo postaviti pitanje da li su ove dve procene – procena ponašanja i procena znanja i usvojenosti gradiva zaista nezavisne. U našem radu, tretirali smo ove procene kao nezavisne i u skladu sa tim sproveli statističke tehnike za nezavisne uzorke. S toga, rezultate treba uzeti sa rezervom. Ovaj nedostatak moguće je u nekom budućem istraživanju prevazići vođenjem računa o zavisnostima procena, te uključivanjem dodatnih varijabli koje se tiču samih procenjivača odnosno učitelja. Takođe, može se ići i sa drugačijim nacrtom istraživanja, te je predlog za dalje istraživanje uključiti roditeljske procene detetovog ponašanja i/ili detetovu samoprocenu. Iako u literaturi postoje polemike oko slaganja procena ponašanja karakterističnih za hiperkinetski poremećaj od strane učitelja i roditelja, gde prethodna istraživanja imaju oprečne rezultate po pitanju toga ko je validniji i objektivniji izvor podataka o detetovom ponašanju (Takeda, Nissley-Tsiopinis, Nanda, Eiraldi, 2016 ; Bied, Biederman, Farone, 2017), polazište našeg istraživanja je to da su učitelji ti koji dovoljno poznaju decu, odnosno imaju dobar uvid u detetovo ponašanje (stoga nisu uzeti učenici prvog razreda, dakle učitelji poznaju decu barem godinu dana) i mogu dati objektivne procene detetovog ponašanja.

Zaključak

Hiperkinetički poremećaj je jedan od najčešćih razvojnih poremećaja. U poslednje vreme postoji sve veći broj istraživanja koji se bavi i podtipovima ovog poremećaja, te možemo na bolji način da sagledamo specifične probleme sa kojima se suočavaju deca sa ovim poteškoćama i da pronađemo tretmane koji će biti usmereni na njihovo rešavanje. Naši rezultati ukazuju na to da je pažnja ta koja najviše utiče na školski uspeh, te smatramo da je od izuzetnog značaja edukovanje roditelja i učitelja o tome na koji način mogu da prepoznaju i pomognu deci sa problemima pažnje i kako da podstaknu deca da se bolje organizuju, koncentrišu i planiraju aktivnosti. Na našim prostorima je mali broj istraživanja koji se bavi ovom temom, te smatramo da su potrebna dalja ispitivanja ovog fenomena i u našoj kulturi. Cilj obrazovanja je da svako dete razvija znanja, veštine i sposobnosti u skladu sa svojim kapacitetima. Sve prepreke na tom putu treba prepoznati, definisati i osmisliti način da se one prevaziđu. Deca sa poremećajem pažnje su u riziku da problem ostane neprepoznat, te je glavni zaključak našeg istraživanja isticanje potrebe i važnosti prepoznavanja ovakve dece i pravovremenog reagovanja kako bi im se obezbedila podrška u razvoju i napredovanju.

Milica Stanisavljević
Marina Oros
Ivan Jerković

ACADEMIC ACHIEVEMENT OF CHILDREN WITH BEHAVIOURS CHARACTERISTIC FOR HYPERKINETIC DISORDER

Abstract

Rates of children with hyperkinetic disorder have increased in the last few decades. These children face many problems such as lower academic achievement, in spite of average intelligence. These early difficulties in education often have long-term consequences, such as lower levels of education and less successful careers in adulthood. Negative experiences within the educational system have negative effects on relationships with parents, teachers and peers. They also contribute to lower self-esteem and emotional difficulties. In this study we compared differences in academic achievement between children who manifest behaviours typical for hyperkinetic disorder and children without problems of inattention and hyperactivity. The sample consists of teacher reports of behaviour for around 800 primary school pupils. The results showed that children who manifest behaviours typical for hyperkinetic disorder have statistically significant lower academic achievement compared to children without symptoms ($U=36025.0$, $p\leq.001$). When we take into account different subtypes of hyperkinetic disorder, the results showed that children with inattentive and combined type have lower academic achievement compared to children with hyperactive type and children with no symptoms ($\chi^2=192.62$, $p\leq.001$). These results suggest that it is inattention rather than hyperactivity that contribute to negative outcomes regarding academic achievement.

Key words: academic achievement, hyperkinetic disorder, inattention, ADHD

Literatura

- Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2015). Long-term outcomes of ADHD: academic achievement and performance. *Journal of attention disorders*, 1087054714566076.
- Barkley, R. A., DuPaul, G. J., & McMurray, M. B. (1990). Comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criteria. *Journal of consulting and clinical psychology*, 58(6), 775.
- Barry, T. D., Lyman, R. D., & Klinger, L. G. (2002). Academic underachievement and attention-deficit/hyperactivity disorder: The negative impact of symptom severity on school performance. *Journal of school psychology*, 40(3), 259-283.

- Baumgaertel, A., Wolraich, M. L., & Dietrich, M. (1995). Comparison of diagnostic criteria for attention deficit disorders in a German elementary school sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(5), 629-638.
- Bied, A., Biederman, J., & Faraone, S. (2017). Parent-based diagnosis of ADHD is as accurate as a teacher-based diagnosis of ADHD. *Postgraduate medicine*, 129(3), 375-381.
- Biirah, J., Anika, A., & Zigler, R. S. (2018). Influence of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) on Academic Achievement of Learners in International Primary Schools in Mombasa (Kenya) and Kampala (Uganda): A Comparative Study. *European Scientific Journal*, 14(29), 199.
- Breslau, N., Breslau, J., Peterson, E., Miller, E., Lucia, V. C., Bohnert, K., & Nigg, J. (2010). Change in teachers' ratings of attention problems and subsequent change in academic achievement: A prospective analysis. *Psychological Medicine*, 40, 159-166.
- Carlson, C. L., & Mann, M. (2000). Attention-deficit/hyperactivity disorder, predominantly inattentive subtype. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9(3), 499-510.
- Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom? *Child: Care, Health and Development*, 36(4), 455-464.
- Diamantopoulou, S., Rydell, A., Thorell, L. B. & Bohlin, G. (2007) Impact of executive functioning and symptoms of attention deficit hyperactivity disorder on children's peer relations and school performance. *Developmental Neuropsychology*, 32, 521-542.
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of learning disabilities*, 46(1), 43-51.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2003). ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies 2nd ed. *New York: Guilford*.
- Faraone, S. V., Sergeant, J., Gillberg, C., & Biederman, J. (2003). The worldwide prevalence of ADHD: is it an American condition? *World Psychiatry: Official Journal Of The World Psychiatric Association (WPA)*, 2(2), 104-113.
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (1995). Early disruptive behavior, IQ, and later school achievement and delinquent behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 183-199.
- Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Lynskey, M. T. (1993). The effects of conduct disorder and attention deficit in middle childhood on offending and scholastic ability at age 13. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 899-916.

- Fergusson, D. M., Lynskey, M. T., & Horwood, L. J. (1997). Attentional difficulties in middle childhood and psychosocial outcomes in young adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 633-644.
- Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J., & Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 49-65.
- Golubović, Š., Jerković, I., Rapačić, D. (2008) Sposbnost održavanja pažnje i ispoljavanje hiperaktivnosti i impulsivnosti u zavisnosti od pola deteta. *Pedagogija*, 63 (3), 465-471.
- Haack, L. M., Villodas, M., McBurnett, K., Hinshaw, S., & Pfiffner, L. J. (2017). Parenting as a mechanism of change in psychosocial treatment for youth with ADHD, predominantly inattentive presentation. *Journal of abnormal child psychology*, 45(5), 841-855.
- Hechtman, L., Abikoff, H., Klein, R. G., Weiss, G., Resnitz, C., Kouri, J., ... Pollack, S. (2004). Academic achievement and emotional status of children with ADHD treated with long-term methylphenidate and multimodal psychosocial treatment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(7), 812-819.
- Hinshaw, S. P. (1992). Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 893-903.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological bulletin*, 111(1), 127.
- Hinshaw, S. P., & Melnick, S. M. (1995). Peer relationships in boys with attention-deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression. *Development and psychopathology*, 7(4), 627-647.
- Karoly, L. A., Kilburn, M. R., & Cannon, J. S. (2006). *Early childhood interventions: Proven results, future promise*. Rand Corporation.
- Langberg, J. M., Molina, B. S., Arnold, L. E., Epstein, J. N., Altaye, M., Hinshaw, S. P., ... Hechtman, L. (2011). Patterns and predictors of adolescent academic achievement and performance in a sample of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 519-531.
- Lee, Steve S., and Stephen P. Hinshaw (2006). Predictors of adolescent functioning in girls with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): the role of childhood ADHD, conduct problems, and peer status. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 35 (3), 356-368.

- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Ambulatory Pediatrics: The Official Journal of the Ambulatory Pediatric Association*, 7(1 Suppl), 82–90.
- Mannuzza, S., Klein, R. G., Bessler, A., Malloy, P., & Hynes, M. E. (1997). Educational and occupational outcome of hyperactive boys grown up. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(9), 1222– 1227.
- Masseti, G. M., Lahey, B. B., Pelham, W. E., Loney, J., Ehrhardt, A., Lee, S. S., & Kipp, H. (2008). Academic achievement over 8 years among children who met modified criteria for attention-deficit/hyperactivity disorder at 4-6 years of age. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 399-410.
- McGee, R., Prior, M., Williams, S., Smart, D. & Sanson, A. (2002) The long-term significance of teacher-rated hyperactivity and reading ability in childhood: findings from two longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 43, 1004–1017.
- Merrell, C. & Tymms, P. B. (2001). Inattention, hyperactivity and impulsiveness: their impact on academic achievement and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 43–56.
- Milich, Richard, Amy C. Balentine, and Donald R. Lynam (2001). ADHD combined type and ADHD predominantly inattentive type are distinct and unrelated disorders. *Clinical psychology: science and practice*, 8 (4) 463- 488.
- Moldavsky, M., Groenewald, C., Owen, V., & Sayal, K. (2013). Teachers' recognition of children with ADHD: Role of subtype and gender. *Child and Adolescent Mental Health*, 18(1), 18-23.
- Murphy, Kevin R., Russell A. Barkley, and Tracie Bush. (2002). Young adults with attention deficit hyperactivity disorder: subtype differences in comorbidity, educational, and clinical history. *The Journal of nervous and mental disease* 190, (3), 147-157.
- Murphy, S. (2014). Inclusive strategies for students with characteristics of ADHD. *Young Children*, 69(3), 66 -71.
- Pfiffner, L. J., Hinshaw, S. P., Owens, E., Zalecki, C., Kaiser, N. M., Villodas, M., McBurnett, K. (2014). A two-site randomized clinical trial of integrated psychosocial treatment for ADHD-inattentive type. *Journal of consulting and clinical psychology*, 82(6), 1115.
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International journal of epidemiology*, 43(2), 434-442.
- Raggi, V., & Chronis, A. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9, 85-111.

- Rappoport, Mark D., Sean W. Scanlan, and Colin B. Denney (1999). Attention-deficit/hyperactivity disorder and scholastic achievement: A model of dual developmental pathways. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 40, (8), 1169-1183.
- Rodriguez, Alina, Marjo-Riitta Järvelin, Carsten Obel, Anja Taanila, Jouko Miettunen, Irma Moilanen, Tine Brink Henriksen et al. (1999). Do inattention and hyperactivity symptoms equal scholastic impairment? Evidence from three European cohorts. *BMC Public Health* 7 (1), 327.
- Ross, Catherine, and John Mirowsky (2003). Education, social status, and health (social institutions and social change).
- Salla, J., Michel, G., Pingault, J. B., Lacourse, E., Paquin, S., Galéra, C., ... Côté, S. M. (2016). Childhood trajectories of inattention-hyperactivity and academic achievement at 12 years. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(11), 1195–1206.
- Semrud-Clikeman, Margaret, Joseph Biederman, Susan Sprich-Buckminster, Belinda Krifcher Lehman, Stephen V. Faraone, and Dennis Norman (1992). Comorbidity between ADHD and learning disability: A review and report in a clinically referred sample." *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 31, (3), 439-448.
- Svetska Zdravstvena Organizacija (1992). ICD-10 Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja. *Klinički opisi i dijagnostička uputstva. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.*
- Takeda, T., Nissley-Tsiopinis, J., Nanda, S., & Eiraldi, R. (2016). Factors associated with discrepancy in parent–teacher reporting of symptoms of ADHD in a large clinic-referred sample of children. *Journal of attention disorders*, 1087054716652476.
- Thomas, Cindy Parks, Peter Conrad, Rosemary Casler, and Elizabeth Goodman (2006). Trends in the use of psychotropic medications among adolescents, 1994 to 2001. *Psychiatric services* 57 (1), 63-69.
- Thorell, L. B. (2007). Do delay aversion and executive function deficits make distinct contributions to the functional impact of ADHD symptoms? A study of early academic skill deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(11), 1061-1070.
- Weithorn, C. J., & Marcus, M. (1985). High-active children and achievement tests: A two-year follow-up. *Psychology in the Schools*, 22, 449-458.
- Wolraich, M. L. (1999). Attention deficit hyperactivity disorder: The most studied and yet most controversial diagnosis. *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(3), 163-168.
- van der Kolk, Annemarie, Michel van Agthoven, Jan Buitelaar, and L. Hakkaart (2015). A Systematic Review of Literatures on Factors Associated with Educa-

tional and Academic Performance in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Creative Education* 6, 164-180.

Visser, S. N., Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., Ghandour, R. M.,... & Blumberg, S. J. (2014). Trends in the parent-report of health care provider-diagnosed and medicated attention-deficit/hyperactivity disorder: United States, 2003–2011. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(1), 34-46.

dr Angela J, Mesaroš Živkov¹
Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača u Kikindi
dr Zagorka T, Markov²
Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača u Kikindi

Primljen: 10.5.2019.

Prihvaćen: 26.3.2020

ORIGINALNI NAUČNI RAD
UDK: 37.018.26:[37.046.12:398]
371.213.1:[37.046.12:398]
DOI 10.19090/ps.2020.1.59-71

OPAŽANJA RODITELJA I UČITELJA O ZASTUPLJENOSTI SADRŽAJA NARODNE TRADICIJE U ŠKOLSKIM AKTIVNOSTIMA UČENIKA MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA³

Apstrakt

Savremeno društvo se nalazi u ekspanziji tehnološkog napretka i vrlo često se tradicionalne vrednosti "ostavljaju po strani" i pored toga što su u nekim oblastima nezamenljive, jer predstavljaju kulturnu baštinu i resurs koji može biti od velike koristi za učenje najmlađih generacija. Cilj istraživanja je bio da se utvrde opažanja roditelja i učitelja o zastupljenosti tradicionalnog narodnog stvaralaštva u školskim aktivnostima učenika mlađeg školskog uzrasta. Uzorak je činilo 71 roditelj učenika mlađeg školskog uzrasta i 51 učitelj. Rezultati istraživanja pokazuju da postoje razlike u odgovorima roditelja i učitelja u odnosu na opažanja i realizaciju nastave u vezi sa tradicionalnim narodnim stvaralaštvom kroz tri oblasti: 1) Nastavne aktivnosti 2) Vannastavne aktivnosti i 3) Aktivnosti roditelja i učitelja. Dobijeni rezultati ukazuju na potrebu planskog delovanja relevantnih činilaca po pitanju razvijanja svesti o značaju tradicionalnog narodnog stvaralaštva za savremeno društvo. Zaključujemo da se tradicionalno narodno stvaralaštvo izučava u okviru redovne nastave i vannastavnih aktivnosti. Postoji potreba da se aktivnosti tradicionalnog narodnog stvaralaštva im-

¹ angelamesaros.zivkov@gmail.com

² zagorka.markov@gmail.com

³ Ovaj rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru projekta „Tradicionalno narodno stvaralaštvo u funkciji edukacije i socijalizacije dece predškolskog, školskog uzrasta i dece iz marginalnih grupa“(ev.br. 142-451-2762/2018-02), Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost AP Vojvodine.

plementiraju u Školski razvojni plan i druga dokumenta. Uključivanje Saveta roditelja i Učeničkog parlamenta su neke od mogućnosti da se tradicionalnom narodnom stvaralaštvu posveti pažnja, jer je ono značajno za razvoj nacionalnog identiteta dece osnovnoškolskog uzrasta. Poznavajući sopstvenu narodnu tradiciju učenici će poštovati i tradicionalno narodno stvaralaštvo svih naroda.

Ključne reči: tradicionalno narodno stvaralaštvo, roditelji, učitelji.

Uvod

Tradicija predstavlja predavanje s kolena na koleno, usmeno širenje priča, pouka, verovanja, pravila ponašanja i sl. (Vujaklija, 1997:897).

Izvorno, pojam tradicije označava proces u kojem se prepoznaju dve strane. Jedna od njih je aktivna, predaje se drugima i traje u vremenu, dok je druga pasivna i označava primanje, prihvatanje od drugih (Prole, 2004:197). Pasivnost je uslovila da mislioci modernog doba kritikuju tradiciju. Međutim, u suštini oni prihvataju tradiciju kao put kojim treba ići. Herder razmatra njenu afirmativnu stranu i njene kreativne potencijale važne za čovečanstvo. Negovanje tradicije i tradicionalnih vrednosti sopstvenog naroda uz uvažavanje i proučavanje tradicija drugih narodnosti doprinosi boljem razumevanju društva. Kulturna baština i duhovne vrednosti oplemenjuju čoveka i otvaraju mu nove vidike jačajući njegovu osetljivost da sagleda činjenicu da duhovna dobra ne mogu da se nadomeste bilo kojom cenom izraženom u materijalnom smislu. Zbog toga postoji potreba da se deca od najranijeg detinjstva uče tradiciji. Ljudsko biće je pored materijalnog satkano i od duhovnog bića koja najbolje funkcionišu ako su u ravnoteži. U današnjem, potrošačkom društvu često gubimo duhovnost i tradicionalne vrednosti zamenjujemo novinama zasnovanim na kiču.

Da je uvođenje sadržaja tradicionalnog stvaralaštva i tradicionalnih vrednosti postalo značajno za obrazovno-vaspitni sistem potvrđuje i činjenica da osnovne škole kao izborni predmet uvode i predmet Narodnu tradiciju gde se uz mnogobrojne primere učenici mlađeg školskog razreda upoznaju sa kulturnom baštinom, običajima i dr. (Perić i Niškanović, 2006; Perić i Niškanović, 2010 a; Perić i Niškanović, 2010b; Perić i Niškanović, 2010v).

