

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LV Број 1. стр. 1- 2006.

РЕДАКЦИЈА

др Љубомир Коцић
др Драгица Тривић
др Снежана Маринковић
др Наташа Матовић
др Емина Хебиб
мр Искра Максимовић
мр Саша Дубљанин
Мирјана Бојанић

Главни и одговорни уредник

др Гордана Зиндовић-Вукадиновић

Лектор: Татјана Догдибеговић

Преводилац за енглески језик:

др Анђелка Игњачевић

Секретар редакције

Милена Ђокић

Компјутерска припрема и коректура:

Предраг Вучинић

За издавача: Соња Жарковић

Штампа: BODEX, Београд

На основу решења Министарства науке
и заштите животне средине Републике
Србије бр. 413-00-215/2001-01 од
18.07.2001, *Настава и васпитање* не
плаћа општи порез на промет. Часопис
је сврстан у категорију *водећих часописа*
националног значаја.

Часопис излази уз финансијску помоћ
Министарства за науку и заштиту
животне средине Републике Србије

Претплата на рачун 125-456-89

Адреса редакције: Педагошко друштво
Србије, Теразије 26, 11000 Београд
тел/факс: 011/ 2687-749
www.pedagog.org.yu;
e-mail: pds_bgd@eunet.yu

PEDAGOGIC SOCIETY OF SERBIA

Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade
JE Year LV No. 1. p. 1- 2006.

EDITORIAL BOARD

Ljubomir Kocić, Ph.D.
Dragica Trivić, Ph.D.
Snežana Marinković, Ph.D.
Nataša Matović, Ph.D.
Emina Hebib, Ph.D.
Iskra Maksimović, M.A.
Saša Dubljanin, M.A.
Mirjana Bojanić

Editor-in-chief

Gordana Zindović-Vukadinović, Ph.D.

Language editor: Tatjana Dogdibegović

Translator: Anđelka Ignjačević, Ph.D.

Secretary

Milena Đokić

Design and typeset: Predrag Vučinić

For the publisher: Sonja Žarković

Printing: BODEX Belgrade

Financial Assistance:

Ministry of Science and Environment
Protection
Pedagogic Society of Serbia

Subscriptions: account 125-456-89

Address: Pedagogic Society of Serbia ,
Teraziје 26, 11000 Belgrade
tel/fax: 011/ 2687-749

www.pedagog.org.yu; e-mail: pds_bgd@eunet.yu

Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LV

Број 1. стр. 1-

2006.

САДРЖАЈ

Нова концепција часописа 3

Настава и учење

Др Оливера Гајић, Ђуљдана Даљифи, Даниела Гужалић, Јелена Наранчић:
Модел вишефронталне наставе – ефекти примене у настави
психологије 5

Др Миле Србиновски: Афективни однос ученика према
животној средини 22

Мр Снежана Мирков, Мр Наташа Лалић: Метакогнитивне стратегије и
кооперативно учење у обуци за рад на компјутеру 34

Проблеми васпитног рада

Др Татјана Котева-Мојсовска: Принципи хуманизације
васпитног стила родитеља 47

Предшколско васпитање

Др Ана Гавриловић: Мултифункционална делатност предшколских
установа 57

Деца са посебним потребама

Др Маријана Митић: Дислексија - развој способности читања и
симптоматологија дислексије 70

Историја педагогије

Др Емина Копас-Вукашиновић: Програми предшколског васпитања и
образовања у Србији у периоду између првог и другог светског рата..85

Прикази и информације

Др Гордана Будимир-Нинковић: Квалитетно научно дело 96

Јелена Павловић, Владимир Џиновић: Демократија кроз образовање у
Србији и региону 100

Упутство за ауторе прилога 105

Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LV

No. 1. p. 1-

2006.

CONTENTS

<i>Editorial</i>	3
Teaching and Learning	
<i>Olivera Gajić, PhD; Djuldana Daljifi, Daniela Gužalić, Jelena Narančić:</i> Multi-frontal teaching model -effects of application in teaching psychology	5
<i>Mile Srbinovski, PhD:</i> Students' affective attitudes towards environment.....	22
<i>Snežana Mirkov, M.A.; Nataša Lalić, M.A.:</i> Metacognitive strategies and cooperative learning in computer skills training	34
Educational problems	
<i>Tatjana Koteva-Mojsovsk, PhD:</i> Principles of humanizing parental educational styles.....	47
Pre-school education	
<i>Ana Gavrilović, PhD:</i> Multifunctionality of preschool institutions.....	57
Children with special needs	
<i>Marijana Mitić, PhD:</i> Dyslexia - development of reading ability and symptomatology of dyslexia.....	70
History of education	
<i>Emina Kopas-Vukašinović, PhD:</i> Preschool curricula in Serbia in the period between two world wars	85
Reviews and information	
<i>Gordana Budimir-Ninković, PhD:</i> Successful pedagogical study	96
<i>Jelena Pavlović, Vladimir Džinović:</i> To democracy through education	100
<i>Notes for contributors</i>	105

Поштовани читаоци,

Од 1. јануара 2006. године часопис уређује нова редакција и овом приликом желимо да вас упознамо са иновираним концепцијом.

Основу иновираних концепција чини оријентација на научно фундиране текстове који саопштавају резултате истраживања на начин који практичарима пружа објашњења, идеје, сугестије и предлоге битне за педагошко деловање. Међу текстовима који су резултат научних знања корисних за праксу, треба да се нађу и они који наставницима и васпитачима дају идеје за проучавање и анализу сопствене праксе. Овом концепцијом предвиђа се такође, више простора за иновативне пројекте из света и земље и различите успешне методичке приступе које практичари могу да понуде.

Простор ћемо дати и преводима и ауторским прилозима страних стручњака о различитим васпитно-образовним проблемима, приказима нових књига и значајних збивања. Пажњу ћемо посветити и проблемима који третирају средње стручно и професионално образовање, до сада мало заступљено у педагошкој публицистици.

Називи рубрика ће се мењати сходно педагошким проблемима којима се радови баве.

„Настава и васпитање“, као што већ знате, јесте часопис намењен широкој читалачкој публици: не само истраживачима који проучавају проблематику васпитања и образовања, студентима педагогије и наставничких факултета већ и васпитачима, наставницима и стручним сарадницима у васпитно-образовним институцијама.

Основна мисија је пружање доприноса сталном развоју и унапређивању васпитно-образовне делатности у целини, а посебно педагошке науке и педагошке праксе. Зато позивамо истраживаче проблема образовања и практичаре да своје резултате и искуства прикажу на страницама нашег часописа.

Часопис ће убудуће излазити четири пута годишње, дизајниран је тако да одржава визуелни континуитет са првим бројевима који су се појавили 1952. године.

Ово је прилика да се захвалимо колегама коју су пре нас успешно уређивали часопис, а посебно уредницима др Слободанки Гашић и др Живораду Цветковићу.

Редакција

Др Оливера Гајић, Ђуљдана Даљифи,
Даниела Гужалић, Јелена Наранчић
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK – 371.31
Изворни научни рад
Примљено: 12. I 2006.

МОДЕЛ ВИШЕФРОНТАЛНЕ НАСТАВЕ – ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ У НАСТАВИ ПСИХОЛОГИЈЕ

Резиме Ауторке у раду настоје да приближе читаоцима модел вишефронталне наставе, укажу на њене најзначајније карактеристике, као и евентуалне предности и недостатке. Полазећи од постављеног теоријског оквира, резултата релевантних истраживања, те пројекције емпиријског истраживања, оне приступају експерименталном верификованој ефекта примене овог модела у настави психологије у средњим школама.

На основу статистичких анализа и тестирања постављених хипотеза закључује се да су претпоставке од којих се пошло у истраживању добиле своју потврду делимично. Наиме, испитаници експерименталне групе су у већем проценту изразили мишљење да не би мењали садашњи начин рада (ВФН), док су испитаници контролне групе нешто задовољнији комуникацијом између наставника и ученика на часу, као и увођењем методе реферисања. Утврђене су значајне разлике између двеју група испитаника у задовољству начином испитивања и оцењивања у настави психологије јер су испитаници експерименталне групе задовољнији од испитаника контролне групе. Најзад, треба рећи да се на тесту знања из психологије испитаници двеју група нису значајно разликовали у постигнутом успеху.

Ауторке закључују да су у пракси недовољно искоришћени потенцијали које ВФН имплицитно садржи, те да су неопходна даља проучавања овог модела.

Кључне речи и синтаме: вишефронтална настава, евалуација, настава психологије, стратегије учења, самоусмерено учење

MULTI-FRONTAL TEACHING MODEL - EFFECTS OF APPLICATION IN TEACHING PSYCHOLOGY

Summary Reporting on an empirical research, the authors try to bring the model of multi-frontal teaching (MFT) closer to readers by highlighting its characteristics, advantages and possible disadvantages. They verified experimentally the effects of the application of this model in the teaching of psychology in secondary schools, according to a devised theoretical frame and the results of relevant research. According to the statistic data and the hypotheses testing it can be concluded that the initial assumptions were partly verified in the research. Namely, the majority of the respondents in the experimental group stated that they would not alter their current mode of work (MFT), while the respondents in the control group were somewhat more satisfied with the teacher-student communication and the implementation of a method of reporting. Significant differences between the two groups were found regarding the mode of examination and assessment. The experimental group respondents were happier in this regard than the respondents of the control group. Finally, it should be pointed out that, regarding the attainment at a psychology knowledge test, the two groups did not differ significantly. The authors conclude that, in practice, the implicit potentials of the MFT are insufficiently exploited and that the model deserves further studies.

Keywords: multi-frontal teaching, psychology teaching, learning strategies.

Приступ проблему

Ученици су рекли о моделу вишефронталне наставе:

– ...овај систем рада за мене представља одличну идеју, звезду водиљу у просвети...

– ...Програмом сте нам олакшали учење, ослободили нас стреса од неспремности и уједно приморали да постанемо одговорни...

– ...Утисак је 100 одсто позитиван... Овај програм не дозвољава пропусте у учењу. Све мора да се зна, а резултати су одлични...

Раскорак између савремених теоријских приступа и новијих тенденција усмерених на реформисање образовног система, ослоњених углавном на иновационе процесе и стратегије, с једне стране, и наставне праксе, још увек базирани на ригидним, традиционалним обрасцима школе и учења, с друге, данас је, чини се, већи него икада раније. Стиче се утисак да школа још увек није спремна да напусти традиционалну образовну парадигму и препусти одговорност ученицима за сопствено учење. Насупрот таквом становишту, у новијим студијама све се више истиче значај развијања општијих стратегија учења, развој способности ученика за самостално управљање процесом учења, за самоевалуацију и свест о властитим активностима учења (метаучење).

Фокусирање на квалитативне димензије у учењу и истраживања усмерена на различите аспекте и стратегије ефикасног учења значајна су, пре свега, због развоја метакогнитивне свести и саморегулације. Усвајање и примена образовних стратегија најуспешније се остварује у ситуацијама у којима ученици имају одређену контролу и одговорност за сопствено учење (Мирков, 1999). Управо поменуте стратегије самоусмереног учења, саморегулације, висок степен аутономије ученика и суштинска промена његове позиције у наставном процесу чине упоришне тачке модела вишефронталне наставе (у даљем тексту ВФН).

Вишефронтална настава – између иновације и традиције¹

Концепт ВФН везује се за име проф. Петра Савића (1997) који је годинама настојао да уведе нови модел наставе ради индивидуализације

¹ О моделу ВФН, њеним основним карактеристикама и специфичностима, читаоци могу прочитати више у: "Модел вишефронталне наставе", сепарат Настава и васпитање, Београд, 5, 2001, стр. 459-513.

наставног процеса. Он је у својим делима² – критички преиспитујући питања везана за традиционалну организацију наставе и дидактичко-методичке поступке – исцрпно описао ВФН, као и промењену позицију ученика и наставника у њој.

Модел вишефронталне наставе базиран је на следећим *начелима*:

– Садржаји наставног предмета обрађују се на нов начин, и то тако што га ученици уче претежно самостално из одговарајуће литературе и уз одговарајућу помоћ наставника;

– Ученици имају обавезу да одговарају све што је предвиђено наставним програмом за одређени наставни предмет у одређеном разреду;

– Ученици неће бити прозивани, него ће се сами јављати да, корак по корак, део по део градива, одговарају;

– Сами ће давати предлог оцене за коју су се спремили и коју желе да добију, а својим одговором ће “бранити” предложену оцену;

– Кад усвоје целокупно градиво предвиђено за одређени предмет, за њих је (што се тог наставног предмета тиче) завршена и школска година (Савић-Гутеша, 2001).

Творац наведеног модела, као и његове присталице и следбеници, посебно наглашавају разлике између организације часа у традиционалној и вишефронталној настави. У ВФН нема класичних предавања. Наставник почетком школске године, у првих месец дана ученике уведе у свој наставни предмет, истакне најбитније тачке наставног програма, открије основне појмове свог предмета и упути ученике на ужу и ширу литературу. Упоредо с овим активностима наставника, ученици се подстичу и упућују на учење и имају право да се јављају и одговарају наставне јединице које су усвојили самостално. Ученици који за тај час нису ништа пријавили слушају активно своје другове који одговарају и том приликом уче (*ibid.*, s. 12). Наставник је дужан да погрешне одговоре исправи, прошири, допуни и објасни понешто ако је потребно. Ученик поседује свој *Индекс вежби*³ и у одговарајућу рубрику уписује редни број и назив наставне јединице коју жели да одговара, као и предлог оцене за коју се спремао. Међутим, ако одговор ученика не задовољи постављене критеријуме, наставник му враћа индекс и он боље припрема градиво за неки од наредних часова. Само они ученици који у току једног тромесечја савладају најмање половину градива добијају позитивну оцену на крају класификационог периода, остали не. Ученик је дужан да

² “Савремени поступци у настави”, Београд, 1964; “Савремена организација наставе” II издање, Београд, 1965; “Технологија самообразовања”, Београд, 1973; “Треба ли васпитача да замени компјутер”, Београд, 1973; “Учење кроз игру и забаву и хумор”, Београд, 1986; “Демократски преображај школе и друштва”, Београд, 1993; “Нова школа”, Београд, 1997. и др.

³ Индекс је лист хартије А4 формата на којем су одвојене категорије за назив наставне јединице, оцену коју ученик пријављује, датум одговарања и потпис наставника.

до краја школске године одговара целокупно градиво, међутим, уколико не испуни тај захтев, оцена му се сразмерно смањује, или се он упућује на поправни испит из тог предмета, према важећим критеријумима.

Каква је улога наставника у моделу ВФН?

Истиче се да наставник у овом моделу наставе прераста традиционалну улогу предавача. Он припрема наставни материјал, води дискусију са ученицима током њиховог одговарања, прати, вреднује и оцењује њихова постигнућа. Такође, даје одговоре и допунска објашњења у вези с наставним градивом уколико ученици то затраже. Сматра се да је он сада у улози ментора, сарадника, партнера, координатора...

Уз уважавање свих новина у оквиру изложеног модела наставног рада, чини се да је оправдано поставити питање колико је он, као модел, заиста иновативан? Наиме, познато је да су се на прелазу из XIX у XX век јавиле бројне реформске школе и правци као реакција на испољене слабости традиционалне наставе и васпитно-образовног рада школе. Свака од њих, и све скупа, изражавале су, између осталог, тенденцију промене положаја и активности како ученика, тако и наставника у наставном процесу. Тако је на пример, Winetka-план (1919-1920. године) Карла Вошберна (Carleton Woshburne) пропагирао групни и самостални индивидуални рад ученика по одређеном програму; Ученик би напредовао сопственим темпом и према властитим могућностима, прорађивао градиво подељено на целине (јединице рада) након чега би се јављао наставнику да полаже тест. Улога наставника огледала се у координирању, усмеравању процеса учења и испитивању савладаности обавезних предмета. И према концепцији Далтон-плана 20-их година XX века, према замисли Хелене Паркерст (H. Parkhurst) ученици су напредовали индивидуално и самостално на истоветним програмима, а по обавези из потписаног уговора. Извршавањем потписаног уговора (савладавањем обавеза за одређени месец) ученици би прелазили на следећи. Улога наставника била је да припреми наставни материјал, усмерава и прати рад ученика као појединца и члана групе.

Већина иновативних подухвата предузетих у XX веку, па и раније, била је усмерена на интензивирање учења и повећање ефикасности васпитно-образовног рада услед: а) промене појединих елемената традиционалне наставе, б) промене положаја и улоге учесника у васпитно-образовном процесу, односно веће активности ученика у процесу учења, и веће или мање активности наставника у поучавању ученика.

Неки од иновативних покушаја, нажалост, остали су на једностраним приступима, што је за последицу имало незнатне ефекте на плану подстицања аутентичне ученикове активности и индивидуализације,

а нарочито на плану промене положаја и улоге ученика у наставном и васпитно-образовном процесу уопште (Каурин, 2004).

Управо због наведене чињенице, односно настојања да осветлимо могућности ВФН у подстицању аутономије ученика, у пројектовању истраживања приклонили смо се хуманистичким приступима васпитању и образовању, као и научним постулатима комуникативне педагогије и критичких теорија наставе. Ове теорије, као резултат херменеутичких емпиријских и критичких истраживачких приступа, знатну пажњу посвећују развоју аутономије личности. То су: а) Клафкијева (W. Klafki) критичко-конструктивна дидактика, према којој је развој аутономије личности основни циљ образовања, а однос поучавања и учења схвата се као процес интеракције у којем ученици, уз подршку наставника, самостално усвајају одређене форме сазнања, могућности расуђивања, вредновања и деловања и б) Дидактика као теорија учења (хамбуршки дидактички модел) В. Шулца (W. Schulz) у којој се наглашава интеракција између циљева – компетенције, аутономије и солидарности, с једне, и садржаја наставе, с друге стране, а уместо „модела дидактичког одлучивања“ преферира се „модел дидактичког деловања“ (Банђур, 1996).

Преглед релевантних истраживања о примени модела вишефронталне наставе

Када је реч о примени ВФН, у нас је вршено мало истраживања. Једно од првих испитивања извршио је сам творац овог модела – Петар Савић давне школске 1932/33. године⁴. У протеклих десетак година модел ВФН имплементиран је у више школа⁵ у Републици Србији, ради реализације огледа, а по одобрењу Министарства просвете и спорта Републике Србије. Прве и успешне експерименталне провере спроведене су у Средњој техничкој ПТТ школи у Београду. Истовремено је одобрен и започет пројекат у средњим стручним школама у Новом Саду⁶. Компарацијом успеха у традиционалној и ВФН, добијен је податак да су ученици успешнији у ВФН. Праћен је и темпо индивидуалног напредовања ученика и потврђено је да ученици напредују

⁴ У свом експерименту он је потврдио постављене хипотезе: сви полазници су учећи континуирано својим индивидуалним ритмом добили одличну оцену из наставног предмета (применом модела ВФН), само у различито време. На тај начин била је, према мишљењу П. Савића, отворена хуманистичка перспектива и постављена солидна основа за самообразовање ученика.

⁵ ХТПШ “Жикица Дамњановић” у Смедеревској Паланци, Гимназија у Сремским Карловцима, Средња техничка ПТТ школа у Београду, Пољопривредна школа у Бачкој Тополи, Средња медицинска школа – Земун.

⁶ Медицинска школа “7. април” у Новом Саду, Електротехничка школа “Михајло Пупин” у Новом Саду, Економско-трговинска школа у Новом Саду и Уметничка школа у Новом Саду.

различитим темпом. Добијени су и показатељи о радној школској години која је била далеко краћа од административне, док су ставови ученика указивали на то да су ученици апсолутно задовољни својом позицијом субјекта у настави, да су ослобођени трема и страхова, имају виши степен мотивације, брже напредују и више науче (Савић-Гутеша, 2001).

Др Ненад Хавелка се, такође, бавио проучавањима у овој области, при чему је модел вишефронталне наставе сврстао у групу процесуалних модела јер се у наставу уводе одређена методичка и, делом, организациона решења. У оквиру свог саопштења о резултатима евалуативног истраживања о ефектима наставе организоване по принципима модела ВФН у Средњој техничкој ПТТ школи у Београду, спроведеног шк. 2000/01. године, овај аутор закључује да су основне претпоставке истраживања – да ће однос ученика према експерименталној настави бити изразито позитиван и да ће у предметима у које је уведена експериментална настава ученици постићи висок успех, релативно виши од успеха који постижу у предметима са традиционалном наставом – потврђене.

У Медицинској школи “7. април” у Новом Саду школске 2000/01. године спроведена је интерна евалуација вишефронталног облика рада на нивоу школе и екстерна евалуација на ширем нивоу (Бер-Божић, А, 2003, 636)⁷. Резултати истраживања показали су да су ученици који су прошли кроз ВФН били успешнији на тесту знања из психологије, те да су чак и приликом полагања матурског испита из психологије били далеко бољи од ученика који су учили на класичан начин.

Споменућемо и један покушај иновирања наставног процеса на високошколском ступњу увођењем вишефронталне евалуације резултата студената⁸ (Копас-Вукашиновић, 2005). Парцијални резултати досадашњих истраживања указују на чињеницу да су студенти обрађене тематске целине (7) са успехом положили путем тестова знања (87,50%) чиме је повећана пролазност у односу на претходне наставне године, те да је просечна оцена студената из овог предмета увећана, са тенденцијом постепеног раста (ibid., s. 648).

Методолошки оквир истраживања

Проблем нашег истраживања формулисали смо на следећи начин: *Да ли је и у којој мери експериментална настава (примена модела вишефронт-*

⁷ У средњој медицинској школи “7. април” у Новом Саду вишефронтални облик рада се школске 2002/03. примењивао у већем броју предмета: психологија, устав и права грађана, здравствено васпитање, патологија, медицинска биохемија.

⁸ Истраживање је спроведено на Вишој школи за образовање васпитача “Зора Крцалић Зага” у Кикинди у оквиру наставног предмета Предшколска педагогија.

алне наставе) довела до одређених ефеката, односно промена у мишљењу ученика о реализацији наставе психологије у средњој школи и до успеха у савладавању градива овог наставног предмета, у односу на традиционалну наставу? На темељу **експерименталне верификације ефеката примене модела ВФН у настави психологије**, што смо истакли као **циљ** нашег истраживања, извршен је критички осврт како на модел вишефронталне наставе, тако и на традиционални начин рада у настави овог предмета.

Наведени циљ истраживања операционализовали смо кроз следеће **истраживачке задатке**:

1. Утврдити да ли постоје разлике између ученика експерименталне и контролне групе у мишљењу о начину реализације наставе психологије у средњој школи;

2. Испитати значајност разлика између испитаника експерименталне и контролне групе у мишљењу о начину испитивања и оцењивања у настави психологије у средњим школама;

3. Утврдити значајност разлика између испитаника експерименталне и контролне групе сагледавањем њихових постигнућа на тесту знања из психологије;

У нашем истраживању модел ВФН представља независну варијаблу. Она је имплицитно и експлицитно садржана у експерименталном програму. Мишљење испитаника о начину реализације наставе психологије и успех постигнут на тесту знања из психологије имају статус зависне варијабле. Ова варијабла је даље операционализована кроз питања у инструментима истраживања.

Методе примењене у овом истраживању одабране су у складу с природом проблема, циљем, задацима и постављеним хипотезама истраживања. Одлучили смо се за дескриптивну методу и ex-post-facto поступак. Дескриптивна метода примењена је за прикупљање података и интерпретацију резултата истраживања. Ex-post-facto истраживање примењено је ради утврђивања узрочно-последичне повезаности између наведених варијабли истраживања.

У истраживању су коришћене следеће **технике**: а) анализа документације, б) анкетање, и ц) тестирање.

Примењени су следећи **инструменти**:

Упитник – Упитник је састављен из три дела. У првом делу се од ученика тражи да наведу своје основне податке: пол, школу и разред. У другом делу се тражи да означе оне придеве који по њиховом мишљењу најбоље карактеришу предмет *психологија*, а понуђено им је 29 придева (са позитивном и негативном конотацијом). Најзад, у трећем делу упитника

понуђено је 16 тврдњи за које ученик треба да изрази свој степен слагања на Ликертовој петостепеној скали, од 1 – уопште се на слажем до 5 – потпуно се слажем.

Тест знања из психологије – овај тест обухватио је наставне садржаје предвиђене наставним програмом који су обрађени до средине марта шк. 2004/05. године. Тест се састоји из 25 питања, од којих је 11 питања вишеструког избора, 5 питања отвореног типа, 4 питања дихотомне форме (ДА-НЕ, Т-Н), и 6 питања са повезивањем стабла питања и алтернатива. Максимум бодова на тесту износио је 85. На основу израчунавања метријских карактеристика теста, добијен је Cronbach's alpha = 0.704 што сматрамо задовољавајућом вредношћу овог коефицијента кад се ради о нашем инструменту⁹.

За истраживање је одабран намеран **узорак** који је чинило укупно 194 ученика (осам одељења) II разреда средње Медицинске школе "7. април" у Новом Саду и Гимназије "Светозар Марковић" у Новом Саду¹⁰. Структура узорка приказана је у табели бр. 1.

Табела 1: Структура испитаника по одељењима

Група испитаника	Школа	Разред и одељење	Број ученика	Укупно
Експериментална група	Медицинска школа "7. април" Нови Сад	МСТ II 1	22	100
		МСТ II 2	24	
		МСТ II 3	26	
		ФТ II	28	
Контролна група	Гимназија "Светозар Марковић" Нови Сад	II 3	25	94
		II 4	26	
		II 6	24	
		II 8	19	
Укупно:				194

Тестирање је спроведено у марту, шк. 2004/05. године. Истраживање је обављено у сарадњи са психолозима школа / предметним наставницима, а ученицима је најављено недељу дана унапред.

⁹ У литератури наилазимо на податке да се врло строг критеријум ($\alpha > 0,90$) поставља за тестове интелигенције, док се за друге инструменте постављају блажи критеријуми (на пример $\alpha > 0,70$) Видети: Хавелка, Н.; Кузмановић, В.; Поподић, Д.; Методе и технике социјално-психолошких истраживања, Филозофски факултет у Београду, Одељење за психологију, Београд, 1994.

¹⁰ У истраживањима су нам много помогле педагог средње медицинске школе "7. април" у Новом Саду Александра Бер-Божич и професор психологије у истој школи Наташа Кличковић, као и професор психологије Тереза Гашпар-Перишић из гимназије "Светозар Марковић" у Новом Саду. Топло им се захваљујемо на сарадњи.

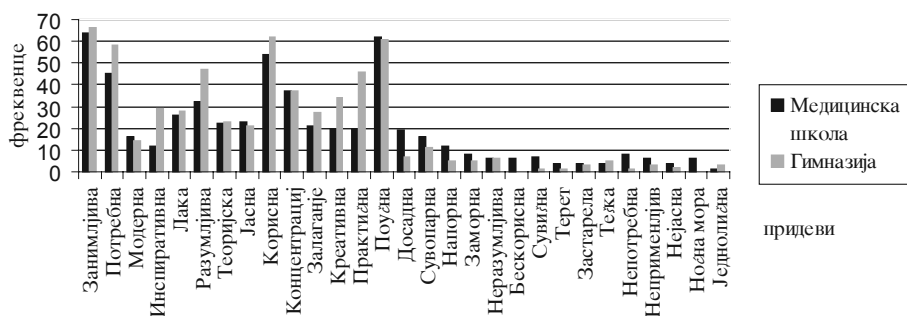
Анализа и интерпретација резултата истраживања

Мишљење ученика о реализацији наставе психологије у средњим школама

Пре него што презентујемо мишљење испитаника о реализацији наставе психологије у средњим школама, задржаћемо се на њиховим ставовима према овом наставном предмету (видети графикон бр. 1). Запажа се код обе групе испитаника тенденција да се у много већој мери истичу позитивне одлике психологије; наиме веома велики број испитаника обе групе сматра овај наставни предмет занимљивим, потребним, корисним и поучним.

Такође је приметно да ученици Гимназије (контролне групе) у нешто већој мери истичу позитивне карактеристике овог наставног предмета него ученици Медицинске школе (експериментална група).

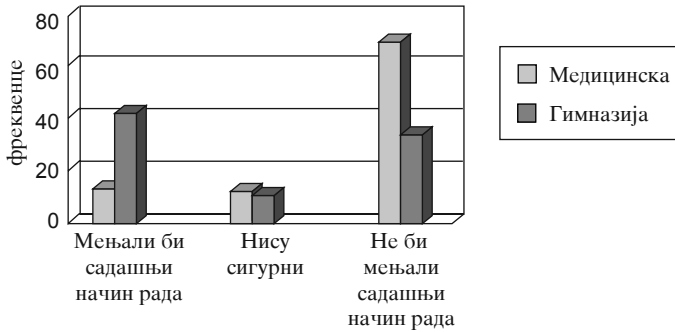
Графикон 1: Став ученика средњих школа према наставном предмету Психологија



Кад је реч о реализацији наставе психологије, ученици су изјавили да би било пожељно увести више креативности у наставни рад, затим радионичарски облик рада, као и ангажовање у истраживачком раду. Чак 87,5% ученика Гимназије, али и 68,5% ученика Медицинске школе, у којој се већ спроводи ВФН, изразило је позитивно мишљење о увођењу иновација у наставу.

Када је реч о задовољству, односно незадовољству испитаника садашњим начином рада, између експерименталне и контролне групе испољиле су се значајне разлике (видети графикон бр. 2).

Графикон. 2: Мишљење испитаника о промени садашњег начина рада



Ове разлике смо и статистички тестирали: $\chi^2=52,92$ за $df=5$ премашује граничну вредност 15,086 на ниво значајности 0,01.

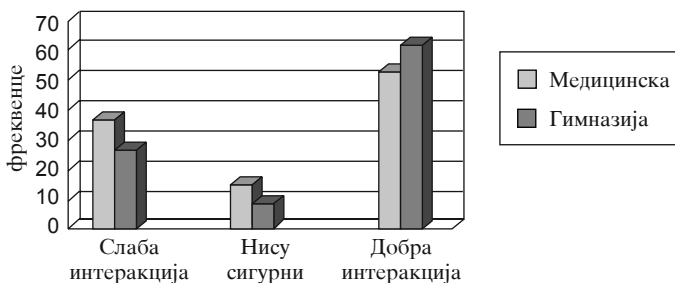
Табела бр. 2- Задовољство садашњим начином рада

	Hi-квадрат	Број степени слободе	p - ниво значајности
Пирсонов hi-квадрат	52,92	df=5	p=0,00000

На основу приказаних резултата, могло би се закључити да је вишефронтална настава заузела посебно место у Медицинској школи и да су ученици генерално веома задовољни овим обликом рада.

Комуникациони и интеракцијски обрасци између наставника и ученика представљени су на графикону бр. 3.

Графикон 3: Мишљење испитаника експерименталне и контролне групе о интеракцији ученик–наставник



На графикону бр. 3 можемо уочити да су ученици обе школе само донекле задовољни комуникацијом и интеракцијом која постоји између

њих и наставника на часовима. Тестирањем разлика између група добили смо $\chi^2=18,35$, што за $df=5$ премашује граничну вредност 15,086 на нивоу значајности од 0,01 и указује на значајне разлике између група испитаника.

Табела 3: Мишљење ученика о интеракцији ученик–наставник

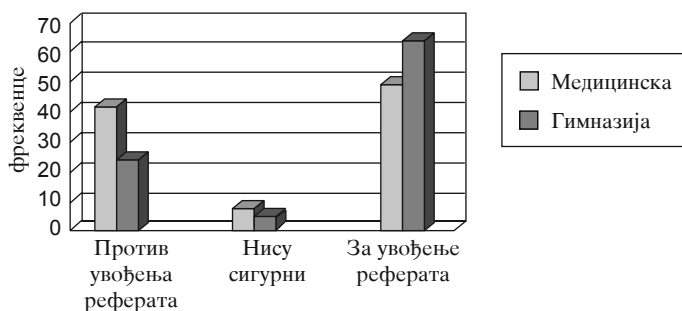
	Hi-квадрат	Број степени слободе	p - ниво значајности
Пирсонов hi-квадрат	18,35	df=5	p=0,0025

Ученици Гимназије су задовољнији интеракцијом између наставника и ученика него ученици Медицинске школе. Сматрамо да се добијени параметри могу објаснити чињеницом да комуникацијски реципроцитет између наставника и ученика мање долази до изражаја у ВФН због доминантније улоге ученика, односно њихове активности. Наиме, комуникацијски реципроцитет означава узајамну повезаност активности наставника и ученика у којој наставник управља сазнајном активношћу ученика и евалуира квалитет тога процеса. Како је у моделу ВФН битно промењена улога наставника, долази до промена и у интеракцијским обрасцима унутар комуникацијског поља.

Међутим, треба нагласити да ученици обе школе у веома високом проценту (око 85%) сматрају да би наставници требало више да уважавају и њихово мишљење, да подстичу интеракцију на часовима и покажу више сензибилитета за ученичка питања, те да воде и усмеравају започету дискусију.

Реферати су један од начина да наставник и ученик постану сарадници, партнери у настави, те да побољшају међусобну комуникацију. Данас се често, поготову у моделу ВФН, примењује метода реферисања у настави. Наставник понуди ученицима теме које се односе на наставне садржаје који ће се обрађивати, да инструкције за припремање реферата и упућује ученике на литературу. Од ученика се очекује да самостално истражује и конципира једну наставну јединицу коју ће излагати друговима из одељења. Питали смо наше испитанике шта мисле о примени реферата у настави, и добили смо следеће показатеље (графикон бр. 4).