Primena Narodne tradicije i tradicionalnog stvaralaštva u vaspitno-obrazovnom radu

U usmerenim aktivnostima koje se realizuju u predškolskim ustanovama tradicionalno narodno stvaralaštvo se deci najčešće predstavlja kroz igru pri čemu se podstiče dečji razvoj, posebno socijalizacija, govor, divergentno mišljenje i dr. Tradicionalne igre predstavljaju nasleđe ljudskog roda iz prošlosti koje često nakon mnogo

godina ne odolevaju vremenu već se u savremenom dobu koriste u izvornom ili prilagođenom obliku (Mesaroš Živkov, Markov i Jelić, 2018).

U tradiciji spontane kulture dece i mladih postoje različiti žanrovi kolektivnog stvaralaštva koji se tokom srednjeg detinjstva i rane adolescencije stvaraju, dopunjuju, praktikuju i prenose s generacije na generaciju (igre, šale, priče, pesme, leksikoni, spomenari, zakoni mladih, tajni jezici, stihovi, dnevници, itd.) (Duran, 2009:175). U ovom kontekstu je veoma značajno da se stvaralaštvo prenosi sa generacije na generaciju, a što i jeste u biti tradicionalnog narodnog stvaralaštva i tradicije u najširem smislu tog pojma. U savremenom društvu i pored svih tehnoloških mogućnosti dolazi do ekonomskog raslojavanja društva i nepoželjnih pojava, ali i pored svega dolazi do opstajanja tradicionalizma (Pešić, 2006:289).

Tradicionalne igre su deo naše kulture, socijalnog razvoja, odnosa prema istinskim i proverenim vrednostima narodnog stvaralaštva. Igranje tradicionalnih pokretnih igara sa pevanjem utiče pozitivno na motorički razvoj kod dece. Dete kroz učenje tradicionalnih pokretnih igara sa pevanjem razvija svoje sposobnosti i veštine, upoznaje svet oko sebe, kreira, stvara i pomaže sebi, kako u fizičkom, tako i u psihičkom razvoju. Danas je sasvim moguće dati zdravu osnovu za oživljavanje mnogih tradicionalnih dečjih igara, jer i sama deca, po svojim kriterijumima, prihvataju i čuvaju izvorne oblike igara koje su im bliske i poznate kroz odrastanje u porodicama gde se neguje tradicionalna kultura (Mesaroš Živkov, Pavlov i Milanović, 2018:117).

Vigotski (1978) posvećuje veliku pažnju igri fokusirajući na delovanje igre na kognitivni razvoj deteta. Istraživanja potvrđuju brojne prednosti i tradicionalnih dečjih igara (Mesaroš Živkov, Pavlov i Milanović, 2018; Mesaroš Živkov, Markov i Jelić, 2018), a Beavis, Muspratt, i Thompson ukazuju na značaj kompjuterskih igara na centralni nervni sistem. Zlatković se bavi retkim, neuočljivim, nevidljivim i srazmerno manje poznatim igrama, nastojeći da ih tako učini vidljivim potrebama deteta za igrom u svakoj fazi njegovog razvoja (Zlatković, 2015) u nastojanju da ih pedagozi, psiholozi, vaspitači i drugi stručnjaci konkretizuju u praksi. Međutim, za tradicionalne igre je karakteristično to da mogu da se izvode gotovo na svim mestima, da ne zahtevaju ništa drugo osim volju, preduzimljivost, toleranciju. Davno pre početka civilizacije odrasli i deca su u igri su otkrili izvor zabave i rasonode (Vasileva, Malinovski, Vasileva-Stojanovska i Trajković, 2018). Mnogo kasnije se shvatilo da pored vaspitno-obrazovnih potencijala, igra utiče i na sveukupni razvoj deteta (Wu, Hsiao, Wu, Lin, i Huang, 2012).

Prosvetni radnici u svojoj praksi koriste tradiciju objašnjavajući deci da prošlost shvate kao izvor iz kojeg proističe budućnost. U njoj se lako pronalazimo, jer se točak vremena okreće. Koren svakog naroda jesu tradicija i običaji. Prenošeni s generacije na generaciju, imaju važnu ulogu u očuvanju identiteta jednog naroda (Miladinović i Stanković, 2017:371). Vaspitači realizuju aktivnosti i projekte gde "putuju kroz vreme", ili se upoznavaju sa starim tradicionalnim igrama.

Tema „Uskrš“ može se realizovati integrativno kroz gotove sve usmerene aktivnosti. Realizacijom ove teme se utiče na poboljšanje motoričkih sposobnosti, kre-

ativnosti, verbalne i neverbalne komunikacije i dr. (Stanišić, 2018). Ove aktivnosti omogućuju da deca od najranijeg uzrasta neguju svoj tradicionalni identitet.

Primeru etno-kutka, koji je sastavni deo Narodne tradicije, moguće je pristupiti multidimenzionalno i integrisati ga kroz sve nastavne predmete i vannastavne aktivnosti. Postoji mogućnost da se etno-kutak koristi i partikularno u nastavnim i vannastavnim aktivnostima kako bi se proučavani sadržaji pojasnili i povezali sa tradicionalnim vrednostima. Ovo pospešuje zainteresovanost učenika za nastavne i vannastavne aktivnosti, ali im se ukazuje na značaj tradicionalnih vrednosti (Petković i Čorboloković, 2016).

Teme iz oblasti tradicije u značajnoj meri zastupljeni su u Muzičkom vaspitanju i Fizičkom vaspitanju.

Muzička tradicija u obrazovanju i vaspitanju dece mlađeg osnovnoškolskog uzrasta doprinosi da iskustva i utisci koje deca dožive u predškolskom i ranom školskom uzrastu budu trajniji u odnosu na one koji se stiču kasnije tokom školovanja ili života uopšte. Ovaj uzrasni period je važan za pokretanje interesovanja koje predstavlja osnov za prihvatanje i negovanje narodne tradicije. Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji smatraju da se narodna tradicija najviše izučava kroz tradicionalnu muziku. Rezultati pokazuju da je narodna tradicija i najviše zastupljena u nastavnom predmetu Muzička kultura, a mišljenje učitelja je da su njeni sadržaji nedovoljno zastupljeni u ostalim nastavnim predmetima i da učenici na kraju prvog ciklusa obrazovanja delimično poznaju tradicionalnu muziku (Sudžilovski, Čalić i Ivanović, 2012).

Poslednju deceniju država je prepoznala značaj tradicionalnog narodnog sadržaja na razvoj nacionalnog identiteta naroda. Zbog toga se u okviru izborne nastave učenicima pruža mogućnost da što više saznaju o tradiciji svog naroda. Sadržaji priručnika Narodna tradicija za prvi razred osnovne škole „S kolena na koleno“ (Perić i Niškanović, 2006:3 prema: Mesaroš Živkov i Markov, 2019), za drugi razred „Svuda pođi, kući dođi“ (Perić i Niškanović, 2010: Mesaroš Živkov i Markov, 2019), za treći razred „Sve, sve, ali zanat“ (Perić i Niškanović, 2010, prema: Mesaroš Živkov i Markov, 2019) i četvrti razred „Drumom hodiš vodom brodiš“ (Perić i Niškanović, 2010:prema: Mesaroš Živkov i Markov, 2019), direktno uvode učenike u aktivnosti revitalizacije tradicije neposrednim upoznavanjem materijalne i duhovne kulture svog naroda i naroda u užem i širem okruženju.

Učenici postaju osetljiviji na društvene vrednosti, jer shvataju da narodnu tradiciju čini dualizam duhovnih i materijalnih dobara čije se jedinstvenosti prepliću kroz različite delatnosti čineći ih neprocenjivim tvorevinama naroda i narodnosti. Poštujući svoju tradiciju, deca i mladi postaju senzibilniji i na savremene društvene procese, na različitosti i dr. Često dobijaju inspiraciju da ispituju i porede tradiciju svog naroda sa tradicijom drugih naroda i narodnosti. Sličnosti kao i razlike, na primer u običajima, čine ih bliskijim i nagone ih da istražuju, čitaju, putuju i sl. U diskursu sagledavanja svega onoga što čini tradicionalno stvaralaštvo (tradicionalno slikarstvo, tradicionalna književnost, tradicionalna muzika i dr.).

U vremenu tehnološke ekspanzije i brzog protoka informacija često nemamo dovoljno vremena da ispitujemo sopstvenu tradiciju i tradicionalno stvaralaštvo. Polazimo od toga da tradicionalno narodno stvaralaštvo kroz usmerene aktivnosti u predškolskoj ustanovi i u predmetima koji se izučavaju u osnovnoj školi mogu deci ne samo da pruže informacije, već da podstaknu i njihov razvoj. Za razumevanje značaja multi-dimenzionalnosti tradicije, kao entiteta prošlosti društva u kojoj su sadržane i prošlost, sadašnjost i budućnost, potrebno je imati mnogo teorijskog i praktičnog znanja. Sadržaje tradicionalnog narodnog stvaralaštva treba primenjivati u vaspitno-obrazovnom radu predškolske i dece osnovnoškolskog uzrasta (Mesaroš Živkov i Markov, 2019; Markov i Mesaroš Živkov, 2019). U ovom periodu se kod dece/učenika od najranijeg detinjstva razvija svest o značaju tradicije.

Metod

Problem istraživanja zasniva se na istraživačkim pitanjima:

(a) da li učenici mlađeg osnovnoškolskog uzrasta u dovoljnoj meri izučavaju sadržaje Narodne tradicije i tradicionalnog narodnog stvaralaštva iz perspektive roditelja;

(b) da li učenici mlađeg osnovnoškolskog uzrasta u dovoljnoj meri izučavaju sadržaje Narodne tradicije i tradicionalnog narodnog stvaralaštva iz perspektive učitelja;

(v) da li postoje statistički značajne razlike u opažanjima roditelja i učitelja po pitanju izučavanja narodne tradicije i tradicionalnog narodnog stvaralaštva u nastavnim i vannastavnim aktivnostima u nižim razredima osnovne škole.

Predmet istraživanja se odnosi na ispitivanje opažanja roditelja i učitelja u odnosu na izučavanje tradicionalnog narodnog stvaralaštva u okviru nastave i vannastavnih aktivnosti. Polazi se od pitanja u kojoj meri se narodna tradicija i tradicionalno narodno stvaralaštvo izučavaju u nastavnim i vannastavnim sadržajima učenika mlađih razreda osnovne škole. Takođe, smo ispitali da li saradnja učitelja i roditelja može da pospeši primenu sadržaja narodne tradicije u nastavnim i vannastavnim aktivnostima.

Uzorak

U istraživanju je učestvovalo 55 učitelja zaposlenih u osnovnim školama i 71 roditelj dece mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. Nakon dobijanja saglasnosti direktora osnovnih škola (OŠ “Jovan Popović”, OŠ “Žarko Zrenjanin, OŠ “Sveti Sava”, OŠ “Đura Jakšić”, “Vuk Karadžić” i OŠ “1.oktobar” iz Bašaida) na terenu je uz posredovanje stručnih saradnika osnovnih škola distribuirano 150 upitnika sa kovertama. Ispitanici su upitnike dostavljali stručnim saradnicima u zatvorenim kovertama. Od ukupnog broja za istraživanje smo koristili 126 popunjenih upitnika.

Nismo utvrdili statistički značajnu razliku u broju ispitanika u odnosu na status (roditelj i učitelj), jer je vrednost $\chi^2 = 2,032$ ($p = 0,154$, $df = 1$).

Instrument

U ovom pilot istraživanju za ispitivanje opažanja roditelja i učitelja o primeni sadržaja Narodne tradicije i tradicionalnog narodnog stvaralaštva kroz nastavne i vannastavne aktivnosti primenjeni su upitnici (Mesaroš Živkov i Markov, 2018) prilagođeni istraživanju - verzija za učitelje i verzija za roditelje.

Pored dela koji je predviđen za opšte podatke o ispitanicima (zanimanje, pol, godine života, godine radnog iskustva, stručna sprema i dr.) Upitnik se sastoji iz tri supskale: Nastavne aktivnosti (NA); Vannastavne aktivnost (VNNA) i Aktivnosti roditelja (AR).

Supskala NA, koja se sastoji od 11 tvrdnji, odnosi se na sadržaje koje se realizuju u okviru nastavnih predmeta, a odnose se i na primenu tradicionalnog narodnog stvaralaštva kako bi se deci sadržaji učinili lakšim za učenje. Supskala VNNA obuhvata 6 tvrdnji koje se odnose na vannastavne aktivnosti. Supskalu AR čine 4 tvrdnje koje se odnose na doprinos tradicionalnog narodnog stvaralaštva sa ciljem uspostavljanja kvalitetne saradnje i partnerstva sa roditeljima. Ispitanici koji su želeli mogli su na kraju Upitnika da daju komentar.

U glavnoj fazi istraživanja, roditelji i učitelji su, u skladu sa uputstvima autora instrumenta, procenjivali primenu sadržaja Narodne tradicije i tradicionalnog narodnog stvaralaštva u osnovnim školama izborom za svaku stavku jedan od ponuđenih odgovora na skali Likertovog tipa: *nikad-1*, *ponekad-2*, *često-3*, Kronbahovim alfa koeficijentom ispitana je pouzdanost skala i pokazano da Krombah alfa test iznosi 0,92. Informacije o predmetima koje ne predaju (Strani jezik, izborni predmeti) i za vannastavne aktivnosti učitelji su dobijali od kolega nastavnika.

Za ispitivanje značajnosti razlika u odgovorima između roditelja i vaspitača u celini korišćen je t-test za nezavisne uzorke.

Statistička obrada podataka

Statistička obrada podataka izvršena je uz korišćenje softverskih paketa za analizu i obradu podataka SPSS 23 for Windows.

Rezultati istraživanja i diskusija

U Tabeli 1 prikazani su rezultati upitnika za roditelje i učitelje koji se odnose na njihova opažanja o primeni tradicionalnog narodnog stvaralaštva u nastavi.

Tabela 1

Opažanja roditelja i učitelja o primeni tradicionalnog narodnog stvaralaštva u nastavi

| Nastavne oblasti | ispitanici | N | M | t | p |
|----------------------------|------------|----|------|--------|-------|
| Srpski jezik i književnost | učitelji | 55 | 2.29 | -1,968 | 0,051 |
| | roditelji | 71 | 2.48 | | |
| Svet oko nas/PPD | učitelji | 55 | 2.27 | -2,237 | 0,027 |
| | roditelji | 71 | 2.48 | | |
| Matematika | učitelji | 55 | 1.84 | -2,842 | 0,005 |
| | roditelji | 71 | 2.14 | | |
| Fizičko vaspitanje | učitelji | 55 | 2.18 | -0,446 | 0,656 |
| | roditelji | 71 | 2.23 | | |
| Muzičko vaspitanje | učitelji | 55 | 2.35 | -1,564 | 0.120 |
| | roditelji | 71 | 2.49 | | |
| Likovna kultura | učitelji | 55 | 2.18 | -1.941 | 0,054 |
| | roditelji | 71 | 2.37 | | |
| Strani jezik | učitelji | 55 | 1.62 | -2.906 | 0.004 |
| | roditelji | 71 | 1.97 | | |
| Izborni predmeti | učitelji | 55 | 2.27 | -1.734 | 0,085 |
| | roditelji | 71 | 2.45 | | |

Uvidom u Tabelu 1 konstatujemo da postoje statistički značajne razlike u odgovorima roditelja i učitelja ($p \leq 0,005$) kod nastavnih predmeta Matematika ($p=0,005$) i Strani jezik ($p=0,004$). Percepcija roditelja na osnovu razgovora sa svojom decom je pokazala da oni opažaju da se tradicionalno narodno stvaralaštvo u navedenim predmetima koristi više od onog što su učitelji prikazali kroz realizaciju nastave. Kod ostalih predmeta nismo utvrdili statistički značajne razlike u odgovorima roditelja i učitelja. Statistički značajne razlike između učitelja i roditelja su utvrđene kod predmeta Srpski jezik i književnost ($t=1,968$; $p=0,051$); Svet oko nas/PPD ($t=-2,237$; $p=0,027$) i Likovna kultura ($t=-1,941$; $p=0,054$). Na osnovu komentara roditelja koje su mogli (ali nisu bili obavezni) da daju u okviru Upitnika – verzija za roditelje jasno je da su svoja opažanja u vezi sa primenom tradicionalnog narodnog stvaralaštva u okviru aktivnosti u školi dobili od svoje dece dok su radili domaće zadatke ili su im deca postavljala pitanja u vezi sa tradicijom. Pretpostavljamo, da su svoja opažanja formirali i na osnovu razgovora. Očekivano je da ne postoje statistički značajne razlike u opažanjima učitelja i roditelja predmeta Muzičko vaspitanje (Sudžilovski, Čalić i Ivanović, 2012), jer se sadržaji iz ovog predmeta najčešće vezuju za tradiciju odnosno pokret, igru, ples, folklor i dr. Kroz ovaj predmet se uviđaju prednosti i značaj interdis-

ciplinarnog proučavanja tradicionalnog narodnog muzičkog nasleđa u osnovnoj školi. Višestruko rasvetljavanje narodnog muzičkog stvaralaštva, sa stanovišta različitih nastavnih predmeta, doprineće njegovoj boljoj recepciji, upoznavanju i razumevanju kulture sopstvenog naroda. To podrazumeva upoznavanje celokupnog narodnog života: okolnosti u kojima se muziciralo u narodu, narodnih običaja, mitologije, religije, istorijsko-društvenih odnosa, geografskih odlika određenog područja. Sveobuhvatno i celovito sagledavanje narodne muzičke tradicije omogućava integrativna nastava, kroz koju se znanja stiču jedinstveno, u prožimajućem procesu, na nivou međupredmetne povezanosti (Pavlović i Cicović-Sarajlić, 2013). Prema ovim autorima, sadržaje narodne tradicije kroz Muzičko vaspitanje moguće je primeniti integrativno, tako da se obuhvate svi predmeti, a da je uticaj na razvoj deteta holistički. Upravo sličan ugao sagledavanja, ali kroz etno-kutak (kao deo Narodne tradicije) u kontekstu svih nastavnih i vannastavnih aktivnosti imaju i drugi autori (Petković i Čorboloković, 2016).

U Tabeli 2 prikazani su rezultati upitnika za roditelje i učitelje koji se odnose na njihova opažanja o primeni tradicionalnog narodnog stvaralaštva u vannastavnim aktivnostima..