Графикон 4: Мишљење ученика о увођењу већег броја реферата



На приказаном графикону се јасно види да је већи број оних ученика (посебно ученика контролне групе) који су се изјаснили да би било пожељно да се поједине наставне јединице обраде методом реферисања. Иако су у већини ученици који су изразили жељу за увођењем већег броја реферата, има и оних који сматрају да је то непотребно, посебно међу испитаницима експерименталне групе. Разлике између експерименталне и контролне групе у овом погледу су значајне; χ^2 износи 16,51, што за $df=4$ премашује граничну вредност од 13,277 на нивоу значајности 0,01.

Табела 4: Мишљење ученика о увођењу реферата

	Hi-квадрат	Број степени слободe	p - ниво значајности
Пирсонов hi-квадрат	16,51	df=4	p=0,00241

На основу свих наведених параметара, можемо констатовати да су се *под утицајем експерименталног фактора установила извесна дистинктивна обележја између ученика експерименталне и контролне групе у мишљењу о начину реализације наставе психологије у средњој школи; Наиме, испитаници експерименталне групе су у већем проценту изразили мишљење да не би мењали садашњи начин рада (ВФН), док су испитаници контролне групе (ученици Гимназије) нешто задовољнији комуникацијом наставника и ученика на часу, као и увођењем методе реферисања.*

Мишљење ученика о начину испитивања и оцењивања у настави психологије

Школске оцене су, нажалост, у данашње време постале водећи (спољашњи) мотив већине ученика. У том процесу евалуације знања ученика, изгубљен је смисао оцењивања, ученици се боре за оцену, а не за знање, и циљ им је да добију што бољу оцену, а не што квалитетније знање.

Међутим, морамо приметити да став и понашање наставника у процесу евалуације у великој мери одређује понашање ученика и њихово мишљење о оцењивању.

Евалуација знања из психологије ученика контролне групе одвијала се према већ устаљеном традиционалном обрасцу: наставник поставља питања, ученик одговара, и добија оцену на скали од 1 до 5. Ученици експерименталне групе такође одговарају на постављена питања и добијају нумеричке оцене, међутим, постоји битна разлика: ученици Медицинске школе "7. април" се добровољно јављају за одговарање када су спремни и сами предлажу своју оцену коју, ако одговарањем задовоље постављене критеријуме, добијају. У супротном, упућују се да се јаве за одговарање када буду спремнији.

У табели бр. 5. представљени су подаци испитиваних група о самооцењивању знања. Можемо закључити да су ученици експерименталне групе (Медицинска школа "7. април") у већини задовољни самооцењивањем, док су ученици контролне групе у много мањем проценту спремни за тако нешто, вероватно због тога што нису ни навикли на такав начин евалуације знања.

Табела 5: Мишљење ученика о самооцењивању знања

	Не слажу се са самооцењивањем	Нису сигурни	Слажу се са самооцењивањем
Медицинска школа "7. април"	19%	12%	69%
Гимназија "Светозар Марковић"	59%	4%	37%

На основу тестираних разлика, констатујемо да вредност $\chi^2 = 63,98$ премашује граничне вредности за $df=5$ и на нивоу значајности од 0,05 и 0,01, што значи да *постоје значајне разлике између испитаника експерименталне и контролне групе у мишљењу о начину испитивања и оцењивања у настави психологије у средњој школи – ученици из експерименталних одељења имају позитивније мишљење о начину испитивања и оцењивања у настави овог предмета у односу на ученике из контролних одељења.*

Постигнућа на тесту знања из психологије ученика експерименталних и контролних одељења

Помоћу статистичког програма *Statistika for Windows* урађен је низ анализа како би се дошло до утврђивања значајности разлика између експерименталних и контролних група. Нашу нулту хипотезу да нема статистички значајних разлика у постигнућу на тесту знања из психологије

тестирали смо помоћу т теста на нивоу значајности 0,05. Добијени подаци представљени су у табели бр. 6.

Табела 6: Т-тест за тест знања из психологије

	Mean Мед	Mean Гимн	t-value	df	p	N Мед.	N Гим.	Std. Дев. Мед.	Std. Дев. Гим.
УК	44,46	43,86	0,42	192	0,067	100	94	9,99	9,81

Тестирањем значајности разлика између аритметичких средина две групе испитаника, добијена вредност т теста = 0,42, за $df = 192$, на нивоу значајности 0,05, указује на то да не постоје значајне разлике у успеху у решавању теста знања из психологије између испитаника који су радили по моделу ВФН (експериментална) и оних који су радили на уобичајени начин (контролне групе).

Закључци

Истраживањем чији су резултати сажето презентовани у овом раду настојали смо да осветлимо експериментални модел ВФН у настави психологије у средњим школама у Новом Саду, као и да упоредимо наше резултате с резултатима других релевантних истраживања. Претпоставке од којих смо пошли у истраживању добиле су делимично своју потврду у већем броју анализа и треба их пажљиво размотрити. Прва хипотеза потврђена је само делимично; наиме, број испитаника који не би мењао садашњи начин рада у настави психологије (ВФН) већи је у експерименталној групи. Међутим, испитаници контролне групе су нешто задовољнији комуникацијом наставника и ученика на часу, као и увођењем методе реферисања, него испитаници експерименталне групе. Претпоставка да ће ученици из експерименталних одељења имати позитивније мишљење о начину испитивања и оцењивања у настави овог предмета у односу на ученике из контролних одељења добила је своју потврду. Једино се по успеху постигнутом на тесту знања из психологије испитаници двеју група нису значајно разликовали. Овакви резултати делимично су били и очекивани и они су донекле у складу и с резултатима неких ранијих истраживања.

Сматрамо да би добијене резултате ваљало посматрати у ширем контексту, избегавајући тенденцију дефинисања само једне димензије по којој сваки од модела рада може бити описан. Традиционална школа се заснива на концепцији која је врло стара, али која се по бројним својим карактеристикама одржава и данас у образовним системима готово свих

земања. У овом истраживању учествовали су ученици који су претходно провели најмање десет година у традиционално организованој настави и који у низу предмета и даље имају, како истиче Н. Хавелка (2001, 60), такву наставу.

Модел ВФН уводи карактеристике (интер)активне наставе: постоји један обавезан део програма (образовни стандард) и део који је флексибилан и варира се зависно од конкретних услова наставе; полази се од интересовања ученика, учење је самоусмерено, повезано са претходним знањем и искуством детета, мотивација је интринзична, доминантне су методе активне наставе/учења. Циљ ВФН јесте редефинисање улоге ученика у процесу сопственог учења, развој личности сваког детета, аутономија у планирању, реализацији и оцењивању сопственог рада, а не само усвајање школског програма. Оцењује се задовољство деце предузетим активностима, напредак детета, мотивисаност и заинтересованост за учење. У таквим условима организација наставног рада подразумева еластичан оквир савладавања наставних садржаја прилагођен индивидуалним особеностима појединца. У овако организованом систему сваки ученик се оспособљава за самообразовање и доживотно учење, за бољу комуникацију у настави, за самоevaluацију, односно реално процењивање постигнутих резултата итд. То би, даље, значило да се напуштају неке битне карактеристике традиционалне школе, као што су, на пример, доминација вербалне наставне методе, фронтални облик рада, пасивност ученика у наставном процесу, оцењивање репродукције меморисаног градива и сл. Међутим, морамо се запитати да ли је све то баш тако?

Да ли можемо поуздано тврдити да ВФН није вербалистичка ако знамо да ученици у одељењу слушају излагање (вербално) својих другова и другарица који су се припремили за одговарање? Није ли то монолошка метода на делу, у огољеном “ex-cathedra” виду, без обзира на чињеницу да је “предавач” ученик? Шта је са мисаоном ангажованошћу осталих ученика у учионици? У којој мери су они активни/пасивни на часу и каква је суштинска природа те активности?

Даље, морамо се запитати шта значи “класично одговарање”? Не своди ли се наставни процес, у својој бити врло комплексан и слојевит феномен, само на етапу проверавања и оцењивања? И које се све компоненте оцењивања узимају при том у обзир? Стиче се утисак да се оцењује само репродукција наставних садржаја, а да је мотивација ученика спољашња (да се добије очекивана оцена и да се што пре заврши школска година). Подстиче ли се систематичност у раду, изграђује ли се навика свакодневног и континуираног учења, или се, напротив, формира навика “кампањског учења” јер – ученик ће одговарати онда када се сам пријави?

Отварају се и бројна питања у вези с индивидуализацијом наставног рада. Да ли овај модел пружа могућности за аутентичну индивидуализацију наставног рада или се она ограничава само на темпо напредовања ученика? Ако се осврнемо на примену наставних метода у ВФН, стичемо утисак да доминирају вербална метода и метода реферисања. Али поставља се питање колико су реферати целисходни у настави? Компоновање структуре реферата зависи од тога колико ученици познају различите критеријуме продуктивног систематизовања садржаја прикупљеног из различитих извора сазнања, колико међусобно компарирају структурне елементе из различитих извора. Наиме, ако се зна да се каткада и студенти на вишем ступњу школовања у томе не сналазе најбоље, па им реферати писани на темељу више извора пате од непрегледности, нелогичности, мноштва дивергирања, непотребног понављања и сл., питање је колико користи имају остали ученици од слушања таквог реферата?

Експлицирали смо само нека од отворених питања која су закупила нашу пажњу током спроведеног истраживања. ВФН има, дакако, и своје предности и недостатке. Сложићемо се с констатацијом да је дидактичко-методичка операционализација модела у планирању, организацији, вођењу и евалуацији наставних активности само делимично искористила потенцијале које модел имплицитно садржи. Организационо и методички овај модел може, наравно, изгледати и другачије. Модел чине његови принципи, а принципи се могу операционализовати на разне начине, тако да добијемо више максималистичких, оптималних или минималистичких варијаната (*ibid.*, s. 62-63). Сматрамо да ово подручје заслужује обимнија и свеобухватнија истраживања, при чему би фокус интересовања ваљало померити и на простор високошколског образовања јер модел ВФН, несумњиво, одише академским духом својственим факултетима.

Раd је настао у оквиру научно-истраживачког пројекта “Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције” који финансира Министарство за науку у заштиту животне средине Републике Србије.

Литература:

- Баковљев, М. (1997). *Основи методологије педагошких истраживања*, Београд: Научна књига.
- Банђур, В. (1996): Аутономија личности ученика у критичким теоријама наставе, *Аутономија личности и васпитање*, (87-91), Београд: Педагошко друштво Србије.
- Бер-Божић, А. (2003): Вишефронтални облик рада у настави кроз искуства Медицинске школе “7. април” у Новом Саду, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 7-8, 634-640.
- Brophy, J. (2004): *Настава* (прев. Н. Чајкановић), Београд, Педагошко друштво Србије.

- Хавелка, Н. (1996): *Психологија за II и III разред медицинске школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хавелка, Н. (2001): Однос ученика према експерименталној и традиционалној настави у Средњој техничкој ПТТ школи у Београду, *Настава и васпитање*, сепарат, 20-63.
- Ивић, И.; Пешикан, А.; Антић, С. (2001): *Активно учење. Приручник за примену метода активног учења/наставе*, Београд: Институт за психологију.
- Каурин, Јб. (2004): *Ученик и наставна технологија*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2005): Вишефронтална евалуација резултата студената, *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи (643-649)*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Мирков, С. (1999): *Учење учења*, Београд: Задужбина Андрејевић.
- Паул, Ф. (1937): *Дидактика нове школе* (с немачког превели Марија и Живојин Ђорђевић), Београд: Геца Кон.
- Пољак, В. (1982): *Дидактичке теме* (3. издање), Загреб: Школска књига.
- Ристић, М. (1983). *Логичке основе нацрта истраживања и статистичког проверавања хипотеза у психологији и педагогији*, Београд: Просвета, Институт за педагошка истраживања.
- Рот, Н.; Радоњић, С. (2002): *Психологија за II разред гимназије и II и III разред подручја рада економија, право и администрација*, Београд: ЗЗУИНС.
- Савић, П. (1997): *Нова школа*, Београд: Школски ПТТ центар.
- Савић-Гутеша, Д. (2001): Модел вишефронталне наставе, *Настава и васпитање*, сепарат, 5-17.
- Савић-Гутеша, Д. (2000): Примена вишефронталног облика наставе и провера васпитно-образовних ефеката који се постижу његовом применом, *Настава и васпитање*, бр. 1-2.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика: организација наставе*, Београд: Научна књига, Учитељски факултет.
- Вучић, Ј. (1982): *Педагошка психологија: учење* (2. издање), Београд: Савез друштава психолога Србије.

АФЕКТИВНИ ОДНОС УЧЕНИКА ПРЕМА ЖИВОТНОЈ СРЕДИНИ

Резиме У овом истраживању покушали смо да утврдимо афективни однос ученика према околини. Значај теме произлази из чињенице да еколошка свест ученика обухвата не само спознајну, веш и акциону, вредносну и емоционалну компоненту.

Циљ овог истраживања је да се код младих створи одговорнији однос према животној средини на афективном плану. Основни задатак истраживања је да се утврди степен изражености афективне компоненте оспособљености ученика за заштиту животне средине. Афективна компонента еколошке оспособљености је третирана кроз једно осећање – задовољство стањем животне средине. За прикупљање података конструисали смо инструмент Скала задовољства. Истраживањем су обухваћена 1.003 ученика из 37 основних и средњих школа у Македонији. Можемо констатовати да је интензитет задовољства стањем животне средине на средњем нивоу. Емоционалном стању мора се посвећивати већа пажња у нашим школама, односно угодна емоционална искуства треба везивати за наставне садржаје и методске поступке.

Кључне речи: афективни однос, ученици, животна средина, Македонија

STUDENTS' AFFECTIVE ATTITUDES TOWARDS ENVIRONMENT

Summary In our research we tried to determine the affective components of the students' attitudes towards environment. The significance of our work is based on the fact that ecologic awareness of students comprises not only cognition but also readiness for action, value judgements and emotional components. The aim of the research was to encourage students to develop a sense of responsibility towards the environment, and the scope was to determine the level of the affective component of the students' readiness to protect the environment. The affective component was examined by testing how satisfied students are with the conditions in their environment. For that purpose we devised an instrument – Scale of Satisfaction, and the survey comprised 1003 students from 37 primary and secondary schools in Macedonia. It can be concluded that the intensity of satisfaction with the conditions of the environment is medium, and that appealing to emotions should be more exploited in our schools, i.e. pleasant emotional experiences should be implemented in teaching contents and methods, in general.

Keywords: affective attitude, students, environment, Macedonia.

Увод

Данас је један од најважнијих задатака едукације формирање еколошке свести ученика. Она обухвата спознајну, акциону, вредносну и емоционалну компоненту. “Емоционална садржина еколошке свијести је у љубави према природи, жеља да се у њој борави, да се упозна и проучава, склоност да се чува и његује” (Фурлан, 1973/74).

Досадашња сазнања о доприносу школе на плану еколошке едукације свODE се на то да школа тек донекле води рачуна о когнитивној компоненти, док су остале функције запостављене. У том контексту резултати истраживања појединих аутора говоре да су афективни процеси најмање истакнути у циљу васпитања и образовања за заштиту животне средине. Потребу развоја емотивне сфере ученикове личности у еколошкој едукацији истиче више аутора: Ј. Витлеј, В. Ђорђевић, В. Матановић, М. Ждерић, К. Неп, Ђ. Остојић, В. Терезија, Д. Лончар, М. Србиновски и др.

Афективни однос личности према животној средини је предмет интересовања психолошке науке. Еколошка психологија проучава везу између психичке активности човека и физичке средине у којој он живи. Тачније, “могуће је издвојити три основне групе проблема чијем проучавању се посвећује еколошка психологија: како свакодневна физичка средина делује на људе, како људи доживљавају ту средину и како људи утичу на средину у којој живе” (Педагошка енциклопедија, 1989).

Афективна област је знатно сложенија од когнитивне, много се теже рашчлањава на циљеве и теже се утврђује хијерархијска лествица циљева по сложености. Друга тешкоћа је то што не постоји разрађена методологија за њено развијање кроз наставни процес. Циљеви еколошке едукације ученика морају бити усмерени на “укљученост у природну средину живљења” као један емоционални елеменат мотивације.

Свако когнитивно стање или процес има своју афективну страну у коју спада већи број емоционално заснованих категорија. Психолози покушавају да пронађу мере које означавају наклоњеност, приврженост и љубав индивидуе коју она доживљава када је ангажована у различитим активностима. Те мере које се односе на афективна реаговања дају нам податке о мери интереса (Ракић, 1977).

“Још у предвербалном периоду постоји уска повезаност између развитка афективности и развитка интелектуалних функција, због тога што су они две врсте сваке акције, који се не могу раздвојити” (Пијаже, 1988). Стевановић сматра да су најранији, првобитни односи афективне природе и “из тих афективних односа изгледа да се развијају сви остали односи (тј. њихово увиђање и сазнање) у једном растућом реду” (Ракић, 1977). Али

ипак, емоције се не могу неговати и развијати без когнитивне основе, јер оно што се позна, оно се и воли.