Tabela 2

Opažanja roditelja i učitelja o primeni tradicionalnog narodnog stvaralaštva u vannastavnim aktivnostima

| Vannastavne oblasti | ispitanici | N | M | t | p |
|----------------------|------------|----|------|-------|-------|
| Literarna sekcija | učitelji | 55 | 2.29 | 1,065 | 0,289 |
| | roditelji | 71 | 2.15 | | |
| Dramska sekcija | učitelji | 55 | 2.27 | 1,722 | 0.088 |
| | roditelji | 71 | 2.06 | | |
| Hor, orkestar | učitelji | 55 | 2.29 | 0.174 | 0.862 |
| | roditelji | 71 | 2.27 | | |
| Sekcija za ekologiju | učitelji | 55 | 2.09 | 0.951 | 0,344 |
| | roditelji | 71 | 1.96 | | |
| Matematička sekcija | učitelji | 55 | 1.80 | 0,289 | 0,773 |
| | roditelji | 71 | 1.76 | | |
| Sportske sekcije | učitelji | 55 | 2.05 | 1.240 | 0,217 |
| | roditelji | 71 | 1.89 | | |

Uvidom u Tabelu 2 konstatujemo da nismo utvrdili statistički značajne razlike u odgovorima roditelja i učitelja kad su u pitanju vannastavne aktivnosti. Pretpostavljamo da su roditelji mnogo više angažovani oko podrške deci u učenju i izradi domaćih zadataka i da su upućeni u sve nastavne predmete koja deca imaju u školi. Ovo su izjavili u delu, Upitnika koji je namenjen bio komentaru ispitanika. Smatramo da su

roditelji manje zainteresovani za vannastavne aktivnosti, jer se poslednjih godina u Kikindi sve više dece mlađeg školskog uzrasta opredeljuje za bavljenje sportom, pa su manje zainteresovani za vannastavne aktivnosti. Ali, roditelji podržavaju nastojanja učitelja i nastavnika da se vannastavne aktivnosti organizuju u školi. Učenici kroz vannastavne aktivnosti razvijaju ključne kompetencije, poboljšavaju svoj rečnik, razvijaju komunikativne kompetencije, socio-emocionalne kompetencije, prosocijalne aktivnosti, razvijaju timski duh i dr. Aktivnosti etno-kutka kao dela Narodne tradicije doprinose vannastavnih aktivnosti (novinarska sekcija, folklorna sekcija, recitatorska i druge sekcije) koje su u korelaciji sa nastavnim aktivnostima (Petković i Čorboloković, 2016). Nastava i vannastavne aktivnosti se putem eko-kutka (deo Narodne tradicije) razvijaju u okviru svojih oblasti, ali se i prepliću što za rezultat imaju bolja postignuća učenika u svim domenima njihovog razvoja. Ovakav način rada doprinosi zainteresovanosti učenika za tradiciju i njene vrednosti.

U Tabeli 3 prikazani su rezultati upitnika za roditelje i učitelje koji se odnose na njihova opažanja o primeni tradicionalnog narodnog stvaralaštva u kontekstu saradnje i partnerstva.

Tabela 3

Opažanja roditelja i učitelja o primeni tradicionalnog narodnog stvaralaštva u kontekstu saradnje i partnerstva

| Saradnja učitelja i roditelja | ispitanici | N | M | t | p |
|-----------------------------------|------------|----|------|--------|-------|
| Zajednička druženja | učitelji | 55 | 1.98 | -0,368 | 0,713 |
| | roditelji | 71 | 2.03 | | |
| Zajednički roditeljski sastanci | učitelji | 55 | 1.85 | -1,967 | 0,051 |
| | roditelji | 71 | 2.10 | | |
| Individualni roditeljski sastanci | učitelji | 55 | 1.56 | -3,839 | 0,000 |
| | roditelji | 71 | 2.06 | | |
| Organizovanje izleta | učitelji | 55 | 2.24 | -0,711 | 0.479 |
| | roditelji | 71 | 2.31 | | |

Uvidom u Tabelu 3 utvrdili smo da se statistički značajna razlika ($p=0.000$) javila u oblastima *Individualni roditeljski sastanci* i *Zajednički roditeljski sastanci* ($p=0,051$). Ovi rezultati govore da učitelji treba da usavršavaju svoje kompetencije za saradnju sa roditeljima i savetodavni rad (Mandarić Vukušić, 2018; Samardžić i Travar, 2016; Skočić Mihić, Blanuša Trošel i Katić, 2015; Škutor, 2014). Tradicionalno narodno stvaralaštvo upravo pruža širok dijapazon mogućnosti da učitelji organizuju sa roditeljima druženja i radionice koje bi bile efektne i po pitanju jačanja saradnje škole i porodice, ali bi doprinele i razvijanju roditeljskih pedagoških kompetencija. Dakle, pored izleta koji organizuju gotovo svi učitelji neophodna su i češća druženja koja bi

uz sticanja znanja o tradicionalnom narodnom stvaralaštvu doprinela jačanju partnerstva između roditelja i učitelja. Takođe, treba pružiti priliku onim roditeljima koji to žele da iskažu svoja znanja i veštine na ovom planu. Sve ovo bi još više zainteresovalo roditelje da se uključe u obrazovanje svoje dece, da pitaju učitelje i ostale zaposlene bez ustručavanja o eventualnim barijerama ili problemima na koje nailaze.

Zaključak

Na osnovu izvršenog istraživanja konstatujemo da su učitelji kada je u pitanju tradicionalno narodno stvaralaštvo posvećeni ovoj oblasti u okviru razredne nastave. Roditelji su uočili njihove napore da sačuvaju tradiciju koja daje pečat identitetu jednog naroda. Zapažamo da su opažanja roditelja o radu učitelja po pitanju tradicionalnog narodnog stvaralaštva značajno viša u nekim oblastima od realizacije koju su učitelji naveli u svojoj verziji upitnika.

Tradicionalno narodno stvaralaštvo bilo u književnoj, muzičkoj, igračkoj ili nekoj drugoj formi rasterećuje onog ko aktivno ili pasivno učestvuje u aktivnostima koji imaju elemente tradicionalnog narodnog stvaralaštva.

Na učenike posebno dobro utiče tradicionalna muzika i igra. Učenik se vraća svojoj prirodi i ostavlja mobilni telefon ili računar koji ga, a da on to nije možda ni svestan, stvara donekle zavisnikom. Treba se povremeno vraćati tradicionalnim igrama, jer će nas one podsetiti da smo pre svega ljudska bića koja imaju emocije. Koja se smeju i upućuju socijalne osmehe prisutnim, a ne virtuelnim prijateljima. Samo prisustvo “uživo” može da prenese emociju i energiju sagovornika, te u tom pravcu treba negovati tradicionalno narodno stvaralaštvo, a na mlađem školskom uzrastu pre svega tradicionalne igre. Tradicionalne igre pozitivno utiču i na decu sa smetnjama u razvoju, a što pokazuje istraživanje izvršeno u inkluzivnim vaspitno-obrazovnim grupama u kojima su se primenjivale tradicionalne igre (Mesaroš Živkov, Markov i Jelić, 2018).

Planiranjem smernica i prilagođavanjem ovih igara na mlađim školskim uzrastima koje učenici vole da izvode, doprinelo bi se razvoju njihovih socio-emocionalnih kompetencija odnosno celokupnom psihofizičkom razvoju. Kvalitetna saradnja između učitelja i roditelja doprinosi da oni u dimenziji saradnje, međusobnog informisanja (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000; Jelić, Stoiljković i Markov, 2018) prave strategije na koji način da tradicionalno narodno stvaralaštvo implementiraju u što više nastavnih i vannastavnih aktivnosti. Aktivnosti kroz koje je između ostalog moguće razvijati svest prema tradicionalnom narodnom stvaralaštvu su ekskurzije, izleti, tribine, radionice i sl. Roditelji i učitelji bi zajedničkim strategijama razvijali svest kod dece u kojoj meri je tradicionalno narodno stvaralaštvo važno za savremeno društvo. Aktivnosti tradicionalnog narodnog stvaralaštva treba implementirati u Školski razvojni plan i druga dokumenta. Uključivanje Saveta roditelja i Učeničkog parlamenta su neke od mogućnosti da se tradicionalnom narodnom stvaralaštvu posveti pažnja, jer je ono

značajno za identitet naroda. Zaključujemo da u proces razvijanja svesti o narodnom stvaralaštvu treba uključiti sve aktere obrazovno-vaspitnog procesa.

Angela J, Mesaroš Živkov
Zagorka T, Markov

PARENTS' OPINIONS ON THE ROLE OF TRADITIONAL FOLKLORE IN YOUNG PUPILS' SCHOOL ACTIVITIES

Abstract

Modern-day society is experiencing an expansion of technological progress and traditional values are often "left aside" even though they are irreplaceable in some areas since they represent the cultural heritage and helpful resource in teaching young generations. The goal of this research was to find out the opinions of parents and primary school teachers on the role of traditional folklore in school activities of young pupils. The sample consists of 71 parents of young pupils and 51 primary school teachers. The research results show that there are differences between the answers of parents and those of primary school teachers regarding their opinions and educational practice when it comes to traditional folklore in three different areas: 1) school activities 2) extracurricular activities and 3) activities of parents and primary school teachers. The obtained results show that there is a need for a planned activity directed towards relevant factors, so as to raise the awareness of the importance of traditional folklore in modern society. We conclude that traditional folklore is studied within both curricular and extracurricular activities, in everyday classes and extra academic activities. In addition, traditional folklore activities should be implemented into curriculum, other relevant school documents, as well as the work of the Parent Council and the Student Parliament. They are some of the ways to devote attention to traditional folklore since it is rather significant for the development of national identity of young school children. If they know their own folk traditions, the pupils will respect traditional folklore of other people as well.

Key words: traditional folklore, parents, elementary school teachers.

Literatura

Beavis, C., Muspratt, S., & Thompson, R. (2015). 'Computer Games Can Get Your BrainWorking': Student Experience and Perceptions of Digital Games in the Classroom. *Learning, Media and Technology*, 40(1), 21–42. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.904339>

- Duran M. (2009). Stvaralaštvo u spontanoj kulturi djece i mladih. *Suvremena psihologija*, 12(1), 175-189.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
- Jelić, M., Stojković, I. i Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(2), 165-187. doi:10.5937/specedreh17-16592
- Mandarić Vukušić, A. (2018). Professional Development of Kindergarten and Elementary School Teachers for Collaboration with Parents. *Croatian Journal of Education*, 20 (Sp.Ed.1), 73-94. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3046>
- Markov, Z. i Mesaroš Živkov, A. (2019). Primena sadržaja narodne tradicije i njihov uticaj na vršnjačku prihvaćenost dece sa smetnjama u razvoju u predškolskim ustanovama. U: J.Mičević Karanović (ur.), *Tradicionalno narodno stvaralaštvo u edukaciji i socijalizaciji dece predškolskog i nižeg školskog uzrasta i dece marginalnih grupa u Vojvodini*, (str.118-145).
- Mesaroš Živkov, A. i Markov, Z. (2019). Primena sadržaja tradicionalnog stvaralaštva i tradicionalnih dečjih igara iz perspektive učitelja i roditelja učenika nižih razreda osnovne škole. U: J.Mičević Karanović (ur.), *Tradicionalno narodno stvaralaštvo u edukaciji i socijalizaciji dece predškolskog i nižeg školskog uzrasta i dece marginalnih grupa u Vojvodini*, (str.50-85).
- Mesaroš Živkov, A., Markov, Z. i Jelić, M. (2018). Tradicionalne dečije igre u funkciji učenja dece u predškolskim inkluzivnim vaspitno-obrazovnim grupama. U: Marija Cvijetić (ur.), Rad je predstavljen na *I Stručno-naučna konferenciji Specifičnosti obrazovanja, vaspitanja i socijalne zaštite osoba sa smetnjama u razvoju, Knjiga rezimea*, 2. i 3. novembar (str.34-35). Kikinda: Škola za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju “6.oktobar”.
- Mesaroš Živkov, A.J., Pavlov, S.V. i Milanović, M.M. (2018). Uticaj tradicionalnih dečjih pokretnih igara sa pevanjem na motorički razvoj predškolske dece. *Inovacije u nastavi*, 31, (2)108–118. doi: 10.5937/inovacije1802108M
- Vujaklija, M. (1997). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.
- Miladinović, M. i Stanković, O. (2017). Tradicija kao podsticaj stvaranja. U S. Radosavljević (Ur.). *Zbornik – Istraživački pristup vaspitnoj praksi* (str.371-376). *Stručna konferencija*. Smederevo: Newpress.
- Pavlović, B. M., & Cicović-Sarajlić, D. J. (2013). Obrada narodnog muzičkog stvaralaštva u mlađim razredima osnovne škole po modelu integrativne nastave. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, (15), 275-290.
- Perić., S. i Niškanović, V. (2006). *S kolena na koleno – narodna tradicija – priručnik za nastavnike za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Perić., S. i Niškanović, V. (2010a). *Svuda pođi kući dođi – priručnik za nastavnike za drugi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Perić., S. i Niškanović, V. (2010b). *Sve, sve, ali zanat – priručnik za nastavnike za treći razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Perić., S. i Niškanović, V. (2010v). *Drumom hodiš, vodom brodiš – priručnik za nastavnike za četvrti razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Petković, R. V., & Čorboloković, S. S. (2016). Moguće upotrebe etno-kutka u nastavi leksikologije srpskog jezika mlađih razreda. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 29(1), 123-131. doi:10.5937/inovacije1601123P
- Pešić, J. (2006). Opstajanje tradicionalističkih vrednosnih orijentacija u Srbiji. *Sociologija*, 48(4), 289-307. doi:10.2298/SOC0604289P
- Prole, D. (2004). Pojam tradicije kod Herdera i Kanta. *Arhe*, 1(2), 197-214.
- Samardžić, M.R. i Travar, M.Ž. (2016). Kompetencije vaspitača za saradnju sa roditeljima. *Nova škola*, 11(1), 156-168. DOI 10.7251/NS1601158S
- Sudzilovski, D., Čalić, M., Ivanović, M. (2012). Muzika i narodna tradicija u nastavnim predmetima u mlađim razredima. *Zbornik Učiteljskog fakulteta Užice*, (14), 255–266.
- Skočić Mihić, S., Blanuša Trošel, D. i Katić, V. (2015). Odgojitelji predškolske djece i savjetodavni rad s roditeljima. *Napredak*, 156 (4), 385-400. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/166207>
- Stanišić, I. P. (2018). Metodčki pristup pri realizaciji usmerenih aktivnosti dece predškolskog uzrasta iz fizičkog vaspitanja kroz dramsku stvaralačku igru na temu Proleće i Uskrs. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 9(2), 57-68.
- Zlatković, D. (2015). Tradicionalne dečje igre pirotskog kraja i susjednih oblasti. *Pirotski zbornik*, 40, 61-120. doi:10.5937/pirotzbor1540081Z
- Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak*, 154 (3), 209-222. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/138844>
- Vasileva, M., Malinovski, T., Vasileva-Stojanovska, T. i Trajkovik, V. (2018). Učenička iskustva integracije tradicionalnih igara u osnovnoškolski program. *Croatian Journal of Education*, 20 (1), 133-172. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i1.2386>
- Wu, W. H., Hsiao, H. C., Wu, P. L., Lin, C. H., & Huang, S. H. (2012). Exploring the learning theory bases of GBL. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(3), 265–279. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00437.x>

TOTAL PHYSICAL RESPONSE: THEORETICAL FRAMEWORKS AND GENERAL PRINCIPLES²

Abstract

The focus of this paper is one of the methods of foreign language learning called Total Physical Response, which falls in line with neurolinguistic principles and naturalness of language acquisition. In the paper we identify the neurolinguistic background on which this method of foreign language instruction rests, namely we discuss how the acquisition of the mother tongue is mirrored in Total Physical Response – the teacher uses imperatives and body movements, which students then imitate, just like children observe their parents speaking and doing things. Furthermore, we discuss the role of left and right hemispheres of the brain in Total Physical Response and how this method develops and emphasizes the creative, physical side of language acquisition thus avoiding simultaneous reception and production. In addition, we also try to present some of the principles that teachers rely on in the teaching process and types of the TPR method in the classroom, depending on the materials used. Finally, we attempt to identify certain drawbacks of this method, which essentially present its limitations.

Key words: Total Physical Response, bio-programme, brain lateralization, listening comprehension, TPR activities, foreign language learning, foreign language teaching.

Introduction

Both theoreticians and practitioners in the field of foreign language teaching have always been interested in finding the most efficient, quickest and easiest approach to the acquisition and learning of the foreign language, so the history of foreign lan-

¹ radic.bojanic@ff.uns.ac.rs, radic.bojanic@gmail.com

² The paper is the result of project no. 01600 funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of Republic Serbia.

guage teaching is paved with a plethora of approaches that have yielded greater or smaller success, depending on the target group and the level of proficiency that learners were able to achieve. Furthermore, these approaches have relied on very different theoretical frameworks and assumptions, some of which were heavily counter-intuitive when it comes to the functioning of the human brain and the naturalness of language acquisition in general. However, one of the methods of foreign language learning that did fall in line with both neurolinguistic principles and naturalness is called Total Physical Response and it will be the focus of this paper. We shall try to identify the neurolinguistic background on which this method of foreign language instruction rests and we shall also try to present some of the principles that teachers rely on in the teaching process. Finally, we shall attempt to identify certain drawbacks of this method, which essentially present its limitations.

Theoretical frameworks

Total Physical Response (TPR) is one of the language teaching methods which was developed by James Asher, a professor of psychology at San Jose State University, California. Asher based the development of his approach to foreign language teaching on the way children acquire their mother tongue, primarily through the commands they receive from their parents. The premise is that the human brain has a biological programme for acquiring any natural language, including the sign language of the deaf, and that this process is visible when we observe how infants internalize their first language. Although the infant is not yet speaking, the child is imprinting a linguistic map of how the language works. Silently, the child internalizes the patterns and sounds of the mother tongue.

In this process children are silent, but act in response to hundreds of directives uttered in their first language such as “Come here”, “Put on your coat”, “Throw me the ball”, “Walk faster” etc. When the child has decoded and internalized enough of the mother tongue, speaking appears spontaneously (if there are no developmental impediments). The child’s speech will not be perfect, but gradually their utterances will approximate more and more that of an adult native speaker. Asher (2001) speculates that during this period of listening, the child internalizes a blueprint of phonology, grammar and semantics before they utter anything intelligible such as Mum or Dad.