Катарина Брицис је на основу својих испитивања закључила да одмах по рођењу постоји једна једина емоција, неиздиференцирано узбуђење, и да се све друге емоције из ње развијају диференцијацијом која је резултат сазревања и условљавања. Отприлике крајем првог месеца, из те опште узбуђености издваја се, као негативна реакција, узнемиреност (distress). Нешто касније, отприлике крајем другог месеца, диференцира се позитивна емоционална реакција задовољство (delight) (цит. Смиљанић, 1987).

Једна од основних претпоставки еколошке свести јесте задовољство квалитетом животне средине. Задовољство је степен у којем се млади осећају задовољни стањем непосредне животне средине. Огледа се у нивоу изражености тог емоционалног односа према стварима и појавама животне средине.

Методологија истраживања

Циљ овог истраживања је да се испита афективни однос ученика према животној средини. Основни задатак истраживања је да се утврди степен изражености афективне компоненте оспособљености ученика за заштиту животне средине. Афективна компонента еколошке оспособљености је третирана кроз осећање задовољства стањем животне средине. Постоје разлози за претпоставку да ученици имају висок степен осећања незадовољства стањем у животној средини.

За прикупљање података конструисали смо инструмент под називом *Скала задовољства (скраћено СЗ)*. Скорови изражавају различите нивое задовољства, ајтеми репрезентују појаве и својства еколошког стања. Тај однос иде у два смера, од неутралног до максималног задовољства и од неутралног до максималног незадовољства. Од испитаника се очекује да изразе степен свог задовољства или незадовољства на петостепеној биполарној скали процене (потпуно задовољан, углавном задовољан, задовољан и незадовољан, углавном незадовољан и потпуно незадовољан). Дефинитивну верзију Скале задовољства (СЗ) са 10 ставки добили смо накнадно, након тога што смо применили скалу са 15 питања и на узорку од 1.003 ученика утврдили за сваку ставку мерне карактеристике. Метријске карактеристике скале дате су у следећој табели.

Табела 1. Метријске карактеристике Скале задовољства (СЗ)

Валидна вредност	929	Минимум	10,000	Варијација	54,171
Аритметичка вредност	26,652	Максимум	50,000	Симетричност	0,360
Вероватноћа -95%	26,178	Ниски квартил	22,000	Прип. проц. сим.	0,080
Вероватноћа +95%	27,126	Високи квартил	31,000	Сплештеност	0,473
Централна вредност	27,000	Стандарна девијација	7,360	Прип. проц. погр.	0,160
Сума	24760	Грешка С.Д.	0,241	Без одговора	74,000

Истраживањем су обухваћена 1.003 ученика из 37 школа у Македонији.

Табела 2. Структура ученика по основним школама.

Р. број	Школа	Место	Ученици
1.	“Братство-Единство”	Гостивар	30
2.	“Маршал Тито”	Струмица	26
3.	“Коле Неделкоски”	Скопје	27
4.	“Блаже Конески”	Прилеп	27
5.	“Гоце Делчев”	Гостивар	20
6.	“Андреја С. Шишиш“	Тетово	23
7.	“Братство-Единство”	Дебар	22
8.	“Св. Климент Охридски”	Охрид	30
9.	“Јоаким Крчоски”	Крива Паланка	21
10.	“Крсте Мисирков”	Оризари	24
11.	“Гоце Делчев”	Белимбегово	33
12.	“Глигор Прличев”	Охрид	31
13.	“Тоде Х. Тефов”	Кавадарци	34
14.	“Лирија”	Тетово	34
15.	“Ј. Броз Тито”	Струга	26
16.	“Никола Карев”	Радовиш	27
17.	“Св. Наумов”	Пласница	25
18.	“Св. Климент Охридски”	Битола	30
19.	“Петар Мусев”	Богданци	25
Укупно			515

Табела 3. Структура ученика по средњим школама.

Р. број	Школа	Место	Ученици
1.	“Мирче Ацев”	Прилеп	34
2.	“М. М. Брицо”	М.Каменица	17
3.	“Раде Ј. Корчагин”	Скопје	34
4.	“Кирил Пејчиновиш”	Тетово	20
5.	“Коста Сусинов”	Радовиш	28
6.	“М. М. Брицо”	Делчево	32
7.	“Панче Попоски”	Гостивар	31
8.	“Љупчо Сантов”	Кочани	32
9.	“Нико Нестор”	Струга	26
10.	“Јане Сандански”	Струмица	24
11.	“Гоце Делчев “	Куманово	17
12.	“Јосиф Јосифоски”	Гевгелија	25
13.	“Св. Наум Охридски”	М. Брод	21
14.	“Св. Климент Охридски”	Охрид	34
15.	“Зефљуш Марку”	Скопје	33
16.	“Св. Кирил и Методиј”	Неготино	16
17.	“Добри Даскалов”	Кавадарци	32
18.	“Кочо Рацин”	Велес	32
Укупно			488

Резултати и дискусија

Резултати скале задовољства дати су у Табели 4. Она садржи податке у процентима фреквенција за сваку категорију одговора, аритметичке средине и стандардне девијације. Аритметичке средине показују просечан интензитет задовољства ученика појединим аспектима животне средине, док стандардне девијације показују степен распршења одговора око дате аритметичке средине.

Уочавају се разлике у степену задовољства појединим аспектима стања животне средине, као и критички набој према конкретним проблемима. То је због тога што различите појаве деградације непосредне животне средине не изазивају исти интензитет осећања задовољства (незадовољства) код свих појединаца јер су личности индивидуалне.

Табела 4. Задовољство ученика појединим аспектима заштите животне средине

Задовољство	А	Б	В	Г	Д	Ђ	Х	СД
Чистоћа река	7,98	39,88	21,14	17,25	7,58	6,17	2,12	1,24
Брига државе о природи у пракси	6,58	32,50	20,14	22,33	11,07	7,38	2,36	1,28
Однос надлежних органа и институција	7,88	27,32	22,83	24,33	11,76	5,88	2,41	1,24
Чување зелених површина	7,38	28,02	21,83	23,33	11,67	7,77	2,45	1,27
Бука	8,57	25,42	20,64	25,12	12,86	7,39	2,52	1,25
Чистоћа ваздуха	6,68	25,12	18,94	26,03	13,26	9,98	2,61	1,30
Чистоћа школа и школског дворишта	8,18	16,35	16,15	25,12	25,32	8,88	2,94	1,24
Квалитет воде за пиће	6,98	15,45	16,15	22,03	24,03	15,36	3,08	1,32
Уредност излетишта	7,78	8,87	14,16	27,22	27,92	14,05	3,26	1,18
Квалитет животних намирница	7,48	7,98	11,96	27,82	29,01	15,75	3,35	1,16

Значење симбола: А – без одговора, Б – потпуно незадовољан, В – углавном незадовољан, Г – и задовољан и незадовољан, Д – углавном задовољан, Ђ – потпуно задовољан, Х – аритметичка средина, СД – стандардна девијација

Ученици су најмање задовољни чистоћом река (39,88% потпуно незадовољни и 21,44% углавном незадовољни), бригом државе о природи у пракси (32,50% потпуно незадовољни и 20,14% углавном незадовољни) и односом надлежних органа и институција (27,32% потпуно незадовољни и 22,83% углавном незадовољни).

Нешто мање су незадовољни чувањем зелених површина (28,02% потпуно незадовољни и 21,83% углавном незадовољни), буком (25,42% потпуно незадовољни и 20,64% углавном незадовољни), чистоћом ваздуха (25,12% потпуно незадовољни и 18,94% углавном незадовољни) и чистоћом школе и школског дворишта (16,35% потпуно незадовољни и 16,15% углавном незадовољни).

Нешто веће задовољство испитаници су показали квалитетом воде за пиће (15,36% потпуно задовољни и 24,03% углавном задовољни), уредношћу излетишта (14,05% потпуно задовољни и 27,02% углавном задовољни) и, највише, квалитетом животних намирница (15,75% потпуно задовољни и 29,01% углавном задовољни).

Није мали број ученика који поседује низак степен задовољства квалитетом животне средине. Сматрамо да је то последица стварне угрожености животне средине. Иако ученици показују већу критичност

у оцени стања животне средине, ипак се може закључити да они реално и умерено процењују само стање животне средине. На неки начин, они изражавају неиспуњеност онога што очекују, свој интерес и перцепцију своје улоге на пољу заштите и унапређивања животне средине.

Значајно је и то што је у одговорима на сва питања висок проценат неодлучних (17,25%-27,82%) или просечно 24,058%. Поред осталог, то је очигледна критика праксе. Као и у многим другим земљама транзиције, и у нашој заштити животне средине се не придаје адекватни значај и третман. С друге стране, последице загађивања су релативно добро познате ученицима, не само као резултат формалног, већ и неформалног образовања и васпитања. То подстиче забринутост за здравље и егзистенцију уопште, јер “дечје емоције су, упркос свему, снажне, нарочито када је посредује страх, гнев или радост” (Смиљанић, 1987). То осећање постаје самосталан мотив појединца за његово понашање у непосредној околини, јер “појединац се не понаша у складу са ситуацијом каква она стварно јесте, већ каквом је он доживљава” (Шибер, 1984). Ако појединац живи у чистој животној средини, он ће бити уверен у могућности успешне заштите, а то код њега побуђује осећање да је и он позван да учествује у њеној заштити.

Просечан интензитет задовољства стањем животне средине износи 2,67 бодова. Овај резултат је нешто бољи у односу на оне који су добили Кундачина (1991) и Србиновски (1996 и 1998) и који износе 2,39, односно 2,15 и 2,14 просечних бодова.

Резултати наших компаративних проучавања односа задовољства ученика основних и средњих школа дати су у Табели 5.

Табела 5. Задовољство ученика основних и средњих школа појединим аспектима заштите животне средине (Србиновски, 2005а).

Задовољство	Школа	А	Б	В	Г	Д	Ђ	Х	$\chi^2/\text{Ц}$
Чистоћа ваздуха	основна	34	133	77	127	61	83	2,76	51,574
	средња	33	119	113	134	72	17	2,46	0,229
Квалитет воде за пиће	основна	38	66	74	109	123	105	3,27	24,671
	средња	32	89	88	112	118	49	2,89	0,161
Квалитет животних намирница	основна	43	42	59	112	129	130	3,36	80,474
	средња	32	38	61	167	162	28	3,18	0,282
Чистоћа река	основна	46	208	85	84	46	46	2,23	26,805
	средња	34	191	127	89	30	16	2,01	0,168
Чистоћа школа и школског дворишта	основна	47	96	77	123	107	65	2,93	30,269
	средња	35	68	85	129	147	24	2,94	0,178
Уредност излетишта	основна	45	34	70	114	141	111	3,48	58,719
	средња	33	55	72	159	139	30	3,04	0,244
Бука	основна	46	134	83	131	72	49	2,61	18,237
	средња	40	121	124	121	57	25	2,42	0,140
Чување зелених површина	основна	45	115	89	120	80	66	2,77	70,153
	средња	29	166	130	114	37	12	2,13	0,265
Однос надлежних органа и институција	основна	45	89	97	141	91	52	2,83	113,70
	средња	34	185	132	103	27	7	1,98	0,331
Брига државе о природи у пракси	основна	36	134	75	118	85	67	2,74	103,94
	средња	30	192	127	106	26	7	1,97	0,316

Значење симбола: А – без одговора, Б – потпуно незадовољан, В – углавном незадовољан, Г – и задовољан и незадовољан, Д – углавном задовољан, Ђ – потпуно задовољан, Х – аритметичка средина, χ^2 – тест и Ц – коефицијент контингенције

Просечан интензитет задовољства ученика основне школе стањем животне средине износи 2,9 бодова. Они су најмање задовољни чистоћом река, буком, бригом државе о природи у пракси и односом надлежних органа и институција. Највише су задовољни уредношћу излетишта, квалитетом животних намирница, квалитетом воде за пиће итд. Просечан интензитет задовољства ученика средње школе стањем животне средине износи 2,5 бодова. Они су најмање задовољни односом надлежних органа и институција, бригом државе о природи у пракси, чистоћом река. Међутим, они су највише задовољни квалитетом животних намирница и уредношћу излетишта. Високи ниво χ^2 – теста и коефицијента контингенције, показују да постоји статистички значајна разлика између ученика основних и средњих школа у нивоу задовољства појединим аспектима заштите животне средине (Србиновски, 2005а). Сматрамо да је то резултат чињенице да

већина ученика основних школа живи у чистој средини. С друге стране, средње школе су углавном лоциране у урбаним местима, где је вероватно животна средина и угроженија.

Треба истакнути да смо задовољство стањем очуваности животне средине одређивали методом којом смо тражили субјективну оцену испитаника. Један од најистакнутијих представника феноменолошке оријентације у настави Карл Роџерс истиче да се “осећања и мисли других никад не могу потпуно сазнати и да се човек понаша према окружењу онако како га доживљава и перципира (Вилотијевић, 1999).

Србиновски (2002/03, 2003б, 2003ц, 2003е) и Србиновски & Палмер (2006) истраживали су еколошке садржаје у наставним програмима и уџбеницима свих наставних предмета и разреда основне и средње школе у Републици Македонији. Поред заступљености еколошких садржаја (око 3%), истраживали смо и квалитет садржаја. Као педагошке истраживаче, највише су нас интересовале промене код ученика под утицајем наставе. У наставним програмима и уџбеницима доминирају циљеви и задаци који подстичу когнитивни развој. Недостају циљеви и задаци који иницирају промене интереса, ставова, вредновања и други (афективни домен), као и развоја психомоторних вештина. С друге стране, значајно је напоменути да њихова реализација зависи, поред осталог, и од метода наставе и учења. Резултати истраживања показују да у нашим школама доминирају вербално-текстуалне методе, а да индивидуални рад ученика није на потребном нивоу (Србиновски, 2003д, 2005б). То није у функцији целокупног развојка ученика. Они се статистички значајно разликују у својој еколошкој едукованости у зависности и од тога где прате наставу (Србиновски, 2004). Природна средина свакако представља најдрагоценију лабораторију, јер само посматрање активира већи број психичких функција као што су памћење, машта, емоционално доживљавање и слично.

“Стицање позитивног емоционалног односа ученика према животној средини не може се остварити без емоционалне везаности, тј. доживљавања конкретне средине. То доживљавање конкретне средине је снажније од било каквих апстрактних сазнања стечених на часовима или из уџбеника. Она се може доживети само ако је приближена ученику и ако се он осећа њеним припадником, субјектом” (Кундачина, 1991).

“Жива природа је непресушни извор и ослонац за остваривање естетских задатака, изражених у развијању естетских мерила о природним лепотама, неговању племенитих осећаја према природи и подстицању естетског стваралаштва код ученика” (Матовић, 1991). Познавање родног краја и краја у коме живе млади има великог значаја у образовању и васпитању у области заштите и унапређивање животне средине. “Родни

крај је најближи и драг сваком човеку, јер он у њему стиче прва сазнања о свету, својој околини, природи. Зато школа мора да помогне ученику да упозна природу краја у коме живи, да види у њој лепоту, да уочи условљеност производне делатности човека од месне или околне природе и њених ресурса, да упозна шта раде и шта не раде друштвене и привредне организације на плану рационалног коришћења и заштите и унапређења животне средине, како се отклањају нежељене последице производне делатности до којих ипак долази, као и да се на одређене начине укључи у производну и друштвену акцију на заштити и унапређењу животне средине родног краја” (Чолић и сар., 1976).

У сваком случају, и у афективном погледу, појединац стоји под снажним утицајем микросоцијалне средине. “Ако би се његов став радикално разликовао од преовлађујућег става властите средине, он ће је напустити, ако је у њу ушао сопственом вољом” (Кундачина, 1991). Нажалост, у самој животној средини има доста нееколошког, почевши од еколошког начина мишљења, ставова и уверења, а нарочито у понашањима грађана што оставља последицу на свест млађих. Зато, “савремени одгој претпоставља да сви друштвени фактори позитивно дјелују, те да потпомажу и усклађују своја одгојна настојања” (Узелац, 1990).

Можемо констатовати да је интензитет задовољства стањем животне на просечном (средњем) нивоу.

Импликације за праксу

Полазећи од наставне праксе и резултата овог истраживања, сматрамо да је афективни однос ученика у мањој мери резултат планских и реализованих активности школа. Данас у наставној пракси доминира приступ садржајима на начин фактографско-неутралног упознавања, одвојено од емоција и воље, без чега нема продубљеног сазнања и профињења укуса. Зато се емоционалном наглашавању у нашим школама мора посвећивати већа пажња, односно пријатна емоционална искуства треба да се везују за наставне садржаје и методичке поступке.

Неопходно је, такође, да се у наставном раду полази од појединца, као јединствене и непоновљиве индивидуе, јер се с узрастом ученика мења квантитет и квалитет емоционалне и рационалне компоненте. При том морамо стално имати на уму да се развија не само дете, већ и околина и екологија. Зато школа не би требало да се оглушује о промене које настају у дететовом окружењу.

Циљ и задаци еколошке едукације указују на другачији положај ученика и наставника у процесу васпитања и образовања за заштиту и унапређивање животне средине. За постизање тих циљева наставник треба

да привуче, задржи и усмери ученикову пажњу, како би мотивисао ученика за развијање позитивних еко-емоционалних ставова, за шта до сада не постоји разрађена методика реализације тих задатака и циљева.

Литература:

- Бронфенбрер, Ј. (1985): Екологија људског развоја – поглед у прошлост и будућност, *Еколошка дечја психологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика*, Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
- Environmental education, *Proceedings of the Seventh East-West Consultaton*, Ubbergen & Bergen, 1991: 7.
- Ивић, И. и сар. (1997): *Активно учење*, Београд: Институт за психологију.
- Кундачина, М. (1991): Фактори оспособљавања ученика за учешће у заштити животне средине, *докторска дисертација*, Скопје: Филозофски факултет.
- Матановић, В. и Матић, Д. (1989): Фактори развоја и формирања еколошке свијести ученика основне школе, *Настава и васпитање*, бр. 3, 253.
- Матовић, М. (1991): *Методика наставе биологије*, Београд: Научна књига.
- Остојић, Ж. и Кујунџић, Х. (1987): Васпитни рад и информисање у функцији заштите животне средине, *Човек и животна средина*, Београд, бр. 3, 101.
- Пијаже, Ж. (1988): *Развој на интелегенцијата*, избор на трудови, Просветно дело, Скопје.
- Педагошка енциклопедија*, И. (1989), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радосављевић, Р. (1983): Образовање и заштита на животната средина, *Југословенски колоквијум*, Скопје: 98.
- Ракић, Б. (1977): *Мотивација и школско учење*, Сарајево: Свјетлост.
- Смиљанић, В. (1987): *Развојна психологија*, Београд: Савез друштва психолога СР Србије.
- Стојановић, С. и сар. (1997): Могући правци развоја образовања и васпитања за заштиту, обнову и унапређивање животне средине, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду и Управа за заштиту и унапређење животне средине.
- Србиновски, М. (1996): Еколошката оспособеност на учениците од Гимназијата “Кирил Пејчиновић” во Тетово, *Просветно дело*, Скопје, бр. 5: 66-81.
- Србиновски, М. (2001): Еколошката едукација во основното и средното образование во Република Македонија од биолошки аспект, *докторска дисертација*, Скопје: Природно-математички факултет.
- Србиновски, М. (2002): Трендот на еколошката оспособеност на средношколците од Полошкиот регион, *Зборник од I Конгрес на екологите на Македонија со меѓународно учество (997-1005)*, Скопје: МЕД.
- Србиновски, М. (2002/03): Еколошката осмисленост на наставните програми за вишите оделенија на основното образование, *Екол. Зашт. живот. Сред.*, Скопје, Том 8, Бр. 1-2: 87-98.
- Србиновски, М. (2003а): Contemporary problems of the ecological education and the up-bringing of the pupils of primary schools of Republic of Macedonia, *Proceedings*, (Vol. III B: 82-84), Dobrich: Pedagogical college.

- Србиновски, М. (2003б): Еколошката осмисленост на наставните програми за нижите оделенија на основното образование, *Научен собир со меѓународно учество "Предучилишното и основното образование – тенденции и перспективи (375-386)*, Скопје: Педагошки факултет.
- Србиновски, М. (2003ц): Еколошката осмисленост на наставните програми од средното (гимназиско) образование, *Просветно дело*, Скопје, бр. 2: 104-115.
- Србиновски, М. (2003д): Methodological problems in the environmental education, *Proceedings (Vol. III D: 227-229)*, Dobrich: Pedagogical college.
- Србиновски, М. (2003е): Environmental issues in the didactic material of the primary and secondary schools in Republic of Macedonia, *Ekologija*, Beograd, Vol. 38, No. 1-2: 41-54.
- Србиновски, М. (2004): Објекти наставе биологије и еколошка едуцираност ученика, *Васпитање и образовање*, Подгорица, бр. 3: 40-53.
- Србиновски, М. (2005а): A Comparison between Macedonian students' environmental education in elementary and secondary schools, *Ekologija*, Beograd, u štampi.
- Србиновски, М. (2005б): Успаваемоста на учениците в часовете по биологи / в зависимост от методите и формите на преподавање, *Начално училиште*, Софија, 5: 17-27.
- Srbinovski, M. & Palmer, J. (2006): Environmental Education in Macedonian Schools: An Analysis of Curriculum Content and Supporting Materials for Teaching and Learning, EER, in press.
- UNESCO (1977): *Trends in environmental education*, Paris.
- Узелац, В. (1990): *Основе еколошког одгоја*, Загреб: Школске новине.
- Фурлан, И. (1973/74): Еколошка свијест ученика, *Прегледи и искуства у одгоју и образовању*, бр. 3: 23.
- Чолић, Д. и Ђорђевић, В. (1976): Концепција васпитања и образовања за заштиту и унапређење животне средина, *Испит генерације (27)*, Београд.
- Шибер, И. (1984): *Психологија и друштво*, Загреб: Центар за културне дјелатности.
- Шољан, Н. (1988): Развој одгоја и образовања у савременим друштвеним и знанствено-технолошким увјетима у *Одгој и образовање на прагу 21. стољећа (15)*, Загреб.

МЕТАКОГНИТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ И КООПЕРАТИВНО УЧЕЊЕ У ОБУЦИ ЗА РАД НА КОМПЈУТЕРУ

Резиме У раду се анализирају резултати и импликације истраживања које указују да примена метакогнитивних стратегија у учењу има значајну улогу у развијању компетенција за рад на компјутеру. Посебна пажња посвећена је обучавању у компјутерским вештинама које обухвата метакогнитивне стратегије у кооперативном окружењу за учење, наспрот приступу директне инструкције. Позитивни ефекти такве обуке манифестују се у квалитативно различитим исходима учења – у скоровима на тестовима постигнућа и развијању селф-концепта. Истиче се мотивациони значај кооперативног приступа у обуци. Развијањем доживљаја контроле над сопственим процесом учења остварује се доживљај самоефикасности. Испитаници који су обучавани у метакогнитивним стратегијама у кооперативном окружењу у већој мери изражавају тенденцију да настављају учење о компјутерима, у односу на испитанике који су обучавани путем директне инструкције. Истиче се педагошка оправданост укључивања кооперативних метакогнитивних компонента у традиционалне методе обуке у компјутерским вештинама, нарочито за ученике са слабијим самопоуздањем и доживљајем ниске контроле у ситуацијама рада на компјутеру.

Кључне речи: учење компјутерских вештина, метакогнитивне стратегије, кооперативно учење, директна инструкција, селф-концепт

METACOGNITIVE STRATEGIES AND COOPERATIVE LEARNING IN COMPUTER SKILLS TRAINING

Summary The paper discusses the results and implications of a research which indicate to a significant importance of metacognitive strategies in the development of computer skills. Additional attention was paid to those skills that require metacognitive strategies in a learning environment which requires cooperation, as opposed to a direct instructional approach. Positive effects of such training are manifested in qualitatively different learning outcomes – in achievement test scores and self-concept development. Motivational importance of the cooperation approach is highlighted. By developing a sense of one's own control over one's own learning process one builds a sense of self-efficiency. The subjects who were trained in metacognitive strategies in a cooperative environment tend to continue training in computer skills more than the subjects trained by direct instructing. The inclusion of cooperative metacognitive components into traditional methods of computer skills training is, therefore, justified, especially for students with lower self-esteem and a sense of low control in a computer-use-situation.

Keywords: computer skills training, metacognitive strategies, cooperative learning, direct instruction, self-concept.

Приступ проблему

Квалитет знања је под утицајем облика и типова информација које се преносе путем информационе технике и технологије. Начин обраде информација је најзначајнији за квалитет знања, зато што представља један од суштинских елемената процеса учења и сазнавања. Коришћење информација је основа знања. Прикупљање информација путем информационих медија и извора доводи до стварања знања. Суштину знања чине информације, а обрада информација као суштински аспект учења утиче на формирање искуства, поимање и разумевање света (Даниловић, 2005). Анализа импликација налаза већег броја истраживања (Тубић и Тубић, 2005) показује да примена нових медија у настави доприноси успешнијем и бржем учењу, развијању позитивних ставова према наставним садржајима и остваривању бољег постигнућа на стандардизованим тестовима знања. Поред тога, позитивни ставови према учењу конкретних садржаја помоћу нових медија имају велики потенцијал за генерализацију на учење уопште. То може утицати на постизање бољег успеха, а самим тим и на подстицање развоја самопоштовања ученика. Ефекти примене образовне технологије, међутим, под утицајем су карактеристика саме популације ученика и нарочито степена њиховог прихватања таквих метода учења/наставе, као и особености софтверског дизајна и улоге наставника који их примењују.

Међу чиниоцима који се могу контролисати и унапређивати да би примена нових медија у настави постала ефикаснија издвајају се: редифинисање самог процеса учења (у смислу активног учења); подстицање откривања, истраживања и замишљања у ситуацијама учења (путем проблемских ситуација, за чију симулацију је погодан рачунар); као и подстицање унутрашње мотивације и преузимања одговорности за сопствено учење (што су карактеристике саморегулације у процесу учења), као предуслова перманентног учења (Тубић и Тубић, 2005). Посебно је значајно развијање позитивних ставова ученика и наставника према примени нових медија у настави, путем превазилажења отпора (повезаног са страхом од непознатог) кроз упознавање могућности које пружају нови медији и утицај како на успех, тако и на личност ученика.

У разматрању знања и вештина које поседује информационо писмен ученик наводе се следеће компетенције ученика: ефикасна и успешна процена информација; идентификовање извора; критичка и компетентна евалуација тачности и релевантности информација; и ефикасна и креативна примена информација (Shrock, према: Лазаревић, 2005). Пошто кроз наставни процес ученике треба оспособити за употребу компјутера ван ситуације школског учења, у реалном животу они морају бити оспособљени

за критичку процену аутентичности информација, њихову применљивост, ауторство, пристрасности и предрасуде.

У овом раду разматрају се неке од могућности унапређивања обуке ученика за рад на компјутеру. Импликације емпиријских истраживања указују на значај примене метакогнитивних стратегија и кооперативних облика учења у стицању компјутерских вештина. Разматрају се налази различитих истраживања, према којима примена таквих метода у обуци може имати позитивне ефекте како у терминима академских, тако и психосоцијалних исхода учења. Показује се да ангажовање метакогнитивних процеса и примена кооперативног приступа у обуци позитивно делује на развој компетенција ученика за рад на компјутеру. Те компетенције, затим, могу имати повратно дејство на даљи развој метакогнитивних знања и вештина, као и на социјалне компетенције везане за интеракцију између ученика у процесу наставе/учења.

Улога метакогнитивних стратегија и кооперативних облика учења

Резултати различитих истраживања показују да примена метакогнитивних стратегија у учењу може имати значајну улогу у развијању компетенција за рад на компјутеру. Кроз процес метакогниције остварује се посредовање личности у учењу. Субпроцеси метакогниције који се односе на свесност ученика о сопственим мотивима, контролу избора и примене стратегија учења у највећој мери су присутни у приступу учењу који карактеришу усмереност на разумевање и интринзични мотиви, могу бити укључени и у приступу заснованом на мотивацији постигнућа, док су веома ретко укључени у приступ који одликују усмереност на репродукцију и екстринзични мотиви (Biggs, 1985; Blocher, 1998). Ангажовање метакогнитивних процеса у учењу утиче на развијање доживљаја самоефикасности код појединца, чиме се подстиче искуство компетенције (Bandura, 1997; Schunk, 1990; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Код високоанксиозних ученика опажена самоефикасност, уз побољшање постигнућа, смањује негативне ефекте анксиозности (Bandura, 1997). У том контексту, поставља се питање да ли приступ који укључује метакогнитивну обуку и структурирану кооперацију може бити користан за ученике иницијално анксиозне у специфичној области као што је учење компјутерских вештина. У прилог таквој претпоставци говоре и схватања да је поверење у себе субпроцес метакогниције, заснована на истраживачким налазима који указују на постојање значајне корелације између поверења у себе и фактора метакогнитивне свести (Kleitman & Stankov, 2005).

Интеракција међу ученицима у кооперативним облицима учења има позитивне ефекте, и когнитивне и афективне природе, за ученике у

академском окружењу и обуци за рад на компјутеру, нарочито у терминима постигнућа, позитивне самопроцене и интерперсоналних односа (Fantuzzo, King & Heiler, 1992; Keeler & Anson, 1995; Slavin, 1991). Засновани на теоријским схватањима о доприносу вршњака когнитивно-социјалном развоју, с једне стране, и на схватању васпитно-образовне делатности као кооперативног процеса, кооперативно-интерактивни облици учења често се истичу као супротни традиционалном индивидуално-компетитивном приступу настави и учењу – како по својој структури циља, тако и по природи вршњачке интеракције. Ипак, све више се увиђа потреба за применом и једних и других приступа у настави, с обзиром на њихову комплементарност. Према налазима једног броја ранијих истраживања (према Шевкушић, 1995), кооперативно учење је ефикасније за задатке у којима се захтева разумевање појмова, решавање проблема, дивергентно и креативно мишљење; док индивидуално и компетитивно учење доводи до бољих ефеката у задацима стицања одређених вештина (као што су читање или рачунање) и практичних знања, обнављања градива или учења напамет. У тексту који следи, међутим, коментарисани су налази који указују на позитивне ефекте стицања компјутерских вештина у кооперативном окружењу.

Размена информација, давање објашњења, постављање питања и пружање помоћи уобичајени су део ученичког интерактивног понашања и нису супротстављени добром школском успеху. Кооперативно учење карактерише вршњачка интеракција као суштински елемент. Кооперативна интеракција означава координацију понашања међу појединцима да би се остварили узајамни циљеви. У кооперативној социјалној ситуацији сваки појединац може остварити свој циљ само ако сви појединци остваре своје циљеве. За ефикасно кооперативно учење није довољна подела ученика у мале групе и постављање захтева да сарађују. У оваквим облицима рада ученици размењују идеје, расправљају и супротстављају различита гледишта, помажу једни другима и сарађују да би остварили групни циљ. Иако приступи могу бити различити, увек су неопходни следећи елементи: позитивна међузависност ученика у групи; интеракција ученика “лицем у лице”; индивидуална одговорност; вежбање социјалних вештина; и евалуација групних процеса (Шевкушић, 1995). Ученици могу бити у интеракцији око средстава за учење или око продукта учења, или око процеса учења. Препоручује се интеракција ученика у процесу, која подразумева дискусију у планирању, доношење одлука и поделу рада међу ученицима.

Велики број истраживања указује на позитивне ефекте различитих облика кооперативног учења, како у погледу когнитивних, тако и социо-

емоционалних исхода. Кооперативно учење често доводи до побољшања академског постигнућа, али и утиче на повећање ангажовања ученика у раду у условима активне вршњачке интеракције. Истиче се и позитиван утицај на интринзичну мотивацију, због успостављања контроле и управљања учењем уз подршку вршњака (Sharan, 1980). Поред мотивационих ефеката, наглашава се оспособљавање за самообразовање, за свесно и активно учење и самосталан, продуктиван и стваралачки рад, развијање иницијативе и одговорности (Станојевић, 2005). Кад је реч о академском постигнућу као исходу учења, на основу прегледа великог броја истраживања различитих облика кооперативног учења, закључено је да су два кључна елемента најуспешнијих приступа – групни циљеви и индивидуални допринос (укључујући и одговорност), што значи да су групне награде засноване на индивидуалном учењу свих чланова групе (Славин, 1980; 1991). При томе су, кад су укључена наведена два елемента, позитивни ефекти на постигнуће остварени у већини студија, и то код ученика различитих узраста, различитог успеха, у различитим наставним предметима и у различитим социјалним срединама. Међу различитим ефектима, поред академског постигнућа, велики значај придаје се позитивном утицају кооперативних облика рада на самопроцену, која се сматра једним од најважнијих аспеката личности детета, као и на развој метакогнитивне свесности (Stevens & Slavin, 1995). Истраживања показују да је повећање самопоштовања ученика један од значајних ефеката, као и да су ставови ученика према кооперацији повезани с базичним самоприхватањем и позитивном самоевалуацијом. Повећање способности да се преузме улога другог доводи до повећања самопоштовања, а развој самопоштовања повратно делује на способност преузимања улоге другог. Чини се да су у начелу кооперативни ставови повезани са емоционалном зрелашћу, добро прилагођеним социјалним односима, јаким персоналним идентитетом и базичном вером и оптимизмом (Johnson & Johnson, према: Шевкушић, 1993).