Total Physical Response focuses in particular on two characteristics of first language acquisition (Nunan, 2010: 58): (1) “The child gets a vast amount of comprehensible input before beginning to speak. Young children comprehend language which is far in excess of their ability to produce.” (2) “There is a lot of physical manipulation and action language accompanying early input. ‘Throw the ball to Rudi’, ‘Put your arm through here’, etc. This action language, encouraging physical manipulation, is coached in the imperative.”

In other words, there exists a specific innate bio-programme for language learning (cf. Language Acquisition Device, Chomsky, 1969), which defines an optimal path for first and second language development, so Asher sees first and second language learning as parallel processes and claims that second language teaching and learning should reflect the naturalistic processes of first language acquisition. Three processes are seen as central here (Richards and Rodgers, 1986: 90):

(a) Children develop listening competence before they develop the ability to speak. At the early stages of first language acquisition they can understand complex utterances that they cannot spontaneously produce or imitate. During this period of listening, the child may be making a mental “blueprint” of the language that will make it possible to produce spoken language later.

(b) Children’s ability in listening comprehension is acquired because children are required to respond physically to spoken language in the form of parental commands.

(c) Once a foundation in listening comprehension has been established, speech evolves naturally and effortlessly out of it.

In a similar vein, in the process of foreign language learning Asher intended to put great emphasis on comprehension first and production somewhat later. In his own words, “the skill we recommend is listening fluency, because it seems to have positive transfer to the other three skills, especially speaking” (Asher, 1969b: 261). In other words, the theory that was the foundation of this method emphasizes the great importance of the listening skill, which means that students need to understand a lot before they are actually able to speak, read or write. This essentially mimics the initial period of first language acquisition, where children listen for an extended period of time and then around the age of two (on average) start speaking independently.

Asher’s emphasis on developing comprehension skills before the learner is taught to speak leans onto a movement in foreign language teaching sometimes referred to as the Comprehension Approach and relies on several comprehension-based language teaching proposals (Richards and Rodgers, 1986: 87-88):

- a) comprehension abilities precede productive skills in learning a language;
- b) the learning of speech should be delayed until comprehension skills are established;
- c) skills acquired through listening transfer to other skills;
- e) teaching should emphasize meaning rather than form;
- d) teaching should emphasize learner stress-free environment.

We shall later demonstrate how TPR dovetails with all of these principles and what their benefits are for both learners and teachers.

Besides the fact that TPR draws on the principles of first language acquisition, it also relies on the “trace theory” of memory in psychology, which holds that the more often or the more intensively a memory connection is traced, the stronger the memory association will be and the more likely it will be recalled (Richards and Rodgers,

1986: 87). Retracing can be done verbally (e.g. by repetition) and/or in association with motor activity. Combined tracing activities, such as verbal rehearsal accompanied by motor activity, hence increase the probability of successful recall. Stipulating that “motor learning, in contrast with verbal learning, appears to have enormous resistance to extinction” (Asher, 1969b: 253), Asher puts the major focus of his teaching method on the movement, which is essentially the response to the teacher’s stimulus. Hence the name of the method – total, for the movement of the entire body; physical – for the motor activity as the basis for learning; response – for the student’s reaction to the vocal stimulus he/she receives from the teacher. Through a number of experiments Asher (1966, 1969a, 1969b) proved the greater retention rate of vocabulary comprehension which was exhibited by students who developed their listening and comprehension skills with the use of TPR. Namely, even after an extended period of time the students instructed with TPR understood significantly more vocabulary items than their peers who were taught in the more traditional Grammar-Translation Method.

The second influential learning hypothesis that shaped TPR concerns brain lateralization, which defines different learning functions in the left- and right-brain hemispheres. Since “talking and comprehension are located in different parts of brain” (Koh Savović, 2012: 204), it is very painstaking for the learner to constantly jump back and forth between two hemispheres and activate them both at the same time, so the result is usually poor and short-term acquisition of items. As the right hemisphere encourages playfulness without fear, Total Physical Response seems to be directed to right-brain learning, just like the child acquires the mother tongue through motor movement, which is another right hemisphere activity. As opposed to that, the left hemisphere of the brain emphasizes “correctness” such as using the appropriate form of the verb and speaking with a near native pronunciation, which implies that the left brain does not want the student to take risks because he/she may make a mistake. In order to achieve success, right-hemisphere activities must occur before the left hemisphere can process language for production. When a sufficient amount of right-hemisphere learning has taken place, the left hemisphere will be triggered to produce language and to initiate other, more abstract language processes (Richards and Rodgers, 1986: 91).

Finally, the third learning theory that supports TPR has to do with stress and anxiety, which are almost unavoidable in the foreign language classroom. Richards and Rodgers (1986: 88) explain that within the school of humanistic psychology, Asher shares a concern for the role of affective (emotional) factors in language learning and has therefore designed TPR as a method that is undemanding in terms of linguistic production because it involves game-like movements, reduces learner stress, and creates a positive mood in the learner, which facilitates learning. When compared to first language acquisition, which takes place in a stress-free environment through a very natural flow of communication, adult language learning environment often causes considerable stress and anxiety. In order to achieve this important condition for successful language learning, i.e. in order to remove stress and anxiety from the equation, the key

is to tap into the natural bio-programme for language development and thus recapture the relaxed and pleasurable experiences that accompany first language acquisition. By focusing on meaning interpreted through movement, rather than on language forms studied in the abstract, the learner is said to be liberated from self-conscious and stressful situations and is able to devote full energy to learning (Richards and Rodgers, 1986: 91). Larsen-Freeman (2000: 113) highlights that “TPR was developed in order to reduce the stress people feel when studying foreign languages and thereby encourage students to persist in their study beyond a beginning level of proficiency”.

Having demonstrated how three different theoretical backgrounds intertwine and create a solid neurolinguistic foundation that relies on the naturalness of language acquisition, we now move to the illustration of general principles which guide the work of teachers in the foreign language classroom if they choose to employ TPR as the method of instruction.

General principles

As can be seen in the previous section, TPR is “brain compatible”, which means that there is short and long-term retention that is striking. To illustrate, retention with TPR is analogous to riding a bicycle: even if years have elapsed since acquiring the skill, after a few warm up trials, proficiency returns because memory is not just based on the cognitive aspect, but also on the motor one.

Furthermore, TPR is also aptitude-free, meaning academic aptitude is a negligible factor when TPR is applied by a skilled and talented teacher (Asher, 2001). In other words, this is effective for everyone regardless of students’ abilities, so TPR creates an impression amongst all students that they all are ‘A’ class students. In a traditional language programme, principals screen “low” academic students from foreign language classes under the assumption that they simply cannot do it. However, everyone is surprised when children who experience difficulty in a traditional foreign language classroom enjoy success in a TPR class. It is often seen that these students experience the exhilaration of being competitive with the all ‘A’ students (Asher, 2001).

Asher does not directly discuss the nature of language or how languages are organized. However, the labelling and ordering of TPR classroom drills seem to be built on assumptions that owe much to structuralist or grammar-based views of language. Asher (1977: 4) states that “most of the grammatical structure of the target language and hundreds of vocabulary items can be learned from the skillful use of the imperative by the instructor”. He views the verb, and particularly the verb in the imperative, as the central linguistic motif around which language use and learning are organized (Richards and Rodgers, 1986: 88). Vocabulary and grammatical structures are emphasized over other language areas, which are embedded within imperatives that take the form of single words and multi-word chunks. One reason for the use of imperatives is

their frequency of occurrence in the speech directed at young children learning their native language (Larsen-Freeman, 1986: 115).

Asher also sees language as being composed of abstractions and non-abstractions, with non-abstractions being most specifically represented by concrete nouns and imperative verbs. He believes that learners can acquire a “detailed cognitive map” as well as “the grammatical structure of a language” without recourse to abstractions (Richards and Rodgers, 1986: 88), which should be delayed until students have internalized a detailed cognitive map of the target language because they are not necessary for people to decode the grammatical structure of a language. Once students have internalized the code, abstractions can be introduced and explained in the target language (Asher, 1977: 11-12). The reasoning that lies behind this is that the same is true when children acquire their first language. They become fluent native speakers at a concrete level of discourse and only later do they gradually acquire abstractions in context or by asking direct questions (Asher, 2007).

Just as the young child can understand far more than he/she can verbalize, the beginner at language learning should be encouraged to develop listening skills before he/she is required to speak. Like with a person’s first language, there is a prolonged “silent” period when an acquirer’s receptive language far exceeds his expressive language (Ray and Seely, 2000: 8). Essentially, the TPR method does not force production but rather encourages the learner to speak when he/she is ready.

TPR is a method of using movements and gestures which are linked with spoken language in the form of commands (Englishtina, 2019: 115) and serves to create an atmosphere in which learners quickly and easily acquire new vocabulary and structures in a target language. Besides that, TPR also helps learners understand and memorize linguistic input because they use body movement as the media in the process of learning (Richards and Rodgers, 1986: 92). Based on the nature of first language acquisition, Asher derived three key teaching principles for second language acquisition (Nunan, 2010: 58):

a) We should stress comprehension rather than production at the beginning levels of second language instruction with no demands on learners to generate the target structure themselves.

b) We should obey the ‘here and now’ principle.

c) We should provide input to learners by getting them to carry out commands. These commands should be coached in the imperative.

It is advised that teachers vary the sequence of the commands so that students do not simply memorize the action sequence without ever connecting the actions with the language. (Asher, 1969b: 254).

Richards and Rodgers (1986: 88-89) list an even more detailed set of principles on which TPR rests:

- second language learning is parallel to first language learning and should reflect the same naturalistic processes;

- listening should develop before speaking, so understanding of the language comes first, then speaking;
- children respond physically to spoken language, their response is nonverbal, at first;
- once listening comprehension has been developed, speech develops naturally and effortlessly out of it;
- delaying speech reduces stress, and learning must be fun and stress-free;
- the spoken language is emphasized over written language;
- the vocabulary and grammatical structures are emphasized over other language areas;
- students are expected to make errors when they first begin speaking. Teachers should be tolerant of them. Work on the fine details of the language should be postponed until students have become somewhat proficient;
- students should not be made to memorize fixed routines. Students must develop flexibility in understanding novel combinations of target language chunks.

TPR seems to work effectively for children and adults (Savić, 2014: 448). There is no age barrier. The only caveat is that if the language training starts after puberty, the probability is almost certain that students will have at least some accent in speaking the second language, no matter how many years they learn the foreign language or live in the foreign country.

There are many kinds of activities which can be used by teachers in the process of TPR learning (for many examples of such exercises see Reilly and Ward, 1997). The first one, and the most frequently used one, is exercise by using command (imperative drill). This exercise is essential to demonstrate body movement and activity to students. It is hoped that when students are demonstrating the responses by acting out, they will absorb and comprehend the meaningful sentences or utterances. Typically it is structured in the following way: the teacher says a command in the foreign language and executes it, with students closely following him/her in the execution of the command. They are silent the whole time, they just employ body movements that accompany words in the foreign language (Chen and Wang, 2014: 52).

Later, when students have acquired enough vocabulary and grammatical structures, they shift from the silent period to a variety of conversational exercises. One of them is a dialogue, where students can interact and have a conversation during the lesson. In this process students can memorize and comprehend sentences in a real context, for example when a student is asked to cry, walk, open the door or the window, etc., he/she will do it for real (or in some cases pretend to do it).

In addition, another activity is role playing and it invites every student to act out his/her daily routine such as in school, restaurant, supermarket, and so on (see Savić, 2014: 452 for more details). It is very interesting and useful for students to practice the language because they really like to act and sometimes can even pretend to be other people.

Presentation by using OHP or the projector is also very interesting, especially because it develops students' motivation and interest in the learning process. In this type of activity students are asked to read or pronounce the words written on the screen. After that the teacher asks the students to act the words out in front of the class or the teacher asks the students to answer or react directly after the commands are written on the screen. There is a lot of immediate feedback for students because they instantly find out if they answered it well or not.

Finally, when students have acquired enough of the foreign language, reading and writing activities develop not only vocabulary but also train students to make sentences based on the right order. This activity can develop the students' imagination because they try to illustrate and translate the others' action into sentences by writing on the board, or while reading a passage, the others describe it in acting in front of the class.

Since half a century passed since this method has been designed, many other foreign language theoreticians and practitioners have contributed to its development, so there are several different directions in which TPR has developed. Its basic idea is that a language learner hears something in the language and physically responds to it. However, TPR is not just limited to whole body commands such as walking, turning around, and pointing to your nose. In fact, according to Wilson (2000), there are four major types of activities that can be done using the TPR mindset: TPR-B, TPR-O, TPR-P, and TPR-S.

TPR-B stands for "TPR with body", which includes everything that can be done with general body movement: stand up, sit down, turn around, turn right, turn left, lift up your arm, touch your nose, etc. (cf. Savić, 2014: 451-452 for detailed descriptions and instructions). This is best done in a room with some space to move around. TPR-O stands for "TPR with objects" and when this method is employed, verbs that are associated with the objects should be taught as well. TPR-P stands for "TPR with pictures", which are extremely effective language learning tools. The actual physical response with pictures is fairly basic – pointing at something – but the opportunity for vocabulary acquisition is as broad as the types of pictures which are used. In addition to taking their own pictures, teachers can find some story books, or some newspaper and magazine pictures. Finally, TPR-S was developed by Ray and Seely (2000), experienced TPR instructors, and is used in classrooms throughout the United States. It involves the teacher (and eventually the students) acting out simple stories as a means of understanding the story and internalizing vocabulary. Students listen and watch as the instructor tells an illustrated story in the target language using familiar vocabulary. Then, using gestures, each student is invited to retell the story in their own words to another student. After that, each student writes the story using their own words. Rapidly, story by story, students are amazed to discover that they can express themselves in speech, reading and writing.

Conclusion

Widodo (2005: 239-240) systematically presents the advantages and disadvantages of TPR when applied in the foreign language classroom. On the one hand, TPR is a lot of fun, learners enjoy it and it can be a real stirrer in the class as it lifts the pace and the mood. It is very memorable because it assists students to recognize phrases or words. When correlating it to learning styles, we can say that it is good for kinesthetic learners who need to be active in the class (Akogdan, 2017: 36). In addition, it can be used both in large or small classes – no matter how many students there are, as long as the teacher is prepared to take the lead, the learners will follow. It works well with mixed-ability classes since the physical actions get across the meaning effectively so that all the learners are able to comprehend the target language. There is no need to have a lot of preparation or materials using the TPR, because as long as the teacher is competent in what he/she wants to practice (a rehearsal beforehand can help), it will not take a lot of time to get ready. It is very effective with teenagers and young learners because it keeps them occupied and employs their energy (cf. Akogdan, 2017: 57). TPR involves both left and right-brain learning, which guarantees long term memorization of items.

On the other hand, there are some disadvantages to the method. The first one is that TPR can become monotonous when employed exclusively, which means that the teacher has to mix different methods. Furthermore, there is also only a certain set of vocabulary and grammar concepts that can be taught this way, namely commands and concrete objects (thus excluding discourse and abstract vocabulary). In addition, students often remember words in the command forms, which can be problematic when students need to switch to indicative forms. In the TPR method, or otherwise, it is fairly difficult to give instructions without using imperatives, so the language input is basically restricted to this single form. This leads to another problem: students are also not generally given the opportunity to express their own thoughts and ideas in a creative way.

When referring to the affective factors, there could be problems with students who are not used to performing actions because they might find it embarrassing. This can be the case initially, but if the teacher is prepared to perform the actions, the students might feel happier about copying. Essentially, it might take some time for students to relax and decide to participate.

When it comes to the level of proficiency, it is only really suitable for beginner levels because of the target language tied to lower levels (cf. Nikolov, 2016: 78), it can also occasionally be used successfully with intermediate and advanced levels, but the language needs to be adapted accordingly (ways of walking (stumble, stagger, tiptoe) or cooking verbs (whisk, stir, grate)).

Critique also has to be directed at the bio-programme framework, which is based on how children learn their first languages. It is true that many parents use command forms with their children, but parents also use a variety of sentences with various tenses as well as indicative and subjunctive forms. Parents naturally use these forms

without thinking about the supposed difficulty of verb tenses. For that reason, over-reliance on the imperative narrows down the students' linguistic repertoire and deprives them of a very important segment of input.

So if acquisition is to occur, the key is varied and comprehensible input, but even this is not enough to guarantee success. In addition to a variety of personal, environmental and institutional factors that can influence the outcome of foreign language learning, we have to take into consideration the methods and approaches utilized. Having demonstrated in this paper both good and bad sides of TPR, we can say that it should be an inevitable, but still not an exclusive part of the foreign language teaching methodology and that its application should be well-timed and well-planned, which is the topic of another paper.

Biljana Radić-Bojanić

TOTALNI FIZIČKI ODGOVOR: TEORIJSKI OKVIRI I OPŠTI PRINCIPI

Apstrakt

Ovaj rad se bavi jednim od metoda u nastavi stranih jezika koji se zove totalni fizički odgovor i čiji se principi i postulati uklapaju u neurolingvistička saznanja i prirodni tok usvajanja maternjeg jezika. U radu ćemo objasniti i ilustrovati neurolingvistički okvir na kome se ovaj metod zasniva, tačnije pokazujemo kako se usvajanje maternjeg jezika odražava u ustrojstvu i organizaciji totalnog fizičkog odgovora. Nastavnik koristi imperATIVE i pokrete tela da bi pokazao značenje određenih predmeta i radnji, a učenici ponavljaju pokrete i slušaju reči na stranom jeziku, što je proces sličan usvajanju maternjeg jezika, kad dete posmatra roditelje dok govore i rade nešto. U radu takođe objašnjavamo ulogu leve i desne hemisfere mozga u procesu usvajanja stranog jezika i pravimo razliku između totalnog fizičkog odgovora i drugih pristupa, koja se odražava u tome da totalni fizički odgovor više aktivira desnu hemisferu koja pokreće kreativne fizičke aktivnosti, te se na taj način izbegava istovremena recepcija i produkcija stranog jezika, što je slučaj kad se aktivira leva hemisfera. Osim toga, u radu izlažemo osnovne principe na kojima se ovaj metod zasniva i elaboriramo ih, te navodimo tipove metoda totalnog fizičkog odgovora, koji zavise od materijala koji se koriste (slike, priče, itd.). Na kraju sem prednosti ovog metoda predstavljamo i njegove nedostatke, koji se uglavnom odnose na opseg jezičkih struktura koje se kroz njega mogu naučiti, nemogućnost podučavanja apstrakcija i ograničenja u nivou znanja učenika.