Пример за увођење метакогнитивне обуке у кооперативном окружењу представља метод примењен у два студијама (McInerney, McInerney & Marsh, 1997). Да би се подстицао шири распон индивидуалних разлика у стилу учења у групи, коришћено је вођено постављање питања. Пошто су испитаници распоређени у хетерогене групе у односу на претходно искуство у раду на компјутеру, обучавани су у метакогнитивној стратегији постављања питања. После представљања довољног обима градива, наставник обезбеђује питања испитаницима да их размотре, прво самостално, а затим у кооперативној дискусији у својој групи. Испитаници се подстичу да формулишу своја сопствена питања о појединим темама, да би их боље разумели. Пошто су сами одговарали на њих, објашњавали су своје

одговоре другим члановима групе, и тако су једни другима пружали помоћ у елаборацији, у облику објашњења, као и одговора на проблеме. Испитаници су своја питања постављали другим члановима групе, одговарали на њих и разматрали их у групним дискусијама. Групно вежбање коришћења питања усмерено је на развијање метакогнитивних стратегија које помажу у учењу и памћењу нових информација и подстичу доживљај личне контроле над сопственим учењем. Праћене су и личне рефлексije о сопственом учењу, коришћењем саморегулативних питања која су се односила на тешкоће које су доживљавали у раду. То је био предмет дискусије међу члановима групе. Понављање ове праксе промишљања помоћу питања усмерено је на подстицање праћења сопственог учења и на развијање доживљаја овладавања градивом. Питања су се односила на разлоге због којих је значајна одређена операција, на увиђање које делове градива нису довољно разумели, на предности и ограничења одређених компјутерских програма, или на примере задатака у којима се одређени поступци могу применити.

Импликације истраживања с обзиром на контролу у процесу учења и различите исходе: мотивацију, самоефикасност и постигнуће

Ученик треба постепено да преузима контролу над условима у којима се одвија процес учења, да би се подстицало доживљавање таквих искустава у учењу која ће развијати активан однос ученика према знању које стиче, односно конструисање знања. Успостављање контроле над сопственим процесом учења утиче на повећавање улоге мотивације и самодисциплине као чинилаца остваривања успеха. Зато се у теоријама саморегулисаног учења истражују могућности и начини на које се ученик може подстицати да у што већој мери преузме одговорност за ангажовање когниције, метакогниције и мотивације у процесу учења. У том контексту, обука ученика усмерена на стицање вештина рада на компјутеру добија на значају, због отварања могућности за дијалог и повратну информацију у процесу учења, помоћу компјутерски посредоване комуникације.

Током последње две деценије све је веће интересовање међу педагозима усмерено на феномен саморегулације у процесу учења на различитим ступњевима образовног система, као пожељног продукта процеса образовања (Zimmerman, 1990, 1995). Да би се олакшало учење, верује се да појединац мора развити вољу или мотивацију за управљање сопственим активностима у процесу учења, увиђањем да је он сам одговоран и способан за лични развој (Mc Combs & Marzano, 1990; Schunk, 1990). Интервенције усмерене на промовисање саморегулације у учењу морају деловати на уверења појединаца о сопственој компетенцији и контроли, зато што се на тим уверењима заснива њихова мотивација за примену

одговарајућих стратегија регулације у учењу. У једном истраживању (Pressley & Wolshyn, 1995; према: McInerney, McInerney & Marsh, 1997) путем интервенције су подстицана таква уверења и мотивација код групе студената кроз структуре кооперативног учења тако што су студенти распоређени у специфичне групе. У првој су учествовали у заједничким облицима пружања (међусобне) помоћи, као што је објашњавање проблема који се појављују у вези с разумевањем компјутерских поступака. У другој групи студенти су учествовали у самоиспитивању и размени разрађених одговора са другим члановима групе. Суштина саморегулације у овом истраживању третирана је кроз аутономну примену постављања питања, као стратегије учења код студената у кооперативној групи, и односила се на метакогнитивно разумевање кад и зашто треба користити питања која обезбеђује наставник путем моделовања и објашњавања.

Посебна пажња посвећује се обучавању у компјутерским вештинама које обухвата метакогнитивне стратегије у кооперативном окружењу за учење, насупротив приступу директне инструкције, у смислу обуке коју води наставник, и која се традиционално примењује за обуку у вештинама као што је рад на компјутеру. Присталице овог другог приступа истичу да систематско напредовање у малим корацима и вођено вежбање спречава преоптерећење радне меморије ученика.

Засновано на бихевиористичким постулатима, објективистичко схватање третира ученика као примаоца информације коју преноси наставник. У основи ове филозофије је уверење да постоји само једна реалност, а да разлике у њеном схватању настају као резултат грешака или непрецизности у мишљењу. Tyler (према: Blocher, 1998) је предложио логичан и систематичан метод за планирање и реализацију наставе заснован на бихевиоралним циљевима које ученик треба да оствари. Тако се учење схвата као усвајање знања која потичу из различитих извора. Когниција се схвата као знање које је појединац усвојио. Суштина је у контроли коју спроводи наставник, пошто он поседује знање о информацијама и планира најбољи начин на који ће ученик усвојити знање. Наставник врши и процену напредовања ученика.

Насупрот томе, у конструктивизму се учење схвата као грађење, или конструисање знања, и то тако што у одређеним ситуацијама претходно знање и искуство долази у конфликт с новом, непознатом информацијом. Учење се овде схвата као процес у коме ученик, користећи претходно знање, кроз интеракцију са средином за учење, пролази кроз образовна искуства и тако развија разумевање и ствара ново знање. Когниција се схвата као разумевање које ученик изграђује. Због нагласка на искуству учења, као суштинска схвата се контрола коју преузима сам ученик.

Насупрот приступу директне инструкције, конструктивистички приступ у настави одликују и следеће карактеристике. Ученик учествује у постављању циљева и има централну улогу у праћењу и контролисању процеса учења. Улога наставника састоји се у вођењу, надгледању, обучавању и подстицању. Окружење у коме се одвијају активности ученика у учењу подстиче метакогницију, саморегулацију, саморефлексију и самосвест. Путем решавања проблема подстичу се виши когнитивни процеси који омогућавају дубље разумевање. Примењује се истраживачки приступ у подстицању самосталног трагања за знањем. Учење се одвија кроз практичан рад на решавању задатака који захтевају примену сложенијих вештина, а то процес стицања знања чини комплекснијим. Повезују се знања из различитих области. Путем колаборативног и кооперативног учења ученик се суочава с различитим гледиштима. Да би се изазвао когнитивни конфликт, подстиче се постављање задатака у зони наредног развитка (Марфи, према: Бјекић и сарадници, 2005).

Да би се остварила ефикасност процеса наставе, неопходно је да ученик буде активан, а то омогућава интерактивни приступ настави заснован на конструктивистичком схватању наставног процеса. Примена рачунара и информатичке технологије у настави може допринети остваривању тог циља путем подстицања активности у којима ученик користи рачунар за решавање стварних проблема, као и повезивањем рада на рачунару са осталим активностима у наставном процесу и са учениковим интересовањима ван школе.

Што је већа заступљеност самосталних активности у процесу учења, већи је значај контроле коју врши сам субјекат. Контрола над условима у којима се одвија процес учења коју врши сам ученик утиче на лична искуства која он доживљава у учењу, а њихов значај огледа се у томе што омогућавају конструкцију знања. Са повећавањем контроле коју врши сам ученик у процесу учења повећава се и значај мотивације и самодисциплине за успех, односно неуспех у учењу. Истраживања показују да се позитивни ефекти обуке у метакогнитивним стратегијама у кооперативном окружењу манифестују у квалитативно различитим исходима учења – како у терминима скорова на тестовима постигнућа, тако и развијања позитивне самопроцене, селф-концепта и интерперсоналних односа. Виши нивои самоефикасности и циљеви учења могу позитивно утицати на когнитивно ангажовање у решавању академских задатака. Доживљавање позитивних успешних искустава потребно је за развијање доживљаја самоефикасности. Међутим, у појединим истраживањима се показало да импликације добијених налаза нису потпуно јасне и једнозначне кад се узме у обзир

анксиозност испитаника у ситуацијама учења, нарочито у вези са стицањем вештина рада на компјутеру.

Могућности утицања на постигнуће с обзиром на проблем анксиозности.

Истраживање спроведено на узорку студената универзитета показује да се позитиван утицај на постигнуће остварује појачавањем метакогнитивне компоненте у обуци за рад на компјутеру (Mc Inerney, Mc Inerney & Marsh, 1997). Кооперативна обука у саморегулацији довела је до побољшања код испитаника који су иницијално имали доживљај ниске контроле. Показало се да се побољшао селф-концепт везан за компјутерске вештине код испитаника са ниским самопоуздањем и неразвијеним компјутерским вештинама. Они су развили доживљај личне аутономије у учењу путем обуке у стратегијама праћења и управљања сопственим разумевањем вештина и појмова. С друге стране, код оних који су имали проблем са страхом због прављења грешака пред другима, или који су имали иницијално висок ниво анксиозности везан за учење компјутерских вештина и за процену сопствене компетенције, директна инструкција корак по корак, коју је водио стручњак (инструктор за компјутере), довела је до смањења анксиозности. То је, вероватно, у вези с малим претходним искуством анксиозних испитаника. Таквим појединцима је кооперативно учење мање корисно за снижавање анксиозности, зато што треба да се ослоне на друге (чланове групе) које не доживљавају као стручњаке. Поједина истраживања показују да је за веома анксиозне субјекте директна инструкција као наставна стратегија ефикаснија у односу на кооперативно учење, са становишта снижавања нивоа анксиозности (Naveh-Benjamin, 1991; Naveh-Benjamin, Mc Keachie & Lin, 1987; Tobias, 1988; 1989; Wigfield & Eccles, 1989). То је потврђено и у наведеном истраживању. Дакле, кад постоји висока анксиозност, нема потврда о предности кооперативног учења у односу на директну инструкцију. Постоје претпоставке да би метакогнитивна обука у примени питања вишег реда могла деловати као облик обуке у вештинама учења, који се показао као ефикасан у смањењу захтева везаних за обраду информација у задацима учења (Tobias, 1989) и у смањењу анксиозности код високо анксиозних појединаца (Naveh-Benjamin, 1991). Међутим, кад је реч о нивоу анксиозности везане за компјутерске вештине, до сада навођени налази не омогућавају извођење јасних импликација у погледу метода обуке. Директна инструкција као наставна стратегија могла би бити ефикаснија за високо анксиозне појединце, због тога што омогућава напредовање у малим корацима, под вођењем особа које се доживљавају као стручњаци (инструктора за компјутере). Кад је реч о анксиозности, има показатеља

који упућују на претпоставку да би појачавање метакогнитивне компоненте у обуци могло утицати на смањење анксиозности. Поред тога, без обзира на изражен ниво анксиозности, он не мора бити значајан за скорове на тестовима постигнућа. У начелу, истраживања показују да испитаници који су укључени у метакогнитивну обуку у кооперативном окружењу за учење остварују исто или боље постигнуће у односу на оне који су поучавани путем традиционалног приступа преношења знања путем директне инструкције.

Заступници кооперативног учења, с друге стране, наглашавају мотивациони значај примене кооперативне структуре циља, при чему се током учења развија систем социјалног награђивања, насупрот такмичарској или индивидуалистичкој структури циља, где се примењује систем академског награђивања (Славин, 1980). Кооперативна обука усмерена на метакогнитивне компоненте може подстицати доживљај контроле и овладавања код субјеката, а код оних са иницијално ниским самопоуздањем и слабо развијеним компјутерским вештинама и развијање позитивног селф-концепта везаног за компјутерске вештине, праћеног доживљајем личне аутономије у учењу. То је потврђено и у истраживању у коме је примењена метакогнитивна обука у кооперативном окружењу довела до појачавања доживљаја контроле код студената, што је утицало на развијање позитивног селф-концепта везаног за компјутерске вештине (Mc Inerney, Mc Inerney & Marsh, 1997).

Кад је реч о мотивацији, једна значајна последица смањене мотивације је избегавање рада. У контексту обуке у компјутерским вештинама, критеријум избегавања могла би бити склоност ка настављању похађања наредних, напреднијих курсева. Показује се да већи проценат испитаника из кооперативне групе наставља да учи о компјутерима и у наредном семестру, у односу на оне који су обучавани путем директне инструкције.

Уместо закључка

Импликације изведене из истраживања у овој области указују на педагошку оправданост укључивања метакогнитивних и кооперативних компонената у методе обуке у компјутерским вештинама, нарочито за ученике са слабијим самопоуздањем и доживљајем ниске контроле у ситуацијама рада на компјутеру. Такав приступ у обуци, како показују истраживања, добар је предиктор за исходе учења у терминима постигнућа, али и развоја личности, као што су селф-концепт, односно самоефикасност.

Међутим, нејасни су налази везани за анксиозност, на основу којих би се могло претпоставити да код почетника, са мањим претходним знањем и вештинама, инструкциона подршка може бити пожељнија у односу на

конструктивистичко окружење за учење, зато што је у конструктивистичком окружењу већа комплексност и недостатак структуре. Ипак, показало се да, без обзира на изјаве анксиозних испитаника на крају курса, нема негативног утицаја на њихово постигнуће. Могло би се чак очекивати и да анксиозност може имати позитиван утицај, али за то су ипак потребна испитивања на различитим већим узорцима, уз примену различитих поступака евалуације. То би помогло да се утврди да ли се самоефикасност и постигнуће побољшава путем метакогнитивне обуке у кооперативном окружењу, и како такве интервенције делују на анксиозност.

С друге стране, истиче се значај кооперативног приступа за мотивацију. Један од критеријума процене мотивационих ефеката може бити склоност испитаника ка избегавању рада, која се сматра последицом ниске мотивације, приписане осећају ниске самоефикасности и доживљају слабе контроле. Индикатор може бити настављање похађања компјутерских курсева виших нивоа. Налази истраживања потврђују да испитаници који су обучавани у метакогнитивним стратегијама у кооперативном окружењу не показују склоност ка избегавању.

Следећи кораци у проучавању ефеката метакогнитивних и кооперативних компонената у обуци за рад на компјутеру требало би да буду усмерени на испитивање конкретнијих услова под којима овакви приступи могу остварити максималан утицај на исходе учења. Бољем разумевању дејства различитих чинилаца могу допринети анализе које би пружиле одговоре на питања која се односе на значај доприноса индивидуалне одговорности у ефектима кооперативног приступа обуци на постигнуће као исход; као и на узајамно дејство чинилаца као што су селф-концепт и метакогнитивна свесност у односу на различите исходе учења. Поред тога, поставља се питање које компоненте кооперативног приступа и које метакогнитивне стратегије су посебно значајне за подстицање развоја позитивног селф-концепта. Посебну пажњу захтева испитивање дугорочних ефеката различитих програма обуке.

Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Литература:

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Biggs, J. B. (1985): The role of metalearning in study processes, *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.

- Бјекић, Д., М. Бјекић, М. Бојовић и С. Драгићевић (2005): Процена садржаја са Интернета применљивих у настави на димензији конструктивизам – инструктивизам, у: *Технологија, информатика, образовање*, М. Даниловић и С. Попов (Едс.), Институт за педагошка истраживања, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Београд – Нови Сад, 385-397.
- Blocher, J. M. (1998): Self-regulated learners and computer mediated instruction, *EMC 703 Seminar in Advanced Telecommunications*, <http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/emc703/papers96/blocher.htm>
- Даниловић, М. (2005): Психолошке основе и суштина обраде информација и сазнавања, у: *Технологија, информатика, образовање*, М. Даниловић и С. Попов (Едс.), Институт за педагошка истраживања, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Београд – Нови Сад, 19-29.
- Fantuzzo, J. W., J. A. King & L. R. Heiler (1992): Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84, 331-339.
- Keeler, C. M. & R. Anson (1995): An assessment of cooperative learning used for basic computer skills instruction in the college classroom. *Journal of Educational Computer Research*, 12, 379-393.
- Kleitman, S. & L. Stankov (2005): Self-confidence and metacognitive processes, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Вол. 37, бр. 1, 45-69.
- Лазаревић, Д. (2005): Критичко мишљење у функцији информатичког образовања ученика, у: *Технологија, информатика, образовање*, М. Даниловић и С. Попов (Едс.), Институт за педагошка истраживања, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Београд – Нови Сад, 88-99.
- McCombs B. L. & R. J. Marzano (1990): Putting the self into self-regulated learning: The self as agent integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25, 51-69.
- McInerney, V., D. McInerney & H.W. Marsh (1997): Effects of metacognitive strategy training within a cooperative group learning context on computer achievement and anxiety: an aptitude-treatment interaction study, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89, No. 4, 686-695.
- Naveh-Benjamin, M., W. J. McKeachie & Y. G. Lin (1987): Two types of text-anxious students: Support for an information-processing model. *Journal of Educational Psychology*, 79, 131-136.
- Naveh-Benjamin, M. (1991): A comparison of training programs intended for different types of text-anxious students: Further support for an information-processing model. *Journal of Educational Psychology*, 83, 134-139.
- Schunk, D. H. (1990): Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning, *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Sharan, S. (1980): Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, 241-271.
- Slavin, R. (1980): Cooperative learning, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, 315-342.
- Slavin, R. (1991): Synthesis of research on cooperative learning, *Educational Leadership*, No. 1, February, 71-82.
- Станојевић, Д. (2005): Ефекти кооперативног учења у паровима у разредној настави, *Иновације у настави*, Вол. 18, бр. 1, 71-81.