Ključne reči: totalni fizički odgovor, bio-program, lateralizacija mozga, razumevanje slušanja, nastavne aktivnosti, učenje stranog jezika, nastava stranog jezika.

References

- Akogdan, E. (2017). Developing vocabulary in game activities and game materials. *Journal of Teaching and Learning*, 7(1), pp. 31-66.
- Asher, J. (1966). The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*, 50 (2), pp. 79-84.
- Asher, J. (1969a). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53 (1), pp. 3-17.
- Asher, J. (1969b). The Total Physical Response Technique of Learning. *The Journal of Special Education*, 3 (3), pp. 253-262.
- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks Publications.
- Asher, J. (2001). *Brainswitching: Learning on the Right Side of the Brain*. Los Gatos, California: Sky Oaks Publications.
- Asher, J. (2007). TPR: After forty years, still a very good idea. Retrieved from: https://www.tpr-world.com/mm5/TPRarticles/TPR_after_forty.pdf
- Chen, Z., and Wang, Q. (2014). Examining classroom interactional practices to promote learning in the Young Learner EFL classroom in China. In: *International Perspectives on Teaching English to Young Learners* (ed. Sarah Rich). Houndmills: Palgrave (pp. 45-65).
- Chomsky, N. (1969). *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Cambridge: MIT Press.
- Englishtina, I. (2019). The use of Total Physical Response (TPR) Activities for teaching listening to young learners. *Journal of English Language Teaching and Islamic Integration*, 2(1), pp. 113-120.
- Koh Savović, K. (2012). Total Physical Response as a Method of Language Teaching. *Norma XVII-2*, pp. 201-201.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nikolov, M. (2016). A framework for young EFL learners' diagnostic assessment: 'can do statements' and task types. In: *Assessing Young Learners of English. Global and Local Perspectives* (ed. M. Nikolov). Heidelberg: Springer (pp. 65-92).
- Nunan, D. (2010). *Teaching English to Young Learners*. Anaheim: Anaheim University Press.
- Ray, B., and Seely, C. (2000). *Fluency through TPR Storytelling* (3rd Edition). Bakersfield CA: Blaine Ray Workshops and Command Performance Language Institute.
- Reilly, V., and Ward, S. M. (1997). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C., and Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Savić, V. (2014). Total Physical Response (TPR) activities in teaching English to young learners. *Fizička kultura i moderno društvo*, 17, str. 447-454.
- Widodo, H. P. (2005). Teaching Children Using a Total Physical Response (TPR) Method: Rethinking. *Bahasa Dan Seni*, 33 (2), pp. 235-248.
- Wilson, R. (2000). Maximize Your Language Learning through TPR. Retrieved from: <https://www.languagecorpus.com/maximize-your-language-learning-through-TPR> (7 August 2019)

Akademik Drago Branković¹
Akademija nauka i umjetnosti
Republike Srpske, Banja Luka

Primljen: 11.12.2019.
Prihvaćen: 16.5.2020.

ORIGINALNI NAUČNI RAD
UDK: 159.953.5:373.5
373.322:159.953.5
DOI 10.19090/ps.2020.1.84-99

STAVOVI SREDNJOŠKOLACA O MODELIMA ISKUSTVENOG UČENJA

Apstrakt

Posljednje decenije u pedagoškoj nauci prepoznatljive su i po razvijanju posebne teorije iskustvenog učenja. U osnovi teorijskih shvatanja većeg broja autora nalaze se suptilni problemi iskustva, odnosa ličnog i vanjskog svijeta, transformacije iskustva, iskustvenog učenja, refleksije (kritička refleksija), dometi i ograničenja (vrijednosti) iskustvenog učenja. Teorijskom analizom savremene pedagoške literature identifikovano je osam modela iskustvenog učenja: iskustveno učenje samorefleksijom, iskustveno učenje grupnom refleksijom, učenje iz doživljenog iskustva, učenje iz tuđeg iskustva, učenje iz zamišljenog iskustva, iskustveno učenje u porodici, iskustveno učenje u nastavi, iskustveno učenje u slobodnom vremenu. Cilj empirijskog istraživanja bio je ispitivanje stavova srednjoškolaca o vrijednostima osnovnih modela iskustvenog učenja. Primijenjena je empirijska naučno-istraživačka metoda (survey istraživački postupak) na prigodnom uzorku od 308 učenika srednjih škola sa područja Banja Luke, Prijedora i Mrkonjić Grada. Upotrijebljen je posebno konstruisan skaler (SVMIU) sa osam podskalera sa ukupno 40 tvrdnji na petostepenoj skali likertovog tipa. Rezultati empirijskog istraživanja potvrdili su osnovnu hipotezu da srednjoškolci imaju izgrađene stavove o vrijednosti iskustvenog učenja (Mean 3,41 od maksimalno 5,00) kao i hipotezu o međusobnoj povezanosti njihovih stavova o vrijednostima pojedinih modela iskustvenog učenja (značajnost na nivou 0,01). Rezultati istraživanja ukazuju na potrebu daljnjih proučavanja povezanosti iskustvenog učenja sa učenjem u nastavi (formalno učenje) i drugim oblicima neformalnog i informalnog učenja.

Ključne riječi: iskustvo, transformacija iskustva, iskustveno učenje, vrijednosti iskustvenog učenja, modeli iskustvenog učenja.

¹ E-mel adresa: drago.brankovic.anurs@gmail.com

Uvod

Iskustveno učenje je pojam koji se u novije vrijeme često upotrebljava mada on u pedagoškoj nauci nije nov. Iskustvo i iskustveno učenje su nešto što je sastavni dio razvoja ljudi, škole, učenja i života. Kroz istoriju iskustveno učenje definisano je i interpretirano u skladu s vremenom u kojem se živjelo, u kontekstu stepena razvoja nauke i šireg društvenog konteksta. Svako novo saznanje produbljivalo je razumijevanje i kontekst iskustvenog učenja, a u sadašnje vrijeme „udahnuta“ mu je nova vrijednost.

Premda se vrlo često upotrebljava pojam iskustva nije lako jasno i precizno definisati. Samorazumljivost tog pojma otvara mogućnost različitih i nepreciznih tumačenja. Tako se u filozofskoj literaturi iskustvo najčešće definiše kao „...neposredno doživljavanje, ono što je neposredno doživljeno ... skup svih na neposrednom doživljavanju zasnovanih spoznaja“ (Filozofski rječnik, 1965: 190). S druge strane, sociolozi iskustvo definišu kao „...ukupnost svih doživljaja i informacija o predmetima subjekta bavljenja, odnosno o objektima njegove akcije, a koje (informacije) rezultiraju iz neposredne prakse efektnog (izvedbenog, radnog) odnošenja subjekta“ (Rječnik sociologije i socijalne psihologije, 1977: 257). U psihologiji iskustvo se pojmovno određuje kao „sveukupnost spoznaja stečenih u svakodnevnu životu u neposrednom kontaktu sa stvarnošću... Ali u tom pogledu iskustvo ima i jednu prednost; ono je rezultat vlastita doživljavanja subjekta“ (Petz, 1992: 168). Sasvim opravdano u pedagogiji iskustvo se cjelovitije razumijeva i tumači kao „proces i rezultat shvatanja objektivne stvarnosti u svijesti konkretne individue do kojeg se dolazi opažanjem, misaonom preradom i emocionalnim doživljavanjem neposrednih podataka“ (Branković, 2011: 90).

Istorijski posmatrano brojni su autori pokušavali dati cjelovitije definicije iskustvenog učenja. HEQCO (HEQCO Higher Education Quality Council Of Ontario, 2016) u svom praktičnom vodiču navodi definiciju Roberta (Roberts, 2012) prema kojoj se iskustveno učenje odnosi na posebne tehnike ili mehanizme koje pojedinac može primijeniti za sticanje znanja ili ostvarivanje ciljeva učenja. S druge strane Keton i Tate (Keeton i Tate, 1978) smatraju da je učenje iskustveno kada uključuje neposredan susret sa fenomenom koji se proučava a ne samo razmišlja o njemu. Beard i Wilson (Beard & Wilson, 2013) prepoznaju iskustvo kao „most“ između pojedinca i njegovog vanjskog okruženja, dok Boud (Boud, 1999) ukazuje na malu vrijednost odvajanja učenja od iskustva s obzirom da je iskustvo glavni moderator učenja. Prema definiciji Davida Kolba (Kolb, 1984) iskustveno učenje je proces u kojem se znanje stvara kroz preoblikovanje iskustva, a Beard i Wilson (2013) naglašavaju da se unatoč velikom značaju iskustva u učenju mora naglasiti da učenje nije automatski rezultat iskustva. Iskustveno učenje prema shvatanjima N. Pastuović (Pastuović, 2008) zbiva se u različitim životnim ulogama i okruženjima, a D. Branković piše da je „iskustveno učenje kontinuiran proces kritičke evaluacije vlastitog ili tuđeg iskustva koje kroz cikličnu transformaciju (konkretno iskustvo, refleksivna opservacija, konceptualizacija, aktivno eksperimentisanje) ranijeg iskustva i interakciju osobe i okoline vodi sticanju novih znanja“ (Branković, 2011: 95). Iskustveno učenje je zapravo mentalna obrada nekog iskustva bilo ono vanjsko ili unutrašnje a koje obogaćuje znanja ili razvija sposobnosti.

Novije teorije iskustvenog učenja u definiciju uključuju i shvatanja o višestrukoj inteligenciji H. Gardnera i koncepciju emocionalne inteligencije D. Golemana. Gardner (Gardner, 1993) smatra da posjedujemo vrlo složen skup sposobnosti kojima se koristimo u rješavanju problema a Goleman (Goleman, 1995) piše da emocionalna inteligencija razvija svijest o emocijama i pomaže da se one razumiju i prihvate. Propitujući naše vezanosti za određena emocionalna iskustva možemo prevladati iskustvo i vidjeti ga drugačije. Emocionalno stanje utiče na učenikov kapacitet za učenje jer „središnje načelo u iskustvenom učenju je da učenje uključuje cijelu osobu, uključujući emocionalne, socijalne, fizičke, kognitivne i duhovne aspekte osobnosti” (Kohonen, Riitaa, Pauli, Jorma, 2001: 27). Stoga je iskustveno učenje retrospektivno, kritičko, analitičko, racionalno i lično (Malinen, 2000). Svako učenje ili obrazovanje koje se naziva iskustvenim ima iskustvo kao središnju tačku svakog pa i iskustvenog učenja.

Teorijski pristup istraživačkom problemu

Socijalna pedagogija K. Lewina, progresivna pedagogija J. Deweya i razvojni konstruktivizam Jeana Piageta bili su podloga na kojoj je D. Kolb razvio teoriju iskustvenog učenja zasnovanu na transformaciji iskustva. Kolbov ciklički model (Kolb, 1984) koji čini suštinu teorije iskustvenog učenja utemeljen je na šest odrednica (pretpostavki): a) učenje je proces kontinuirane transformacije iskustva, b) svako učenje uključuje i preispitivanje već naučenog, v) učenje je stalno osciliranje između polova dimenzija: doživljaja i razmišljanja, refleksije i akcije, g) učenje je holistički adaptivni proces koji uključuje cijelu osobu, d) učenje je transakcijski proces između osobe i okoline, i đ) ishod učenja su konstrukcije ličnog saznanja o svijetu. Dinamika učenja kojom se iskazuje suština tog procesa ostvaruje se povezivanjem vlastite prakse sa teorijom. U međusobnim odnosima „vlastitog iskustva i teorije za ličnost koja uči relevantna je svjesnost cilja i sadržaja učenja, osposobljenost za samoodlučivanje, te samoodgovornost za sticanje novog znanja” (Branković, 2011: 94). Kolbova teorija iskustvenog učenja počiva na učenju kao procesu čiju suštinu čini transformacija iskustva shvaćenog kao kombinacija sticanja i preoblikovanja iskustva (Kolb, 2015). Takva transformacija iskustva obuhvata dva postupka: prvi, sticanja iskustva: konkretno iskustvo (CE) i apstraktno posmatranje (AC) i drugi, transformacija iskustva: refleksivno posmatranje (RO) i aktivno eksperimentiranje (AE). U okviru cikličnog modela, prema shvatanju Kolba, nalaze se četiri funkcionalno integrisane faze: konkretno iskustvo, refleksivno posmatranje, apstraktno promišljanje i aktivno eksperimentiranje.

U razvijanju teorije iskustvenog učenja Dž. Kovan (Cowan, 2006) dao je nove elemente povezujući Kolbov i Schönov model iskustvenog učenja. Iz Kolbovog modela preuzeo je shvatanje relacija (generalizacija, planiranja testiranja generalizacija, iskustvo i analitičke refleksije) a iz Schönov modela refleksiju (refleksije u akciji i refleksije o akciji). Model refleksivnog učenja s višestrukim petljama bio je osnova za dogradnju i razvijanje novih teorija iskustvenog učenja većeg broja naučnika. Tako je model sa dvije petlje proširen na model sa tri (refleksiju u akciji, refleksiju o akciji

i refleksiju o refleksiji) a Covan i Stroud (Cowan & Stroud, 2016) dodali su i četvrti nivo refleksije (prethodna refleksija ili refleksija prije akcije).

Teorija iskustvenog učenja obogaćena je i novim shvatanjima odnosa ličnog i vanjskog svijeta. Tako Beard i Wilson (Beard & Wilson, 2013) iskustveno učenje su i definisali kao specifičan proces u kojem dolazi do „razumijevanja smisla kroz interakciju unutarnjeg osobnog s vanjskim svijetom” (Cowan, Stroud, 2016: 19). I tako stečeno iskustvo, automatski ne dovodi do iskustvenog učenja, već samo ono iskustvo koje stvara situaciju u kojoj ličnost analizira doživljeno, shvata uzroke i posljedice (reflektira) određenog iskustva. Posmatrano sa tog aspekta svako iskustvo je lično pa i njegovo doživljavanje i reflektovanje su takođe lični (Van Manen, Max, 1977). John Mezirow (prema Kitchenham, 2008) taj proces razrađuje tako da se interpretacijom iskustva stvara smisao (značenje) a interpretacijom smisla dolazi do procesa učenja. Kritička refleksija, prema njegovom shvatanju, čini osnovu transformacijskog učenja kao jednog od najsloženijih oblika učenja. Smisao iskustva nije u vanjskim oblicima života već u unutrašnjoj strukturi ličnosti do kojih se dolazi kroz ljudske interakcije i komunikacije (Kitchenham, 2008).

U tumačenju učenja iz iskustva neophodno je poznavanje osnovnih pretpostavki (karakteristika) tog specifičnog procesa. David Boud (Boud, 1999) piše o takvih pet pretpostavki: a) iskustvo je temelj i posticaj za učenje, b) učenici aktivno konstruišu vlastito iskustvo, v) učenje je holistički proces g) učenje je društveno i kulturno konstruisano, i d) učenje je pod utjecajem socio-emocionalnog konteksta u kojem se pojavljuje. Učenje je aktivno korištenje cjelokupnog relevantnog iskustva a posebno onog iz ranijeg iskustvenog učenja kao i kritičko reflektiranje (Branković, Perović, 2018) ranijeg iskustva koje uključuje ne samo intelekt i emocije, već i facilitaciju i procjenu ishoda učenja. Stoga je opravdano shvatanje Petera Jarvisa prema kojem je iskustveno učenje „svuda oko nas, ono oblikuje i pomaže kreirati naše živote - tko smo, što činimo. Ono uključuje bavljenje složenim i nesavladivim problemima, ono zahtijeva ličnu predanost, koristi interakciju s drugima i zaokuplja naše emocije i senzibilitet, što je neodvojivo od utjecaja konteksta i kulture” (Jarvis, 2003: 141). Iskustveno znanje (znanje stečeno kroz iskustveno učenje) obuhvata senzibilitet, emocije, intuiciju, maštu, razmišljanje, razlučivanje, namjeru i djelovanje. I ne samo to, iskustveno znanje pokazuje koliko se osoba odmakla od ličnog iskustva na druge nivoe: imaginacijsku, koncepcijsku i praktičnu. Na tom shvatanju John Heron je konstruisao model iskustvenog učenja koji sadrži četiri dimenzije: iskustvenu, imaginacijsku, pojmovnu (koncepcijsku) i praktičnu (Heron, 1999).

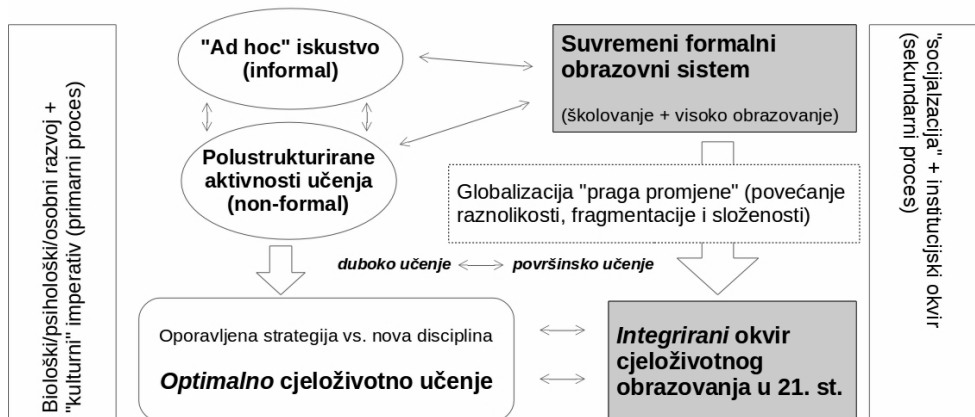
Kao metodološki nov i nedovoljno sagledan problem predstavljaju vrijednosti iskustvenog učenja u uslovima razvoja cjeloživotnog učenja. Problem odnosa cjeloživotnog učenja (cjeloživotno obrazovanje) i iskustvenog učenja našao se u fokusu interesovanja većeg broja naučnika. I UNESCO je posebnim dokumentom (United Nations Decade of Education for Sustainable Development, 2005), u središte stavio plansko osvješćavanje i usmjeravanje ljudi prema shvatanju važnosti održivog razvoja za život čovjeka. Tom opredjeljenju data je prednost u svim strategijama aktivnog i iskustvenog, inovativnog i budućnosti usmjerenog učenja (Uzelac, Vujičić, 2008).

Za predstojeće progresivne promjene neophodno je formirati i nove kompetencije nastavnika za učenje putem iskustva (iskustveno učenje). Kompetencije kao skup znanja i vještina, vrijednosti, osobina ličnosti, stavova i motivacije pojedinca nije moguće sticati bez iskustvenog učenja. Jer nisu knjige pa niti učiteljeve riječi jedini izvori znanja za učenike. „Nisu to čak niti najsuvremeniji računarski programi uz najsuvremeniju tehniku za vizualnu prezentaciju. U prvi plan izlaze neposredna iskustva učenika, napose iskustva u izvornoj stvarnosti (što podrazumijeva i razne vidove socijalnog učenja), te iskustva s konkretnim materijalima” (Matijević, 2006: 21). Formiranje i razvijanje kompetencija uključuje i različite modele iskustvenog učenja, mijenjanje uloge nastavnika i primjenu specifičnih metoda i tehnika učenja. Knowles, Holton i Svanson naglašavaju da učenicima treba približiti nove mogućnosti, pomoći u dijagnosticiranju i analizi jaza između dosadašnjih obrazovnih postignuća i budućih obrazovnih potreba, davati im stručnu podršku u procesu učenja i samoevaluaciji, kao i pružati smjernice i pomoć u iskorištavanju vlastitih iskustva kao resursa za učenje kroz korištenje raznih tehnika (Knowles, 1990). Iskustveno učenje omogućava visoko učinkovit „alat“ za sticanje dinamičkog znanja. S druge strane, Cannon i Feinstein (Cannon i Feinstein, 2005) povezuju Bloomovu taksonmiju i iskustveno učenje koristeći novi okvir za razvoj obrazovnih ciljeva iskustvenog učenja.

U novom području STEM (science, technology, engineering i mathematics) Malinda Wilson Gilmore (Gilmore, 2013) smatra da je ključ poboljšanja u upravo u iskustvenom učenju i da je neophodno koristiti sve mogućnosti koje ono pruža, što zapravo iskustvenom učenju daje izuzetno važnu ulogu u edukaciji budućnosti. Odnose iskustvenog učenja sa integrisanim cjeloživotnim obrazovanjem u vidu posebnog modela predstavio je Richards (2011; 2016) kojim prikazuje relevantne komponente okvira integrisanog cjeloživotnog obrazovanja (Šema 1).

Šema 1.

Okvir integrisanog cjeloživotnog obrazovanja (optimalno cjeloživotno učenje)



Izvor: Prilagođeno prema Richards, C. K. & Charungkaitkul, S. (2016). The eight pillars of lifelong education: Thailand studies

Predstavljeni okvir ukazuje na dva osnovna kontrasta, prvi između današnje moderne formalne škole i budućeg integriranog okvira cjeloživotnog obrazovanja, te drugi kontrast, između tog integriranog okvira za cjeloživotno obrazovanje i nove paradigme u nastajanju „optimalnog cjeloživotnog učenja“ kao primarnog procesa iskustva i razvoja. Duboko učenje (refleksija) je izuzetak i samo je dodatak tendenciji „površinskog“ učenja u savremenom formalnom obrazovanju. Stoga C.K. Richards posebno ističe da su vrlo važne uloge budućeg okvira cjeloživotnog obrazovanja za podršku i podsticanje optimalnog učenja, konstruktivne izgradnje znanja i refleksivne prakse u cijelom nizu formalnih, kao i informalnih i non-formalnih konteksta učenja. Cjeloživotno učenje nastavnika za ostvarivanje njegovih suptilnih kompetencija u procesima sticanja znanja učenika uključuje i superviziju koja bi im pomagala da reflektiraju svoje postupke u oblasti novih oblika učenja (Branković, Cajvert, Puhalić, 2019).

Predstavljena teorijska shvatanja pokazuju da autori na različite načine definišu pojam iskustva i iskustvenog učenja. Velik je broj onih koji su u različitim razvojnim fazama dali značajan doprinos uobličavanju teorije iskustvenog učenja (Branković, Perović, 2017a). Na globalnom nivou društvo koje uči, cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje vrlo su usko povezani sa modelima učenja (Vizek-Vidović, 2007), iskustvom i iskustvenim učenjem.

Kritičkom analizom relevantne literature identifikovali smo veći broj modela iskustvenog učenja. U nedostatku preciznijih kriterija njihovo identifikovanje i grupisanje izvršeno je primjenom tzv. ukrštenog kriterijuma. Primjenom takvog kriterijuma identifikovali smo osam osnovnih modela iskustvenog učenja:

- Model iskustvenog učenja samorefleksijom,
- Model iskustvenog učenja grupnom (timskom) refleksijom,
- Model učenja iz doživljenog iskustva,
- Model učenja iz tuđeg iskustva,
- Model učenja iz zamišljenog iskustva,
- Model iskustvenog učenja u porodici,
- Model iskustvenog učenja u nastavi,
- Model iskustvenog učenja u slobodnom vremenu.

Nesporna je činjenica da će različitost teorijskih shvatanja i interpretacija podstaknuti nova teorijska promišljanja i empirijska istraživanja iskustvenog učenja. Kao metodološki nov i nedovoljno sagledan problem predstavljaju *vrijednosti iskustvenog učenja* u uslovima dominantnih uticaja savremenih informatičkih tehnologija na učenje.

Metod istraživanja

Istraživački nacrt o vrijednosti osnovnih modela iskustvenog učenja učenika srednjih škola primjeren je složenosti problema iskustvenog učenja ali i specifičnostima kvantitativnih istraživanja (Branković, Perović, 2017 b) pedagoških fenomena.

Na osnovu kritičke analize teorijskih osnova i iskustvenog učenja definisan je istraživački problem² (stavovi o vrijednostima iskustvenog učenja) i utvrđen cilj kao *empirijsko istraživanje vrijednosti osnovnih modela iskustvenog učenja učenika srednjih škola* sa dva istraživačka pitanja: 1. Da li srednjoškolci imaju formirane (i na kojem su nivou) stavove o vrijednostima modela iskustvenog učenja? 2) Da li postoji međusobna povezanost između stavova srednjoškolaca o vrijednostima pojedinih modela iskustvenog učenja? Istraživanje je konceptijski postavljeno tako da se u njemu vrši provjera (testiranje) dvije istraživačke hipoteze: prva, nivo izgrađenosti stavova učenika srednjih škola o vrijednostima osnovnih modela iskustvenog učenja i druga, postojanje međusobne povezanost između stavova o različitim modelima iskustvenog učenja (samorefleksija; grupna refleksija; učenje iz doživljenog iskustva; učenje iz tuđeg iskustva; učenje iz zamišljenog iskustva; iskustveno učenje u porodici; iskustveno učenje u nastavi; iskustveno učenje u slobodnom vremenu). Primjenjena je deskriptivna naučno-istraživačka metoda (survey istraživački postupak) sa tehnikom skaliranja. Za potrebe ovog istraživanja konstruisan je poseban skaler (SVMIU) sa osam podskalera. Ukupan broj od 40 tvrdnji podijeljenih u osam grupa (podskalera). Za svaku od 40 tvrdnji konstruisana je petostepena skala likertovog tipa. Prigodan uzorak (grupni uzorak - odjeljenja) za ovo istraživanje činili su učenici srednjih škola (Banja Luka, Prijedor i Mrkonjić Grad) sva četiri razreda sa ukupno 308 učenika sa sljedećom strukturom: učenici prvog 33 (10.7%), drugog 47 (15.3%), trećeg 127 (41,2%) i četvrtog razreda 101 (32.8%). Podaci dobijeni primjenom skalera o vrijednostima osnovnih modela iskustvenog učenja srednjoškolaca obrađeni su izračunavanjem statističkih modela deskriptivne statistike (SPSS 17.0 FOR Windows statistički paket).

Rezultati empirijskog istraživanja

Skalerom čija je validnost i pouzdanost utvrđena u preliminarnom istraživanju ispitani su stavovi učenika srednjih škola o vrijednostima osnovnih modela iskustvenog učenja. Instrumentom su prikupljeni i grupisani podaci o samorefleksiji, grupnoj refleksiji, učenju iz doživljenog vlastitog iskustva, učenju iz tuđeg iskustva, učenja iz zamišljenog iskustva, iskustvenom učenju u porodici, iskustvenom učenju u nastavi i iskustvenom učenju u slobodnom vremenu. Rezultati dobiveni procjenama odnose se samo na ispitanike u uzorku za čiju obradu je primijenjena deskriptivna analiza.

² Istraživanje čije rezultate prikazujemo dio je šireg istraživačkog projekta „Vrijednosti iskustvenog učenja učenika srednjih škola“ u okviru kojeg su proučavane teorije iskustvenog učenja, te ispitivani stavovi srednjoškolaca o većem broju problema iskustvenog učenja.

Stavovi srednjoškolaca o vrijednostima modela iskustvenog učenja

U okviru prve istraživačke hipoteze je provjeravana valjanost pretpostavke o stavovima srednjoškolaca o vrijednostima iskustvenog učenja u cjelini i prema pojedinim modelima iskustvenog učenja. U Tabeli 1 predstavljeni su rezultati statističke obrade stavova učenika prema modelima iskustvenog učenja.

Tabela 1.

Stavovi učenika o vrijednostima modela iskustvenog učenja

| Varijable | N | Min. | Max. | Mean | Std.Dev. | Sk | Ku |
|---------------------------|-----|------|------|--------|----------|-------|-------|
| Samorefleksija | 302 | 1.00 | 5.00 | 3.3649 | .69432 | -.570 | 1.142 |
| Grupna refleksija | 302 | 1.00 | 5.00 | 3.2232 | .82976 | -.481 | .082 |
| Učenje iz doživljenog is. | 291 | 1.00 | 5.00 | 3.7588 | .71164 | -.889 | 1.430 |
| Učenje iz tuđeg iskustva | 300 | 1.00 | 5.00 | 3.2908 | .74916 | -.454 | -.133 |
| Učenje iz zam.iskustva | 302 | 1.00 | 5.00 | 3.8020 | .77751 | -.622 | .440 |
| IU u porodici | 298 | 1.00 | 5.00 | 3.6040 | .84645 | -.531 | .197 |
| IU u nastavi | 301 | 1.00 | 5.00 | 2.8944 | .81984 | .081 | .692 |
| IU u slobodnom vremenu | 302 | 1.00 | 5.00 | 3.4172 | .75503 | -.504 | .692 |
| TOTAL | 299 | 1.00 | 5.00 | 3.4122 | .7662 | -.513 | -.598 |

U prethodnoj tabeli (Tabela 1) predstavljeni su osnovni statistički pokazatelji koji pokazuju visoke vrijednosti aritmetičkih sredina (od 2.89 do 3,80) i standardnih devijacija (od .69 do .85) za svaki model iskustvenog učenja. Pored tih izračunate su i vrijednosti aritmetičke sredine za sve modele (Total) koja iznosi 3,41 (maksimalna 5.00) uz standardnu devijaciju od .7662. Takve vrijednosti aritmetičke sredine od 3,41 u odnosu na maksimalnu 5,00 omogućava izvođenje zaključka da srednjoškolci imaju formirane pozitivne stavove o vrijednostima iskustvenog učenja. Aritmetičke sredine po podskalerima (modelima) pokazuje da srednjoškolci različito procjenjuju vrijednosti pojedinih modela iskustvenog učenja. Najvišu vrijednost, prema njihovim procjenama, ima učenje iz zamišljenog iskustva ($M=3.80$), a samo nešto manju ($M=3,76$) ima učenje iz doživljenog iskustva. Najnižu skalnu vrijednost ($M=2.89$) i negativnu usmjerenost ima iskustveno učenje u nastavi.

Statističkom obradom podataka obuhvaćena je i njihova distribucija u odnosu na normalnu raspodjelu. Izračunati skjunis (Sk) predstavlja iskrivljenost i pokazatelj je horizontalnog odstupanja (nagib distribucije na varijabli koji pokazuje asimetričnost ulijevo ili udesno) što kod ovog istraživanja pokazuje da nijedna distribucija značajno ne odstupa od normalne raspodjele. Isto tako izračunate vrijednosti skjunisa pokazuju da sve varijable (modeli iskustvenog učenja) izuzev iskustvenog učenja u nastavi (.081) imaju pozitivnu asimetriju najviše izraženu kod učenja iz doživljenog iskustva (-.889), zatim kod učenja iz zamišljenog iskustva (-.622) i samorefleksije (-.570). Pozitivnu orijentaciju

nadalje imaju i iskustveno učenje u porodici (-.531), iskustveno učenje u slobodnom vremenu (-.504), grupna refleksija (-.481) i učenje iz tuđeg iskustva (-.454). Kurtosis (Ku) koji pokazuje spljoštenost distribucije (pokazatelj vertikalnog odstupanja - grupisanost oko aritmetičke sredine) kod ovog istraživanja statistički značajne vrijednosti (veće od +/-1) izračunate su za dva slučaja: učenja iz doživljenog iskustva (Ku=1.340) i učenja samorefleksijom (Ku=1.142). Statistički nemaju značajne vrijednosti kurtosisa za iskustveno učenje u slobodnom vremenu (Ku=.692), učenja iz zamišljenog iskustva (Ku=.440), iskustvenog učenja u porodici (Ku=.197), grupne refleksije (Ku=.082) i iskustvenog učenja u nastavi (Ku=.012) kao i u slučaju učenja iz tuđeg iskustva (Ku=-.133). Iz tih pokazatelja možemo zaključiti da učenici imaju daleko najpozitivnije stavove prema učenju iz doživljenog vlastitog iskustva i samorefleksije, odnosno da su to područja koja za njih imaju najveće vrijednosti. Ostale vrijednosti modela značajno ne odstupaju uključujući i učenje iz tuđeg iskustva koje jedino od ispitanih ima negativnu vrijednost, premda ne jako izraženu (nije statistički značajna).

Dodajući navedenim pokazateljima i činjenicu da su sve vrijednosti aritmetičkih sredina nešto iznad sredine raspona minimuma (Min) i maksimuma (Max) možemo zaključiti da učenici imaju formirane pozitivne stavove o iskustvenom učenju. Srednjoškolci su iskazali najniži nivo vrijednosti za iskustveno učenje u nastavi pa se iz toga može zaključiti da iskustveno učenju u nastavi nije implementirano niti se ono praktično primjenjuje na adekvatan način i(li) da se iskustvo u nastavi ne koristi prema zahtjevima savremene pedagogije.

Predstavljeni statistički pokazatelji omogućavaju prihvatanje (potvrdu) prve hipoteze da učenici srednjih škola imaju izgrađene pozitivne stavove o vrijednostima iskustvenog učenja, te da različito procjenjuju vrijednosti pojedinih modela iskustvenog učenja.

Međusobna povezanost stavova o modelima iskustvenog učenja

Pretpostavka (druga hipoteza) o postojanju korelacija između svih modela iskustvenog učenja testirana je izračunavanjem koeficijenata korelacije i njihove statističke značajnosti na dva nivoa: .01 i .05. Statistički značajne razlike na nivou .01 (99% sigurnosti-pouzdanosti) i na nivou 0.05 (95% sigurnosti-pouzdanosti) prikazani su u Tabeli 2. Sve korelacije statistički su značajne na nivou 0.01 (**) što nije čest slučaj u sličnim istraživanjima.

Tabela 2.
Korelacije stavova između osnovnih modela iskustvenog učenja

| | SR | GR | VI | TI | UZI | IUP | IUN | IUSV |
|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|
| SR | | | | | | | | |
| GR | .378** | | | | | | | |
| VI | .482** | .370** | | | | | | |
| TI | .431** | .372** | .370** | | | | | |
| UZI | .433** | .375** | .511** | .420** | | | | |
| IUP | .422** | .396** | .316** | .373** | .386** | | | |
| IUN | .213** | .306** | .219** | .347** | .340** | .357** | | |
| IUSV | .373** | .206** | .327** | .341** | .488** | .307** | .268** | |

Legenda varijabli:

SR–samorefleksija,GR-grupna refleksija, VI–učenje iz doživljenog (vlastitog) iskustva, TI – učenje iz tuđeg iskustva, ZI – učenje iz zamišljenog iskustva, IUP – iskustveno učenje u porodici, IUN - iskustveno učenje u nastavi, IUSV - iskustveno učenje u slobodnom vremenu.

Rezultati prikazani u Tabeli 2 pokazuju da postoje statistički značajne korelacije (značajnost 0.01) između svih modela iskustvenog učenja. I pored tog osnovnog saznanja preciznija unutrašnja analiza pokazuje da je moguće, ali i metodološki op-

ravdano, koeficijente korelacije razvrstati u tri grupe: a) visoki koeficijenti korelacije (.400 - .520), b) prosječni koeficijenti korelacije (.300 - .399) i v) niski koeficijenti korelacije (.200 - .299).

Visoka povezanost (koeficijenti .520 - .300) dobivena je između sedam modela iskustvenog učenja (Tabela 3).

Tabela 3.

Najviši statistički značajni koeficijenti povezanosti

| Prva varijabla | Druga varijabla | Nivo povezanosti |
|--------------------------------|--------------------------------|------------------|
| Učenje iz doživljenog iskustva | Učenja iz zamišljenog iskustva | .511 |
| Učenja iz zamišljenog iskustva | Učenja u slobodnom vremenu | .488 |
| Učenje samorefleksijom | Učenje iz doživljenog iskustva | .482 |
| Učenje samorefleksijom | Učenja iz zamišljenog iskustva | .433 |
| Učenje samorefleksijom | Učenja iz tuđeg iskustva | .431 |
| Učenje samorefleksijom | Iskustveno učenje u porodici | .422 |
| Učenja iz zamišljenog iskustva | Učenje iz tuđeg iskustva | .420 |

Analiza navedenih koeficijenata korelacije ukazuje da najveća povezanost postoji između učenja iz doživljenog iskustva i učenja iz zamišljenog iskustva kao i između učenja iz zamišljenog iskustva i iskustvenog učenja u slobodnom vremenu. I ovi pokazatelji kao i kod sličnih istraživanja potvrđuju fundamentalno saznanje da je iskustveno učenje u osnovi lično (personalno) učenje.

Prosječna povezanost (.300 - .399) izračunata je za 17 koeficijenta (Tabela 5).

Tabela 4.