- Stevens, R. & R. Slavin (1995): Effects of a cooperative learning approach in reading and writing on academically handicapped and nonhandicapped students, *The Elementary School Journal*, Vol. 95, No.3, 241-263.
- Шевкушић, С. (1993): Кооперативно учење у разреду, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 25, Институт за педагошка истраживања, Београд (73-86).
- Шевкушић, С. (1995): Теоријске основе и перспективе кооперативног учења, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 27, Институт за педагошка истраживања, Београд (138-157).
- Tobias, S. (1988): Teaching strategies text review by computer and interaction with student characteristics. *Computers in Human Behavior*, 4, 299-310.
- Tobias, S. (1989): Using computers to study consistency of cognitive processing of instruction. *Computers in Human Behavior*, 5, 107-118.
- Тубић, Т. и Н. Тубић (2005): Развијање креативности ученика кроз примену нових медија у настави, у: *Технологија, информатика, образовање*, М. Даниловић и С. Попов (Eds.), Институт за педагошка истраживања, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Београд – Нови Сад, 179-189.
- Wigfield, A. & J. S. Eccles (1989): Text anxiety in elementary and secondary school students, *Educational Psychologist*, 24, 159-183.
- Zimmerman, B. (1990): Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, B., A. Bandura & M. Martinez-Pons (1992): Motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. (1995): Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*. 30. 217-221.

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

Др Татјана Котева-Мојсовска
Педагошки факултет “Св. Климент Охридски”
Скопље
Македонија

UDK – 37.018.1
Прегледни чланак
Примљено: 23. I 2006.

ПРИНЦИПИ ХУМАНИЗАЦИЈЕ ВАСПИТНОГ СТИЛА РОДИТЕЉА

Резиме *Однос родитељ–дете је специфичан процес васпитног стила родитеља који, да би био ефикасан, треба да буде заснован на хуманим принципима људског понашања. Основе хуманих принципа су у хуманистичкој парадигми која имплицира различита теоријска тумачења међуљудских односа. Од бројних теорија заснованих на интерактивној циркуларној комуникацији, теорија од које смо ми пошли у тумачењу специфичних принципа хуманизације односа родитељ–дете је еколошка теорија Бронфенбренера. Њен дискурс, који има све већи број присталица (педагога, психолога и социолога), заснива се на схватању породице као еко-система у којем се одвијају циркуларни интеракцијски односи, помоћу којих настају конструктивне промене код сваког члана породице, укључујући и дете. Стога се овај рад односи се на следеће принципе хуманизације васпитног стила родитеља: усаглашеност; свесност; савесност; доследност и достојанство; умереност; позитивна прогресије или принцип развојност; прилагођеност децем узрасту; научност; партиципација и реципроцитет или принцип циркуларности; индивидуализација; либерализација и демократичност; оригиналности и истинитост; посвећеност. Њихова ефикасна примена зависи од благовремене и конструктивне педагошке едукације и педагошке културе родитеља и младих.*

Кључне речи: *принципи хуманизације; однос родитељ–дете; родитељи; педагошка едукација и педагошка култура*

PRINCIPLES OF HUMANIZING PARENTAL EDUCATIONAL STYLES

Summary *Parenthood is an important segment of the child upbringing in the family. Of primary importance are the parent-child relationship and general family climate which affect the development and behaviour of child. Bearing in mind the role of parents in the development of the child, extremely important are pedagogic education and pedagogic culture of parents since they create a unique and early process of acquiring knowledge, values and attitudes in a wider pedagogical sense. Since one of important segments of the parent-child relationship is a humane treatment of the child by which the child can acquire a status of a subject in a family, it is necessary that pedagogic culture and pedagogic education be directed towards the adoption of the principle of the humanized treatment of the child, which requires acquisition of knowledge, culture and habits by parents. Namely, parents should be educated for the application of the following principles of humane attitudes towards the child: coordination, awareness, conscientiousness, consistency and dignity; moderation; positive progression and the principles of development; adaptedness to the child's age; scholarliness; reciprocity and circularity; individualization; liberalization and democratization; originality and authenticity; dedication.*

Keywords: *principles, parenthood humanizing, parents, upbringing style, pedagogic culture.*

Теоријске основе

Чињеница да родитељство има значајну улогу у социјалном понашању детета указује на то колико је родитељ важан фактор и за будућност човечанства. У складу с тим, родитељ треба да се придржава хуманистичке парадигме у односу према својој деци. Хуманистичка парадигма као један од научних трендова у објашњавању међуљудских односа представља императив и у објашњењу односа родитељ–дете. Она у васпитању и у комуникацији постаје смер који имплицира појаву различитих теорија чија је суштина поштовање потреба и могућности детета у комуникацији с родитељем. За тај аспект значајне су следеће теорије: теорија симболичког интеракционализма, чији су представници Харелман, Мид, Гофман и Блумер (Hurrelamann, Mead, Goffman, Blumer); Хајдерова (Heider) теорија атрибуције; теорија емпатије Роџерса и Котона (Rogers и Cotton); теорија самооткрића Жерарда и Луфта (Jourard и Luft); Бронфенбренерова еколошка теорија; затим теоријска тумачења Ватславицке (P. Watslawicka) о интерперсоналној комуникацији и друге.

Све ове теорије упућују на постојање унутрашње динамике у оквиру породице, али се разликују у тумачењу вида и степена њених остварења, у природи личних и социјалних мотива, као и у тумачењу трансфера породичних динамизма на хумани развој личности (видети: Педагошка енциклопедија, 1989).

У тумачењу различитих принципа хуманизације васпитног стила родитеља, у овом раду, пре свега, користимо поставке хуманистичких основа у *еколошкој теорији Бронфенбренера*, заснованој на дискурсу о породици као еко-систему у којем се, путем циркуларне интеракције, стимулишу конструктивне промене и развој сваког члана породице, укључујући и дете. Дискурс еколошке теорије у функцији хуманизације односа родитељ–дете добија све више приврженика (Belski X., Toaln V., Embrouz E., Brajša P., Gordon J., Goffin G. S. и др.). Прихватајући ову теорију, ми прихватамо значај хуманих интеракцијских односа у породици, који, на релацији родитељ–дете подразумевају и примену специфичних, хуманистички заснованих, принципа.

Стога су у овом раду разрађени основни принципи хуманог односа према детету, које родитељи треба да прихвате помоћу усвајања педагошке културе, а у интересу ефикасног родитељства. Наиме, ти принципи су: усаглашеност; свесност; савесност; доследност и достојанство; умереност; позитивна прогресија или принцип развојности; прилагођеност децем узрасту; научност; партиципација и реципроцитет или принцип циркуларности; индивидуализација; либерализација и демократичност; оригиналност и истинитост; посвећеност.

Принципи хуманизације васпитног стила родитеља

Принцип усаглашености подразумева једнак приступ истим или сличним дечјим поступцима. Неусаглашеност родитељских поступака може бити далеко штетнија од чисте примене било којег узајамно усаглашеног васпитног стила родитеља. Наиме, она може довести до следећих негативних последица у дечјем развоју:

- неизграђеност етичких критеријума, тј., неспособљеност за селекцију доброг од лошег и сл.;
- недостатак самосталности у решавању својих животних проблема;
- тражење “линије мањег отпора” – потреба за континуираном заштитом од друге особе;
- немогућност грађења стабилне везе с другом особом, што би се могло пројектовати и у љубавном животу.

Принцип свесности подразумева тенденцију разумног коришћења васпитних поступака родитеља, као и тенденцију уздржавања од импулсивности у понашању. То не значи да родитељ треба да занемари емоције према своме детету. Супротно томе, не треба апстинирати од емоција. Али и континуирана пренаглашеност у њиховом експонирању приликом сваког контакта с дететом представља извесно нарушавање комуникације на релацији родитељ–дете. На пример, штетан би био страх родитеља који изазива неприхватљиве поступке спречавања и контроле над дететом, а код детета доводи до хендикепа и страха од преузимања нових и креативних корака. Штетна би била и пренаглашена љубав која спутава осамостаљивање детета, или пак поступање с дететом у складу с расположењем, без могућности превазилажења тренутног емотивног стања.

Свесност претпоставља да родитељи познају снагу своје позиције и улоге у васпитавању детета раног узраста. Свестан родитељ познаје своје могућности у усмеравању развоја детета. Он осећа потребу да се непрестано информише и учи о начинима и ефектима васпитног деловања. Свесност претпоставља размишљање и преиспитивање сопствених поступака и њихово намерно усавршавање. Свестан родитељ познаје корист од постојаног праћења дечјег одговора, који се неизбежно јавља као резултат комуникације родитељ–дете.

Принцип свесности је у тесној вези с *принципом савесности* и *принципом одговорности*, који подразумевају не само знање, већ и тенденцију ка целовитој, правилној и благовременој примени онога што знамо да је позитивно у односу родитељ–дете. Постоје родитељи који и поред тога што су свесни сопствене улоге у развоју детета, и поред тога што

су свесни ефеката извесних васпитних поступака, нису савесни у њиховој примени и не поступају одговорно у односу на ефекте које очекују са својом децом. Такви родитељи се често налазе пред “судом” своје савести, због чега постају несигурни у себе и у своју родитељску улогу. Ти родитељи налазе се између потреба и могућности, дозвољавајући при том да, “захваљујући” неуспеху, њихов највећи адут буде строгост ауторитарност у односу са децом.

Принцип доследности подразумева прилагођеност личних поступака поступцима који се траже од детета. Родитељ треба да представља пример за оно што тражи од детета. Уколико он једно прича, друго ради а сасвим трпе тражи од детета, неће никада постићи позитиван васпитни ефект. Супротно томе, такав родитељ ће изгубити ауторитет у односу на дете, на рачун страхопоштовања. У овом случају код детета се јавља дилема у односу на то шта је исправно, чиме се губи и могућност изградње критеријума етичких и естетских норми понашања. Недоследан родитељ није у стању да користи једно од најмоћнијих породичних средстава у васпитању детета – пример родитеља.

Принцип који је исто значајан у поступцима родитеља с децом јесте *принцип умерености*. Примена овог принципа претпоставља могућност самоконтроле у реализацији васпитних мера. Може се рећи да је овај принцип повезан с принципом свесности, тим пре што родитељ мора знати и мора бити свестан границе својег понашања са децом.

Принцип позитивне прогресије произлази из развојних карактеристика детета, које су у свакој новој развојној фази све сложеније. Зато родитељ треба да проширује дијапазон васпитних поступака у позитивном смеру, надовезујући га на резултате постигнуте у претходној фази детета. На пример, треба да постепено примењује похвалу, спречавање, подршку, храбрење, затим да уводи награду, касније саветовање, проширује разговоре и слично. Уколико се поштује овај принцип, мере спречавања и контроле дете ће прихватити с поверењем, а оствариће се васпитни ефект који су родитељи планирали. Овај принцип, другим речима, подразумева и благовремену примену одређених васпитних поступака у складу с узрастом детета, када је дете спремно да схвати суштину родитељског поступка. Свакако, важну улогу за стварање самопоштовања код детета игра и успех постигнут правилним поступцима у претходном развојном периоду детета. Ради богаћења васпитних поступака родитеља, у својој студији о развоју родитељства Нила Капор-Стануловић истиче: “Сваки наредни степен развоја односа родитељ–дете може се анализирати с два различита угла

гледања – родитељског и дечјег. Развој локомоторике, развој говора и прво осамостаљивање захтева нову адаптацију родитеља... Сваки прелазак из једне развојне фазе детета у другу представља изазов и за родитеља и за дете, изазов који захтева да се напусте сада већ застареле форме интеракције и да се прилагоде на нови систем коегзистенције”. (Капор-Стануловић, Зборник 15, 1982, стр. 175).

Овај принцип је у тесној вези с *принципом прилагођености дечјем узрасту*, који представља усаглашеност васпитних поступака родитеља с дечјим развојним карактеристикама, а односи се на: карактер поступка; начин примене поступка; време примене поступка. За доследну примену принципа прилагођености дечјем узрасту родитељ треба да поседује извесна основна педагошко-психолошка знања о развоју и индивидуалним особинама свог детета. Ако, на пример, не познаје фазу егоцентризма, када дете упознаје само себе у односу на околину, родитељ често греша и постаје претерано попустљив или претерано строг. “У овој фази терања ината, најважније је родитељ да буде стрпљив с дететом и да му пружа што више љубави, како би се дете, као никад раније, осећало сигурно” (Савић, 1988, стр. 69). Према истраживању спроведеном у Немачкој и САД, повод за појаву инаћења у периоду између друге и треће године дететовог живота могу да буду следећи поступци родитеља:

- мешање у игру детета,
- промена реда на који се дете већ навикло,
- поремећај дечјег плана,
- насилно одузимање предмета којим се дете игра (опширније у Савић, 1988, стр. 96).

Важан принцип који треба поштовати у породичном васпитању је *принцип научности*. Овај принцип претпоставља научну заснованост:

- васпитних поступака родитеља (који васпитни поступци су научно потврђени као ефикасни за позитиван дечји развој, каква треба да је њихова примена и сл.);
- сазнања која родитељи имају о развојним карактеристикама све деце у појединим фазама њиховог развоја;
- сазнања која родитељи имају о индивидуалним развојним карактеристикама свога детета.

Савремен и савестан родитељ треба да зна да грешке у васпитању детета, као и грешке у његовој комуникацији с дететом, посебно у данашње време порока, могу да буду фатални у односу на усмеравање дечјег развоја. Због тога треба и мора да има отворену комуникацију са својим дететом, треба да се развија узајамно поверење и поштовање, али са извесним

познавањем начина њиховог ефикасног постизања. Због свега тога, принцип научности је тесно повезан и у корелацији с принципом свесности, савесности, доследности и одговорности.

Принцип партиципације и реципроцитета је један од најважнијих принципа у реализацији комуникације у породици, а поготову у односу родитеља према детету. Наиме, он подразумева двосмерност у комуникацији и активну улогу детета у њој. Овај принцип захтева од родитеља способност доброг слушаоца који ће стално бити у дослуху са дечјим реакцијама. Принцип реципроцитета се заснива на фидбеку као основном средство за праћење васпитних ефеката на дете. Дете у “здравом” породици третира се као субјект који има право да доноси одлуке и да даје своје мишљење. То од родитеља захтева умешност и познавање карактеристика детета. Родитељ мора да води рачуна о интересу детета када се оно укључује у доношење одлука, али да то буде у оним породичним оквирима у којима та одлука може користити.

Правци комуникације који су императивни у спровођењу наредног принципа омогућују да га назовемо *принципом циркуларности*.

Принцип интеракције се темељи на интеракцији као процеса у коме јединка партиципира, мења околинду и себе. Наиме, као што смо већ описали, породична динамика је развојни процес у коме се поред детета мења и обогаћује и родитељ. Одатле се неминовно намеће закључак да однос родитељ–дете није обична комуникација, већ интеракција у којој корист има и родитељ. Сваким сопственим поступком он спознаје самог себе, своје могућности као родитељ, сагледава своје ефекте или погрешке у комуникацији с дететом и свесно или несвесно се мења и развија. У вези с тим Нила Капор-Стануловић каже: “Развој у ствари представља дугу серију интеракција између родитеља и детета. Ради се о комплексном реципрочном прилагођавању које се непрекидно одвија између деце и родитеља. Дечји развој захтева одговарајућу реадаптацију родитељских ставова и понашања на сваком стадијуму развоја. Ово се неминовно иницира у развојне промене личности родитеља” (Капор-Стануловић, Зборник 15, 1982, стр. 175.).

Принцип индивидуализације полази од третмана детета као посебне индивидуе са својим интегритетом и потребама. Наиме, овај принцип, који се из објективних разлога не може у целини остварити у институционално организованом васпитно-образовном систему, у породици је једна од карактеристика који породичну заједницу чини посебном у погледу васпитног утицаја на дете. Овај принцип се спроводи у породици у

складу с карактеристикама породичног живота и динамике и у складу са специфичном структуром породице. Различит узраст деце у породици, њихов мали број у поређењу с организованим васпитно-образовним системом, специфични односи и различити аспекти комуникације у породици, затим, целокупна емотивно обојена клима у њој – омогућују индивидуалан приступ у васпитавању детета. Сама чињеница да се дете рађа у породици, беспомоћно и зависно од одраслих, упућује на потребу за индивидуални третман. Дете све стадијуме свог развоја проводи у породици, у свом окружењу живљења, где неминовно долази до изражаја узајамно прилагођавање у односу родитељ–дете. Следећи разлог због чега се овај принцип спроводи у породици је спонтаност у контактима између родитеља и деце, која произилази из свакодневице њиховог заједничког живота. Индивидуализација се неминовно спроводи и у складу с дечјим животним потребама (биолошким, социјалним, когнитивно-интелектуалним, емоционалним и сл.) које, посебно на почетку дететовог живота, захтевају индивидуалан третман. При том је важна чињеница да је породица институција чија је специфична карактеристика да обезбеди њихову укупну реализацију задовољења тих потреба. Наиме, родитељ храни, пресвлачи дете, помаже му да схвати и прихвати околину, помаже му да се осамостали и слично, при чему му омогућава да упозна свет око себе, да изгради одређен однос према њему. У све то се укључује индивидуалан приступ који, у зависности од низа фактора, трасирају развојни пут дечје индивидуе.