Prosječni statistički značajni koeficijenti povezanosti

| Prva varijabla | Druga varijabla | Nivo povezanosti |
|--------------------------------|--------------------------------|------------------|
| Učenje grupnom refleksijom | Iskustveno učenje u porodici | .396 |
| Učenja iz zamišljenog iskustva | Iskustveno učenje u porodici | .386 |
| Učenje samorefleksijom | Učenje grupnom refleksijom | .378 |
| Učenje grupnom refleksijom | Učenja iz zamišljenog iskustva | .375 |
| Učenje samorefleksijom | Učenja u slobodnom vremenu | .373 |
| Učenje iz tuđeg iskustva | Učenje u porodici | .373 |
| Učenje grupnom refleksijom | Učenje iz tuđeg iskustva | .372 |
| Učenje iz doživljenog iskustva | Učenje iz tuđeg iskustva | .370 |
| Učenje grupnom refleksijom | Učenje iz doživljenog iskustva | .370 |
| Iskustveno učenje u porodici | Iskustveno učenje u nastavi | .357 |
| Iskustveno učenje u nastavi | Učenje iz tuđeg iskustva | .347 |
| Učenje iz tuđeg iskustva | Učenje u slobodnom vremenu | .341 |
| Učene iz zamišljenog iskustva | Iskustveno učenje u nastavi | .340 |
| Učenje u slobodnom vremenu | Učenje iz doživljenog iskustva | .327 |

| | | |
|------------------------------|------------------------------|------|
| Iskustveno učenje u porodici | Učenje iz vlastitog iskustva | .316 |
| Iskustveno učenja u porodici | Učenje u slobodnom vremenu | .307 |
| Iskustveno učenje u nastavi | Učenja iz grupne refleksije | .306 |

U treću grupu najnižih povezanosti svrstani su odnosi između četiri koeficijenta (Tabela 5).

Tabela 5.

Najniži statistički značajni koeficijenti povezanosti

| Prva varijabla | Druga varijabla | Nivo povezanosti |
|--------------------------------|-----------------------------|------------------|
| Iskustveno učenje u nastavi | Učenje u slobodnom vremenu | .268 |
| Učenje iz doživljenog iskustva | Iskustveno učenje u nastavi | .219 |
| Učenje samorefleksijom | Iskustveno učenje u nastavi | .213 |
| Učenje grupnom refleksijom | Učenje u slobodnom vremenu | .206 |

Posmatrano u cjelini (zajednički nivo) rezultati istraživanja pokazuju da postoje značajne korelacije između stavova o svim modelima iskustvenog učenja, a logička analiza ukazuje na nivo povezanost između stavova o pojedinim modelima iskustvenog učenja. Tako najznačajnija i najizraženija korelacija između učenja iz doživljenog iskustva i učenja iz zamišljenog iskustva, nešto malo manja između učenja iz zamišljenog iskustva i iskustvenog učenja u slobodnom vremenu, te samorefleksije i učenja iz vlastitog iskustva. Iz toga se može zaključiti da učenici srednjih škola različito procjenjuju vrijednosti pojedinih modela iskustvenog učenja. Nastavnike i pedagoge upozorava podatak da su najniži koeficijenti povezanosti izračunati za odnose iskustvenog učenja u nastavi sa svim drugim modelima iskustvenog učenja što upućuje na zaključak da učenici iskustveno učenje u nastavi ne prepoznaju i da ga nastavnici ne koriste u procesima sticanja znanja.

Uzimajući u obzir činjenicu da su sve korelacije značajne i na nivou 0.01, može se zaključiti da postoji povezanost između stavova srednjoškolaca o svim modelima iskustvenog učenja čime je dokazana i druga hipoteza ovog istraživanja.

Diskusija i Zaključak

Kritičko proučavanje shvatanja većeg broja savremenih filozofa, psihologa, pedagoga i andragoga pokazuje da se u uslovima dominantnog uticaja informacionih tehnologija na cjelokupni život sve više pažnje posvećuje iskustvenom učenju. Različite teorije i rezultati empirijskih istraživanja ukazuju na vrijednosti iskustvenog učenja u razvoju ličnosti i ljudskog društva. Rezultati multidisciplinarnih istraživanja dokazali su postojanost i integrisanost unutrašnjeg i vanjskog svijeta koja se ispoljava kroz sazajne procese u okviru kojih iskustveno učenje ima poseban značaj. U našem, kao i većem broju tangentialnih empirijskih istraživanja, dokazuje se povezanost isku-

stvenog učenja sa školskim i životnim situacijama kao i drugim oblicima formalnog i neformalnog učenja.

Učenici srednjih škola čiji su stavovi istraživani pokazali su da oni imaju formirane stavove o visokim vrijednostima iskustvenog učenja (mean 3,41). Iskustveno učenje, a posebno model učenje iz vlastitog iskustva, ima više prednosti u odnosu na druge vidove učenja. Do takvih saznanja došao je i S. Gold (Gold, 2001) identifikujući prednosti iskustvenog učenja koje se odnose na fleksibilnost, uklanjanje barijera, izbor vremena učenja kao i razlike u stilovima učenja. U našem istraživanju potvrdili smo hipotezu da su stavovi o vrijednostima osnovnih modela iskustvenog učenja različiti (mean od 2.89 do 3, 80) na što su ukazali i rezultati i drugih istraživača (Jordi, 2011). Srednjoškolci su najniže vrijednosti procijenili kod *modela iskustvenog učenja u nastavi* (mean 2,89) što ukazuje na nizak nivo kompetencija nastavnika za primjenu iskustvenog učenja u nastavnom procesu. Na istraživanju studentske populacije J.D. Hover (Hoover, 2011) došao je do zaključka da studenti posjeduju samo-kontradiktoran set osobina bitnih za iskustveno učenje koji od nastavnika zahtijevaju isotvremenu primjenu specifičnih tehnika i metoda učenja. Iskustveno učenje na osnovu *zamišljenog iskustva*, prema procjeni srednjoškolaca u našem istraživanju, ima najviše skalne vrijednosti. U tom modelu učenja postoji najviše mogućnosti samoregulacijskog pristupa kojima se, i prema istraživanjima R. L. Giftha i saradnika (Griffith, Steelman, Wildman, LeNoble & Zhou, 2017), promovise percepcija sebe, društvenog okruženja, podstiče kritičko mišljenje i izostrava vlastiti fokus.

Rezultati našeg istraživanja potvrdili su hipotezu da postoji povezanost između procjena vrijednosti svih modela iskustvenog učenja. U istraživanju je kroz procjenu vrijednosti dva modela (samorefleksija; grupna refleksija) istraživani i problem refleksije u iskustvenom učenju. Prosječne skalne vrijednosti za oba modela su visoke (samorefleksija 3,36; grupna refleksija 3,22). I rezultati drugih istraživanja ukazali su na važnost refleksije pa je neophodan sistematski i razvojni pristupi obučavanja nastavnika za refleksivno učenje (Ryan & Ryan, 2013). Prema rezultatima istraživanja R.Jordi refleksivna praksa posebno ona u nastavnom procesu integriše različite dimenzije čovjekove svijesti (Jordi, 2011). Na takvo saznanje ukazuju i rezultati našeg istraživanja prema kojima srednjoškolci nisko vrednuju postojeće iskustveno učenje u nastavi (mean 2,89).

Rezultati našeg istraživanja saglasni su sa većim brojem rezultata tangentnih istraživanja i omogućavaju izvođenje osnovnog zaključka da je u nastavi kao najorganizovanijem obliku učenja kao i u drugim oblicima (neformalno i informalno obrazovanje) moguće koristiti strukturirana iskustva koja će kod onih koji uče (učenici, studenti, polaznici) podsticati znatiželju, motivaciju i pokretati ih na preuzimanje odgovornosti za procese vlastitog učenja i njegove ishode. Takve promjene treba posmatrati kao kontinuirani proces kojeg je neophodno sistematski istraživati ne samo u kvantitativnim, već i kvalitativnim i evaluacijskim istraživanjima. Iskustveno učenje a posebno njegovi modeli u budućnosti postaću novi izazov za veći broj istraživača.

Drago Branković

SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS EXPERIENTIAL LEARNING MODELS

Abstract

The last decades in pedagogical science are also recognizable by the development of a special theory of experiential learning. The theoretical understandings of many authors are based on subtle problems of experience, personal and external world relations, transformation of experience, experiential learning, reflection (critical reflection), scope and limitations (values) of experiential learning. In the theoretical analysis of contemporary pedagogical literature eight models of experiential learning have been identified: experiential learning by self-reflection, experiential learning by group reflection, learning from personal experience, learning from others' experience, learning from imagined experience, experiential learning in the family, experiential learning during instruction, experiential learning in free time. The aim of this empirical research was to examine the attitudes of secondary school students towards the values of basic models of experiential learning. The empirical research method was a survey (survey research procedure), and was applied to a suitable sample of 308 secondary school students from the area of Banja Luka, Prijedor and Mrkonjić Grad. A specially constructed scaler (SVMIU) with eight subscales with a total of 40 claims on a five-point Likert-type scale was used. The results of the empirical research confirmed the basic hypothesis that secondary school students have formed attitudes toward the value of experiential learning (Mean 3.41 from a maximum of 5.00), as well as the hypothesis about the interconnectedness of their attitudes toward the values of individual models of experiential learning (significance at 0.01). The results of the research indicate the need for further studies of the connection between experiential learning and learning during instruction (formal learning) and other forms of non-formal and informal learning.

Keywords: experience, transformation of experience, experiential learning, experiential learning values, experiential learning models.

Literatura

- Beard, C., Wilson, J. P. (2013). *Experiential Learning*, London: Kogan page.
- Boud, D. (1999). *Relocating reflection in the context of practice: Rehabilitation or rejection?* London: University of Technology.
- Branković, D., Cajvert, Lj., Puhalić D. (2019). Refleksija u superiziji - teorija i praksa, u: ur. Puhalić, D., Cajvert, L. *Profesionalna supervizija*, Banja Luka: Fakultet političkih nauka: 198-215.

- Branković, D., Perović, D. (2017 b). Refleksija u kvantitativnim i kvalitativnim istraživanjima, u: *Banjalučki novembarski susreti*, Banja Luka: Filozofski fakultet: 353-370.
- Branković, D., Perović, D. (2017 a). Refleksivna teorija iskustvenog učenja, Beograd: *Učenje i nastava br. 2*: 209-228.
- Branković, D.(2011). Teorije i modeli iskustvenog učenja, Banja Luka: Filozofski fakultet, *Radovi br.14*: 89-111.
- Branković, D., Perović, D. (2018). Refleksija u iskustvenom učenju, obrazovanju i istraživanju, Beograd: *Pedagogija br. 1*: 7-30.
- Cannon, H. M. & Feinstein, A. H. (2005) Bloom beyond Bloom : Using the revised taxonomy to develop experiential learning strategies, *Developments in Business Simulations and Experiential Learning*, Volume 32: 176-181.
- Cowan, J.& Stroud R. (2016) Composting reflections for development, *Reflective Practice*, 17 (1): 27-33.
- Cowan, J. (2006). On Becoming and Innovative University Teacher: Reflection in Action, Scotland: Open university Press.
- Filozofijski rječnik* (1965). Zagreb: Matica Hrvatska.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, NY.
- Glimore, W.M. (2013). Improvement of STEM Education: Experiential Learning is the Key. *Modern Chemistry & Applications*, Brown University Library, volumen 1:3.
- Gold, S. (2001). E-larning: the next wave of experiential learning, *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, Volume 28: 57-62.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books.
- Griffith, R. L., Steelman, L.A., Wildman, J.L., LeNoble, C.A.& Zhou, Z.E. (2017). Guided mindfulness: A Self-regulatory approach to experiential learning of complex skills, *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 18 (2): 147–166.
- Heron, J. (1999) *The complete facilitator's handbook*. London: Kogan Page.
- HEQCO Higher Education Quality Council Of Ontario*(2016). Toronto, A Practical Guide for Work-integrated Learning.
- Hoover, J. Duane (2011). Complexity a voidance, narcissism and experiential learning *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, volume 38: 97-111.
- Jarvis, P. (2003). *Poučavanje: teorija i praksa*, Zagreb: Andragoški centar.
- Jordi, R. (2011). Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices *Adult Education Quarterly* 61(2), American Association for Adult and Continuing Education: 181–197.
- Keeton, M.T., Tate, P.J. (1978). The boom in experiential learning. *Learning by experience: what, why, how*. San Francuisko: New Directions for Experiential Learning, Jossey-Bass.

- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education: Sage Journals*.
- Knowles, M. S. (1990). *The Adult Learner: neglected species*, Houston: Gulf Publishing Company.
- Kohonen V., Riitaa J., Kaikkonen, P., Lethovaara, J. (2001) Experiential learning in foreign language education. Routledge, Teylor Francis Group.
- Kolb, D. A. & Kolb, A.Y. (2015). The Kolb Learning Style Inventory 4.0: *Guide to Theory, Psychometrics, Research Applications*. Experience Based Learning Systems.
- Kolb, D. A., (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development Second edition*. Pearson Education.
- Kolb, D., A. (1984). *Experiential learning, Englewood Cliffs*: Prentice-Hall.
- Malinen, A. (2000). *Towards the essence of adult experiential learning*, SoPhi University of Jyväskylä.
- Matijević, M. (2006). Izbor medija i didaktičkih strategija u svjetlu Daleova stošca iskustva, *Zbornik radova prema kvalitetnoj školi*, Split: Hrvatski prosvjetno-književni zbor.
- Pastuović, N. (2008) Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju; *Odgojne znanosti* vol.10, br.2: 253-267.
- Pec, B. (1992). *Psihologijski rječnik*, Zagreb: Prosvjeta.
- Richards, C. (2011) Global Knowledge Convergence: What, how and why the West has much to learn from Asia and elsewhere, *Paper presented to ELLTA 2012 Conference*, 15-17 Feb, Penang.
- Richards, C. K. & Charungkaitikul, S. (2016). *The eight pillars of lifelong education: Thailand studies*.
- Rječnik sociologije i socijalne psihologije* (1977). Zagreb: Informator.
- Roberts, R.W. (2012). Beyond Learning by Doing: *Theoretical Currents in Experiential Education*. NY: Routledge.
- Ryan, M. & Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education, *Higher Education Research & Development*, 32 (2): 244–257.
- Uzelac, V., Vujičić, Lj. (2008). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, svezak 1, Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci: 287-292.
- Van Manen, Max (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical, *Curriculum Inquiry*, Vol. 6, No. 3: 205-228.
- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj, Zagreb: Pravni fakultet, *Ljetopis socijalnog rada* br. 2: 283-310.
- United Nations Decade of Education for Sustainable Development - 2005-2014*, (2014). Paris: UNESCO.

Novak Stanišić¹,
Brainobrain Wizards Novi Sad

DOI 10.19090/ps.2020.1.100-102

VAŠE KOMPETENTNO DETE

(Jul Jesper, *Vaše kompetentno dete*, prevod: Julija Novačić, Laguna, Beograd, 2017)

Autor Jesper Jul (Jesper Jule) napisao je studiju „Vaše kompetentno dete“ koja je namenjena pre svega roditeljima, ali isto tako i svima onima koji se bave vaspitanjem u užem i širem smislu. Studija je izdata 2017. godine od strane Lagune u Beogradu. Ona je nastala kao rezultat višegodišnje prakse autora u radu sa decom i roditeljima. Njome se autor obraća pre svega roditeljima kao primarnim vaspitačima dece, a zatim i pedagogima, psiholozima, socijalnim radnicima i drugim stručnjacima iz vaspitno-obrazovne sfere.

Studija već svojim imenom „Vaše kompetentno dete“ ukazuje na uvažavanje deteta, njegovih individualnih odlika, karakteristika i osobina, a sve u svrhu razvoja deteta od individue do ličnosti. Dete raste, razvija se i postaje kompetentno, u dete koje ima samopouzdanje i razvijenu samosvest. Ona se sastoji iz sledećih poglavlja: Uvod, Porodične vrednosti, Deca sarađuju, Samosvest i samopouzdanje, Odgovornost i biti odgovoran, Društvena odgovornost deteta, Granice, Porodice sa tinejdžerima, Roditelji.

Već u samom uvodnom delu autor ističe da se studija ne bavi davanjem nekih gotovih recepata i univerzalnih rešenja za vaspitanje dece nego da se bavi vrednostima koje roditeljima treba da posluže kao inspiracija. Takva vrsta inspiracije za vaspitanje dece uz punopravno uvažavanje dece takva kakva jesu stvarno. Takođe ona ne predstavlja kritiku roditelja i njihovih permisivnih ili preterano autoritativnih stavova, već polaznu osnovu koja služi prilikom tretiranja dece kao kompetentnih članova društva. Porodične vrednosti kao takve predstavljene su u prvom poglavlju ove studije. Autor kroz podpoglavlja detaljno objašnjava ovaj pojam. Svako podpoglavlje sadrži i primere iz privatne prakse Jula a sve u cilju rasvetljavanja i objašnjenja različitih porodičnih vrednosti. Govori se o porodici kao strukturi moći, različitim definicijama porodičnih vrednosti, odnosu vrednosti u periodu prkosnog uzrasta i puberteta, postavljanju granica, strogosti, posledicama i pravednosti. Kroz čitavo ovo poglavlje autor

¹ pedagognovakstanisic@gmail.com

govori o partnerstvu roditelja i dece. Granice se moraju poštovati ali one ne treba da budu bespogovorne i da ugrožavaju detetovu individualnost. Treba biti pravedan u odnosu prema deci. O svemu tome svedoče i podpoglavlja koja govore o procesima porodične interakcije i sukobima, ravnopravnosti u porodičnom odnosu, poštovanju i prihvatanju. Jul ovo poglavlje zaključuje sa delom u kojem piše o zajednici zasnovanoj na ravnopravnom dostojanstvu između roditelja i dece.

U drugom poglavlju se ističe značaj saradnje roditelja i dece. Oni su ravnopravni u toj saradnji i odnosu. Sukobi su sastavni deo tih odnosa i svi oni prolaze kroz tu fazu. Autor, kao i u prethodnoj celini, svaki pojam dopunjuje sa odgovarajućim iskustvima iz prakse. Ovde se još govori o nastanku integriteta kod dece. Ovaj deo pruža praktičarima još bolji uvid u to kako nastaje dečiji integritet, kao i kako nastaje sukob između integriteta i saradnje. Ovo poglavlje se završava delom u kome se piše o psihosomatskim simptomima i destruktivnom odnosno autodestruktivnom ponašanju kod dece. Na taj način se kreće pažnja na to koliko mogu da budu opasni sukobi u periodu dečijeg razvoja. Samim tim se stručnjacima koji se bave ovom tematikom još dublje ukazuje na to da je ovo potrebno još više tretirati u praksi. Veoma jednostavnim ali u isto vreme veoma stručnim objašnjenjima Jul ovde ističe ključne momente koji dovode do pojave psihosomatskih simptoma i manifestacije toga kroz destruktivno i autodestruktivno ponašanje.

Naredno, treće po redu poglavlje, govori o možda najvažnijim terminima koji se koriste u ovoj studiji-samosvesti i samopouzdanju. Već na samom početku se pravi terminološko razjašnjenje ovih pojmova. Pored teorijskih objašnjenja autor daje i skicirani prikaz odnosa samosvesti i samopouzdanja. Sve se to dopunjava sa iskustvenim primerima iz prakse vaspitanja. Poglavlje se završava pričom o samosvesti odraslih. Svaki primer naveden ovde ima itekako veliki značaj za teoretičare i praktičare koji se bave vaspitanjem. Oni su jasni, konkretni i na veoma prijemčiv način objašnjavaju razliku između samosvesti i samopouzdanja. Pravljenje razlike između ovih pojmova je nužno i neophodno da bi se pravilno pristupilo radu sa decom, najpre u porodici a zatim i u ustanovama za obrazovanje i vaspitanje dece kao što su škole. Poglavlje o samosvesti i samopouzdanju predstavlja uvod u naredno, četvrto po redu poglavlje, u kome se govori o odgovornosti, o tome kako biti odgovoran a opet uvažavati dete i činiti ga kompetentnim. I ovde se, kao i u ranijim celinama, na samom početku daje definicija odgovornosti roditelja ali i terminološko objašnjenje odgovornosti dece. Praktični primeri iz ovog dela pomažu bolje razumevanje same problematike. Kada se govori o ovoj celini, važno je istaći jedan bitan trenutak. Autor uvodi pojam ličnog jezika, kao nečega u čijoj osnovi treba tražiti preciznu sliku o detetu u baš tom određenom momentu. Poglavlje se zaključuje pričom o značaju odgovornosti roditelja i dece uz isticanje kao važne stavke da se odgovornost ne poistovećuje sa uslugom.

U drugoj polovini studije, Jul nastavlja da piše o društvenoj odgovornosti dece. Ovde autor odgovornost objašnjava kroz aspekt praktične odgovornosti. A sve to najbolje oslikava kroz praksu i njene implikacije na tematiku. Dalje se kroz podpoglavlja

objašnjava pojam roditeljske moći i ističe značaj njene odgovorne upotrebe u interakciji između roditelja i dece. U ovoj celini čitaoci mogu da još jasnije rasvetle značaj socijalne interakcije za dete. Sa druge strane ti odnosi pozitivno utiču i na roditelje koji još bolje obavljaju svoju roditeljsku ulogu. Sledeće poglavlje je poglavlje je posvećeno postavljanju granica deci od strane roditelja. Međutim ovde se ne radi o strogo postavljanju granica kao što bi mnogi zaključili na prvi pogled. Autor govori o postavljanju granica uz poštovanje detetovih individualnih osobina. U prilog tome svedoče i nazivi podpoglavlja: Odbacivanje uloga, Postavljanje granica, Kada postavljanje granica pođe naopako, Društvene granice, Društvene granice i starija deca. Ovaj aspekt studije je veoma značajan za stručnjake koji se bave vaspitanjem iz više razloga. Daju se vrednosti koje predstavljaju polaznu osnovu za dalje proučavanje teme postavljanja granica. Ističe se da postavljanje granica može i da se uradi a da se ne narušava detetov lični integritet. Dete je poštovano i to utiče na njegovo samopouzdanje a sve to utiče na razvoj samosvesti.

Poslednja dva poglavlja u ovoj preglednoj studiji su posvećena porodicama sa tinejdžerima i generalnom pričom o roditeljskom vođstvu i partnerstvu prilikom vaspitanja dece. Autor daje jasne i konkretne definicije pojmova vođstvo i partnerstvo u roditeljstvu. Kao i kroz celo delo, i ovde je sve potkrepljeno odgovarajućim primerima iz prakse vaspitanja. Kao završetak ove pregledne studije Jul ističe deo u kojem govori o reciprocitetu kao jednakosti u poštovanju. Reciprocitet se vidi kao postojanje vrednosti koje roditelji moraju da imaju da bi decu tretirali kao sebi ravne. U zaključnoj celini autor se zahvaljuje svima onima bez kojih ova studije ne bi mogla da bude realizovana.

Studija „Vaše kompetentno dete“ predstavlja novinu u sferi vaspitanja i obrazovanja dece. Pisana veoma jednostavnim ali u isto vreme složenim jezikom ono što je izdvaja od ostalih je to što u sebi ne sadrži recepte i preporuke šta i kako bi trebalo raditi u vaspitanju dece. Ona sadrži vrednosti koje bi trebalo da budu inspiracija svima onima koji se bave vaspitanjem na neki način, a pre svega roditeljima. Oni što je takođe važno su primeri iz prakse autora koji najbolje oslikavaju teorijsku priču koja se ističe. Teorija potkrepljena praktičnim primerima daje jednu snagu ovom delu i čini ga još vrednijim nego u periodu kada je originalan rukopis nastao.

Ovom svojom studijom Jesper Jul obahvata veoma širok dijapazon učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Nije samo akcenat na deci i roditeljima. Time dokazuje da je vaspitanje jedan kompleksan proces i da se ono ne odvija samo u primarnim zajednicama-poricama nego da brigu o deci treba da vode i drugi članovi društva. Svi ti članovi društva međusobno sarađuju i rade u partnerstvu sa decom čineći ih ravnopravnim i kompetentnim članovima sredine u kojoj žive.

UPUTSTVO AUTORIMA

Pedagoška stvarnost objavljuje teorijske, pregledne, originalne naučne i stručne radove iz svih oblasti pedagogije i srodnih naučnih disciplina. Prilažu se isključivo radovi koji nisu već objavljeni ili ponuđeni za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji, i koji su pripremljeni u skladu sa ovim uputstvom.

Etičke norme objavljivanja

Autori su dužni da se pridržavaju etičkih standarda koji se odnose na naučnoistraživački rad. Softverski će biti provereno prisustvo plagijata u svakom priloženom radu. Po prihvatanju rada za objavljivanje, autori potpisuju Izjavu autora kojom potvrđuju da je reč o originalnom radu i da su poštovani svi naučni i izdavački standardi.

Dostavljanje radova

Radovi se dostavljaju isključivo elektronskom poštom na adresu časopisa: pedagogkastvarnost@gmail.com

Jezik rada

Radovi se prilažu i objavljuju na srpskom jeziku (koristi se latinično pismo) ili na engleskom jeziku.

Recenziranje i objavljivanje

Sve radove recenziraju dva anonimno recenzenta. Priloženi radovi za koje redakcija proceni da ne ispunjavaju standarde časopisa neće biti dalje razmatrani. Nakon recenziranja, redakcija donosi odluku o objavljivanju, objavljivanju uz korekciju ili odbijanju rada. Svi autori dobijaju informaciju o odluci redakcije, pri čemu autori čiji su radovi odbijeni i autori kojima se radovi vraćaju na korekciju dobijaju na uvid recenzije.

Proces recenziranja obično traje dva meseca. U slučaju da jedan od recenzenata nije u mogućnosti u predviđenom roku da završi recenziju, redakcija će kontaktirati novog recenzenta, što može dovesti do dužeg trajanja procesa recenziranja. Uz dostavljanje korigovanog rada, potrebno je da autor u posebnom dokumentu upozna redakciju sa svim izmenama koje je načinio u tekstu, kao i da u tekstu jasno označi izvršene korekcije u skladu sa primedbama i preporukama recenzenata. Ukoliko autor smatra da neka od preporuka recenzenata nije opravdana, ili je iz nekog razloga nije moguće ispuniti, potrebno je da o tome napiše detaljno obrazloženje redakciji.

Formatiranje teksta

Rad mora biti napisan u programu Microsoft Word, na stranici formata A4, fontom Times New Roman (12 tačaka), latinicom, sa poredom 1.5, sa marginama 2.54 cm. Rad treba da bude dužine do jednog autorskog tabaka (do 30.000 znakova sa praznim mestima). Apstrakt i spisak korišćenih referenci ne ulaze u obim rada. Sve stranice rada moraju biti numerisane pri čemu se redni brojevi daju u gornjem desnom uglu stranice.

Pisanje rada

Rad treba da bude strukturisan u skladu sa IMRAD formatom koji je predložila Američka psihološka asocijacija (APA). Radovi koji predstavljaju prikaz obavljenih istraživanja, pored apstrakta, treba da imaju sledeće odeljke: uvod, metod, rezultati istraživanja, diskusija (sa pedagoškim implikacijama), zaključak i spisak literature. Strukturu preglednih radova i radova koji predstavljaju teorijske analize treba uskladiti sa osnovnom temom rada.

Naslovna strana

Naslovna strana treba da sadrži sledeće informacije koje se daju se na prvoj strani, bez ostatka teksta: naziv rada, u narednom redu ime autora (koautora), afilijacija i država (ukoliko je autor iz inostranstva). Ukoliko su radovi nastali u okviru naučnoistraživačkih projekata, u fusnoti iza naslova rada treba prikazati osnovne informacije o projektu. Iza imena autora za korespondenciju treba navesti fusnotu koja sadrži e-mail adresu autora. Naslov rada se ponovo navodi na početku glavnog teksta, a zatim se navodi apstrakt.

Apstrakt

Apstrakt treba da bude dužine od 150 do 250 reči. Apstrakt treba da bude strukturisan tako da može da bude prikazan odvojeno od članka. Iz tog razloga apstrakt ne treba da sadrži reference, osim ako je to neophodno. Na kraju apstrakta treba dati ključne reči (do pet ključnih reči) na jeziku rada. Ukoliko je rad na srpskom jeziku, potrebno je priložiti naslov, apstrakt i ključne reči i na engleskom jeziku. Ukoliko je rad na engleskom jeziku, poželjno je priložiti prošireni rezime (do 1/10 rukopisa) na srpskom jeziku. Prošireni rezime piše se na kraju teksta, pre spiska literature.

Tekst rada

Naslovi odeljaka se pišu podebljanim slovima, velikim početnim slovom, veličina fonta 12, centrirano. Ukoliko se u tekstu odeljka koriste podnaslovi, pišu se podebljanim slovima, poravnati u levo i u „rečeničnoj“ formi. Ukoliko autori koriste i treći nivo naslova, drugi nivo podnaslova treba da se piše kurzivom, poravnat u levo i u „rečeničnoj“ formi.

Tabele, grafikoni i slike

Tabele i grafikoni treba da budu kreirani u Wordu ili nekom kompatibilnom formatu. Tabele i grafikoni treba da budu konsektivno numerisani i u tekstu se treba pozvati na svaku tabelu, grafikon ili sliku. Sve skraćenice navedene u tabelama i grafikonima treba da budu objašnjene pomoću legende (napomene) koja se daje ispod tabele ili grafikona.

Tabele

Broj tabele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tabele treba da bude napisan u sledećem redu, kurzivom. Tabele ne treba da sadrže vertikalne linije. Redovi tabele ne treba da budu razdvojeni linijama, ali zaglavljene tabele treba da bude linijom odvojeno od ostalih redova. Iste rezultate ne treba prikazivati i tabelarno i grafički.

Korektan prikaz tabele:

Tabela 1

Korelacije između ispitivanih varijabli

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------|---|-----|--------|--------|
| (1) aaa | - | .13 | .11 | .29** |
| (2) bbb | | - | -.38** | -.34** |
| (3) ccc | | | - | .27** |
| (4) ddd | | | | - |

Napomena: *p < .05, **p < .01

Grafikoni i slike

Broj i naziv grafikona se navode ispod grafikona, centrirano. Broj tabele treba da bude napisan standardnim slovima, a naziv tabele u istom redu, kurzivom. Ukoliko rad sadrži slike, one treba da budu prikazane rezolucijom od najmanje 300 dpi.

Rezultati statističke obrade

Rezultati statističkih analiza treba da budu dati u sledećem obliku: $t(253) = -14.23, p < .001$. Treba navoditi manji broj konvencionalnih p nivoa (.05, .01, .001). Ukoliko je broj teorijski manji od 1 (na primer, r, α) nula se ne piše ispred tačke. Po pravilu, nazivi statističkih testova i oznaka treba da budu napisani kurzivom.

Fusnote i skraćenice

Fusnote i skraćenice trebalo bi izbegavati. Ukoliko se fusnote koriste, treba da sadrže samo komentar, a ne podatke o korišćenim izvorima.

Reference

Izvore u tekstu i spisak korišćenih referenci na kraju rada treba dati u skladu sa APA stilom (*APA Publication Manual*). Radovi koji sadrže reference koji nisu formatirane u skladu sa stilom APA biće vraćeni autorima na korekciju pre ulaska u proces recenziranja. Sve reference na srpskom jeziku u spisku korišćene literature na kraju rada i u zagradama u tekstu navode se latinicom, bez obzira na vrstu pisma na kojem su štampani korišćeni izvori. Prezimana stranih autora u tekstu se navode ili u originalu ili u srpskoj transkripciji – fonetskim pisanjem prezimena. Ukoliko se transkribuje, u zagradi se obavezno navodi prezime autora u originalu, na primer: Fulan (Fullan, 1997). U slučaju korišćenja prevoda stranih referenci, navode se isključivo prevedeni bibliografski elementi, na primer: Žiru (Žiru, 2013).

Korišćeni izvori navode se unutar teksta tako što se elementi (prezime autora, godina izdanja, i broj stranice ukoliko se radi o citatu) navode u zagradama i odvajaju zarezom i dvotačkom. Navođenje više referenci u zagradi treba urediti alfabetski, a ne hronološki, na primer: (Bodroža, 2011; Kostović, 2009; Petrović, 2016).

Ukoliko referenca ima dva autora, oba se navode u tekstu, na primer: (Yada & Savolainen, 2017). Ukoliko je u pitanju referenca na srpskom jeziku, umesto znaka „&“ navodi se „i“.

Ukoliko rad ima 3 do 5 autora, u prvom navodu se pominju prezimena svih, a u kasnijim navodima samo prezime prvog autora i skraćenica „et al.“ za strane reference, odnosno „i sar.“ za domaće.

Ukoliko rad ima 6 i više autora, prilikom prvog navođenja se navodi samo prezime prvog i skraćenica „et al.“ ili „i sar.“.

Ukoliko dva rada iz iste godine imaju istog prvog autora, a ostali su različiti, treba navesti onoliko imena autora koliko je potrebno da bi se referenca mogla jasno razlikovati u tekstu. Na primer, reference (Harris, Jones, & Baba, 2013) i (Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves, & Chapman, 2013) imaju istog prvog autora i istu godinu izdanja. U ovom slučaju, u tekstu bi se navodile kao (Harris, Jones, et al., 2010) i (Harris, Day, et al., 2010).

Spisak korišćene literature treba da obuhvati isključivo izvore na koje se autor poziva u radu. Spisak literature date na kraju rada nije neophodno numerisati. Primeri navođenja referenci u okviru spiska korišćene literature na kraju rada:

Monografija

Bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naslov knjige (kurzivom), mesto izdavanja i izdavača, odnosno:

Popadić, D. (2009). *Nasilje u školi*. Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF.

Članak u časopisu

Referenca treba da sadrži prezimena svih autora s inicijalima, godinu izdanja u zagradi, naslov članka, puno ime časopisa (kurzivom), volumen (kurzivom), broj i stranice. Naziv časopisa na engleskom jeziku piše se tako da početna slova svih reči, izuzev veznika, budu velika.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Poglavlje u knjizi (tematskom zborniku)

Referenca treba da sadrži prezime i inicijale autora, godinu izdanja, naziv poglavlja, inicijale i prezimena svih urednika, naslov knjige (kurzivom), prvu i poslednju stranicu poglavlja u zagradi, mesto izdanja i izdavača. U domaćim referencama ovog tipa, skraćena „Eds.“ treba da bude zamenjena sa „Ur.“, a umesto „In“ navodi se „U“.

Leithwood, K., Anderson, S., Mascal, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 13-30). Thousand Oaks, CA: Sage.

Web dokumenta

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), datum preuzimanja i internet adresu, odnosno:

Kenny, D. A. (2011). *Measuring model fit*. Retrieved October 2011 from <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>

Nepublikovani radovi (doktorske disertacije i magistarske teze)

Referenca treba da sadrži ime autora, godinu, naziv dokumenta (kurzivom), naznaku o vrsti rada, mesto i izdavač, odnosno:

Ivanov, L. (2007). *Značenje opće, akademske i socijalne samoefikasnosti te socijalne podrške u prilagodbi studiju* (magistarski rad). Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.

Zvanična dokumenta

Referenca treba da sadrži naziv dokumenta (kurzivom), godinu objavljivanja, naziv glasila i broj. Na primer:

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2013, 68/2105, 88/2017.

OBAVEŠTENJE PRETPLATNICIMA

Godišnja pretplata za časopis „Pedagoška stvarnost” u 2020. godini iznosi:

| | |
|---|----------------------|
| <i>- za vaspitno-obrazovne i druge organizacije</i> | <i>3.800, 00 din</i> |
| <i>- za pojedince</i> | <i>1.700, 00 din</i> |
| <i>- za studente</i> | <i>1.300, 00 din</i> |
| <i>- za inostranstvo</i> | <i>60, 00 €</i> |

Sve uplate i eventualne reklamacije slati na adresu: Časopis „Pedagoška stvarnost”, Novi Sad, Vojvode Putnika 1. Žiro račun 340-2095-47.

Molimo sve pretplatnike koji žele da primaju naš časopis da najkasnije do kraja februara izvrše pretplatu kako bi omogućili redovno izlaženje časopisa.

Jednom izvršena pretplata traje sve dok se ne otkaže.

Otkazivanje pretplate na časopis za narednu godinu vrši se najkasnije u decembru tekuće godine.

Izlazi dva broja godišnje.

Štampa: KriMel, Budisava

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37

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

Тромесечно.

ISSN 0553-4569

COBISS.SR-ID 3883522