Принцип демократичности произлази из тумачења основе претходних принципа. Наиме, демократичност истиче поштовање дечје личности као индивидуе са свим својим специфичностима, потребама и захтевима. Родитељи који обраћају пажњу на овај принцип поштују дечје мишљење, али код деце развијају, исто тако, и осећај поштовања према родитељу. Демократичност подразумева узајамност и реципроцитет у породичним односима, који код детета развијају осећај достојанства и компетентности у односу на себе и околину, као неке од најважнијих особина у развоју социјализације.

Подједнако важан принцип у васпитном родитељском односу према деци је и *принцип оригиналности и истинитости*. Овај принцип произилази из дечје интензивне љубопитности у предшколском периоду која иницира безброј питања упућених родитељима. Оригиналност претпоставља омогућавање реалности у презентирању објективне стварности пред дететом. Наиме, родитељи не смеју детету да дају лажну представу о свету који га окружује. Они треба да делују у следећим правцима:

- да одговарају на дечја питања реално и истинито;
- да не спречавају већ да подстичу самосталне дечје успешне покушаје;
- да не штите дете од евентуалних неуспеха ;
- да не представљају детету лажне успехе и идеалну слику о свету.

Принцип посвећености односи се на тотално физичко, ментално и емоционално ангажовање родитеља за време заједничког дружења са својим дететом. За време које родитељ проводи са својим дететом он мора да је “присутан” и у току с његовим потребама и активностима, да би могао благовремено да одреагује одговарајућим васпитним поступком уколико је то потребно. То му обезбеђује фидбек о дечјим постигнутим резултатима, као и сазнање о дечјем односу према активностима, о дечјим дилемама, могућностима и сл. Стога принцип посвећености у односу родитељ–дете доприноси блискости и квалитету комуникације с дететом, с једне стране, и усмерава организовање даљег педагошког утицаја, с друге старне.

Педагошка едукација и педагошка култура родитеља

Ефикасније спровођење наведених принципа не може се очекивати без педагошке едукације и педагошке културе родитеља ради поштовања детета у породици и ради циркуларне интерактивне комуникације у њој. Нека истраживања указују на то да је педагошка едукација већи и значајнији фактор утицаја на васпитни стил родитеља од професионалне едукације. Због тога, непобитна је чињеница да млади човек треба да добије специфичну припрему пре ступања у брак и пре формирања породице. Сматра се да би благовремена и програмски оријентисана интервенција на том пољу могла утицати на лик, карактер и ставове будућег родитеља.

У интересу правилног педагошког односа према деци, педагошку едукацију не треба схватити само као стицање знања из области васпитања и развоја детета. Оно што је и те како важно за развој правилног родитељства свакако је и педагошка култура родитеља као сегмента шире педагошке едукације. ”Схватање педагошке културе као стицања знања о поступању с дететом није довољно. Добијање педагошке информације без развијања принципа и ставова о потреби њихове примене, прави их безвредним... Ако културу дефинишемо као збир усвојених вредности и ставова у ширем смислу, тада слободно можемо рећи да је педагошка култура усвајање вредности и ставова, али и навика за педагошко понашање родитеља” (Котева, 1996, стр. 45). Баш због тога припреме за брак и породицу треба да почну још у раној младости, путем одговарајућих начина и садржаја, кроз

које ће млади људи усвојити и принципе хуманизације свог васпитног стила у односу према деци у породици.

Зато је веома значајно увођење неких специфичних предмета у васпитно-образовне планове и програме васпитно-образовних институција још на нижим степенима образовања. Исто тако, посебно је значајно уводити децу у вештине демократског и хуманог комуницирања, као и градити код њих самопоштовање и позитивну слику о сопственој личности још на њиховом предшколском узрасту.

Закључак

Родитељство је значајан сегмент у васпитању детета у породици. Оно представља примарно, однос родитељ–дете, као и учешће родитеља у свеукупној клими у породици која утиче на дечји развој и понашање. С обзиром на чињеницу да је хуман третман детета којим ће оно добити статус субјекта у породици један од значајнијих сегмената у односу родитељ–дете, посебно је важно да родитељи буду усмерени према примени *принципа хуманизације својих поступака* према детету. Примена принципа у родитељској пракси треба да буде заснована на хуманистичкој васпитној парадигми која своје најстабилније уточиште, по нама, налази у еколошкој теорији Бронфенбренера.

С обзиром на улогу родитељства на развој детета, посебно су значајне *педагошка едукација и педагошка култура* родитеља, као јединствени рани процес усвајања знања, вредности и ставова у ширем педагошком смислу, помоћу којих, поред знања, треба стицати и основне навике понашања.

Литература

- Abbott, L; Moylett, H. (1997), *Working with under threes: responding to Children's needs*. Buckingham- Philadelphia, England: Open University Press.
- Бергант, М. (1979), *Васпитни задаци породице некад и данас*, Педагогија, (Београд): ХВИ, 17-41, бр. 1-2.
- Брајша, П. (1993), *Педагошка комуникологија*, Загреб: Школске новине.
- Братанић, М. (1990), *Микропедагогија (интеракцијско-комуникацијски аспект одгоја)*, Загреб: Школска књига.
- Braun, D. (2001), *Perspectives on Parenting. Children in Society – Contemporary Theory, Policy and Practice*. London. The Open University.
- Бредекамп, С. (1996), *Како дјецу одгајати (развојно примјерена пракса у одгоју дјеце од рођења до осме године)*, Загреб: EDUCA.
- Гера, И. ; Дотлић Љ. (2000), *Подстицање самопоштовања детета*. Креативно васпитање (Београд) бр.1, 33-35, Креативни центар.

- Гордон, Т. (1998), *Умеће родитељства (како подизати одговорну децу)*, Београд: Креативни центар.
- Зборник 15.* (1982), Симпозијум о васпитној улози породице. Београд: Институт за педагошка истраживања и ИРО Просвета.
- Katz, G. L.; McClellan, E. D. (1997), *Потицање развоја дјечје социјалне компетенције (улога одгајатељица и учитељица)*, Загреб: EDUCA.
- Котева, Т. (1996), *Детето-рамноправен партнер и субјект во воспитанието и образованието*, Битола: Гоцмар.
- Котева-Мојсовска, Т. *Воспитниот стил на родителите и социјалното однесување на децата*” (докторска дисертација), Скопје: Филозофски факултет – Институт за педагогија.
- Cull, L-A. (2001), *Parental Responsibility. Children in Society – Contemporary Theory, Policy and Practice.* London: The Open University.
- Медић, С. и др. (1997), *Школа за родителје (социо-едукативни програм за родителје)*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Пјурковска-Петровић, К. (1993), *Воспитни ставови родителја и просоцијална оријентација детета*, Зборник института за педагошка истраживања, бр. 25, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Реардон, К. К., (1998), *Интерперсонална комуникација*, Загреб,: Алинеа,
- Росић, В. Злоковић, Ј. (2002), *Прилози обитељској педагогији*, Ријека: Филозофски факултет у Ријечи – одсек за педагогију.
- Савић, М. (1988), *Како да дете одрасте у психички здраву личност*. Београд: Дечје новине.
- Fisher, J. (1998), *Starting from the Child.* Open University Press, Buckingham-Philadelphia, England,
- Chelsom G. D. (1994), *Реституција – Преобразба школске дисциплине*. Загреб: Алинеа.

Др Ана Гавриловић
Филозофски факултет
Бања Лука

UDK – 373.21
Прегледни чланак
Примљено: 14. II 2006.

МУЛТИФУНКЦИОНАЛНА ДЕЛАТНОСТ ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА

Резиме *Иако постоје више од 160 година на овим просторима, предшколске установе још увек немају јасно дефинисану делатност. Оне су сврставане, у различитим периодима, у друге развијеније делатности – некад образовну, некад здравствену, а некад социјалну. Међутим, иако се у суштини њихове делатности садрже аспекти образовања, здравствене и социјалне делатности, предшколске установе имају свој идентитет који, сједињујући поменуте аспекте тих делатности, резултира новим квалитетом, што треба да буде адекватно санкционисано и нормативно и у друштвеној подели рада. У раду је приказано нормативно дефинисање делатности предшколских установа од њиховог настанка до данас, потреба да се законски уреди њихова делатност и начин њеног остваривања, као и аргументација за уважавање и санкционисање мултифункционалности делатности ових установа.*

Кључне речи: *предшколске установе, делатност, мултифункционалност делатности, васпитно-образовна, превентивно-здравствена и социјална функција.*

MULTIFUNCTIONALITY OF PRESCHOOL INSTITUTIONS

Summary *Although they have existed in these parts for more than 160 years, preschool institutions' field of work still has not been defined precisely. In different periods it have been assigned to other, more developed, fields – field of education, health or social care. Although, in essence, their work-field includes some aspects of all three mentioned fields, preschool institutions do possess their own identity which, by uniting these three aspects, has resulted in a new quality and identity per se, and which should be sanctioned both in norm and in social division of labour. The paper presents normative definitions of preschool work-field from the establishment of preschools to current normative solutions, stresses the need for legislative arrangement of the matter, and offers arguments for the recognition and sanctioning of the multifunctionality of the preschool institutions' field of work.*

Keywords: *preschool institutions, field of work, work-field multifunctionality, educational, health preventive and social function.*

Увод

Прву предшколску установу основао је Роберт Овен око 1800. године у Њу Ланарку. Овен је први остварио идеју предшколског васпитања, којој је касније, теоретске основе дао Фридрих Фребел. У основама социјалне политике и социјалног рада Овенова идеја сматра се значајном, пре свега, са становишта друштвено-организованог збрињавања мале деце док су њихови

родитељи на раду. Нема сумње да су постојање потребе за збрињавањем мале деце за време радних обавеза њихових родитеља, пре свега мајке, затим постојање потребе за пружањем помоћи породици у остваривању њене репродуктивне, заштитне, емоционалне, социјализаторске, васпитне и економске функције, као и постојање потребе за задовољавањем развојних потреба деце, основни разлози настанка, развијања и трајања предшколских установа.

Под утицајем индустријализације породица је престала да буде основна јединица друштвене производње. Прелазак производње у механизоване фабрике раздвојио је радно место од куће и означио почетак развоја модерне индустрије. Функционисање машина диктирало је ангажовање радника као појединаца, а не читавих породица. Развој индустријске производње, заснован на научним и техничким достигнућима, усталио је поделу између рада у кући и рада на радном месту. Рад на радном месту је плаћени рад, извор егзистенције и све донедавно је био резервисан само за мушкарце. Учешће жена у плаћеном раду било је спорадично све до Првог светског рата, када је несташица радне снаге условила почетак промена. Касније, равноправно учешће жена у образовању и њихова еманципација, а самим тим и пораст њихових аспирација, као и промењен систем вредности, осигурали су учешће жена у изванпородичном раду. У условима трансформације друштва, промене његове производне структуре и развој терцијарних делатности, али и немогућност да се породица издржава од прихода само једног члана – мушкарца, запосленост жена ће и даље расти. Истовремено, индустријализација и други друштвени процеси довели су и до промене породичне структуре. Традиционалну, вишегенерацијску породицу заменила је нуклеарна – само родитељи и деца. Тенденције у савремено доба наговештавају процес њене даље атомизације. Све то, данас више него у прошлости, потенцира потребу за друштвеном помоћи у збрињавању деце и за диверсификацијом модалитета збрињавања.

Друштвену помоћ у збрињавању мале деце за време радног ангажовања њихових родитеља пружају предшколске установе, а задовољавање те потребе чини *социјалну функцију* ових установа. Породице са малом децом (коју није могуће остављати саму), у којој оба родитеља раде изван породице, налазе се у специфичном стању потребе за друштвеном помоћи у преузимању целокупне бриге о деци током њихове заузетости сваког радног дана, што је чисто социјална потреба. Задовољавање развојних потреба деце, у које спадају потребе за социјализацијом, васпитањем и сазнавањем, с друге стране, које се остварују програмираним садржајима васпитно-образовног карактера јесу *васпитно-образовна функција* ових установа од њиховог настанка. Како боравак мале деце у предшколским установама,

поред низа позитивних утицаја и ефеката, носи и неке факторе ризика који могу штетно деловати на њихов психофизички и социјални развој, програмирана *превентивно-здравствена функција* предшколских установа представља услов да се фактори ризика рано пронађу и елиминишу.

Дакле, ове три функције предшколских установа – *социјална, васпитно-образовна и превентивно-здравствена* чине суштину њихове делатности, остварују се истовремено и треба их посматрати у јединству, међусобној повезаности и условљености.

Дефинисање функција предшколских установа, третман тих функција, односно одређивање приоритета за поједине од њих, као и различите друштвене прилике током времена, одређивале су место ових установа у друштвеној подели рада, односно да ли оне припадају социјалном, здравственом или просветном сектору и који су органи надлежни за њих.

Светска искуства су различита, дилеме и полемике су евидентне, а јединствен става о томе како би требало да буде – не постоји.

Делатност предшколских установа у Србији кроз време и регулативу

Период до краја Првог светског рата

Познато је да је прва предшколска установа, односно забавиште, на овим просторима основана 1843. године у Суботици, на захтев трговца Мака Ђерђа, а функционисала је као полуприватно забавиште до 1851. године, када је затворена. Од 1859. године у Суботици се оснивају општинска забавишта, којих је до почетка Првог светског рата било 11. У том периоду настају забавишта и у другим градовима Војводине: у Зрењанину 1858, у Новом Саду 1867, у Кули 1883, у Вршцу 1884, у Сомбору и Бачкој Тополи 1885, у Кикинди 1893. итд.

Како је Војводина у то време била део Хабзбуршке монархије, на оснивање и рад предшколских установа примењивали су се угарски просветни закони. ”Прве предшколске установе у Угарској појавиле су се почетком XIX века под називом чувалишта, хранилишта и дадиљишта, а функција им је била чување, збрињавање и васпитање деце узраста до поласка у школу.”¹

У том периоду разликују се две врсте предшколских установа: 1) забавиште или дадиљиште при основној школи и 2) чувалиште или завод за чување мале деце. И једна и друга врста предшколских установа осниване су због чувања мале деце запослених родитеља, што значи да су те установе имале преваходно социјалну функцију. У раду с децом посебно је истицана

¹ Е. Каменов, преговор у књизи “предшколске установе у Србији 1843-200”, Службени гласник, Београд, 2001.

васпитно-образовна функција, нарочито у установама које су биле везане за школе – забавиштима и у којима је радио учитељски кадар. Полазиште је била Фребелова теоријска мисао и његов систем рада.

Године 1891. донет је Закон о дечјој заштити, што је значило обавезу за све имућније општине да оснивају забавишта и подстицај за све немађарске народе да отварају предшколске установе на свом језику и у градовима и у већим селима.

Крајем XIX века у Србији су постојала забавишта у Београду, Шапцу, Крушевцу, Крагујевцу, Обреновцу и Зајечару, а њихов мали број сведочи о патријархалном начину живота у којем се процес подизања и васпитања мале деце одвијао искључиво у оквиру породице.

Закон о народним школама из 1898. године предвиђао је да се у основним школама оснују забавишта. Био је прописан и Програм рада у забавишту (1899) на основу члана 5. Закона о народним школама који је донео министар просвете и црквених послова Андра Ђорђевић. Овај програм утврдио је задатке забавишта и принципе, садржаје и методе рада – дефинисао је делатност забавишта:

”Забавишту је поглавити задатак да одржавањем срдачне благости и родитељске нежности попуни и потпуно изведе прелаз из домаћег живота и васпитања у школски и да забавом поступно упућује децу на рад, ред, послушност и све што је добро.

Успешност у раду забавишта мери се по добром реду, чистоти, здрављу, веселости, умној бистрини и уљудности деце. Рад у забавишту треба да помогне укупни развитак свих способности у деце, али без принуде и сувишног напрезања.”

Тај програм рада потенцирао је и улогу и задатке забавиље, дефинисао ручне радове и основе моралног васпитања.

Закон о народним школама из 1904. године није битније променио решења за забавишта из претходног закона.

За време Првог светског рата предшколске установе – забавишта, прекидале су рад, а неке, сасвим малобројне, редуковале су га на обезбеђење помоћи за преживљавање најугроженије деце.

После Првог светског рата Војводина је ушла у састав Србије, а војвођанска Народна управа издала је 1919. године Наредбу којом је прописала да се одржи до тада створена мрежа предшколских установа и да се рад у њима одвија на матерњем језику.

У периоду од 1919. до 1929. године рад забавишта, укључујући и војвођанска, био је правно уређен Законом о изменама и допунама Закона о народним школама из 1904. године. Њиме је била предвиђена обавеза већих градова – индустријских центара, да оснивају забавишта. Поред забавишта,

у Србији се у том периоду оснивају и обданишта, која су имала превасходно социјалну функцију, јер су примала децу сиромашних родитеља од две до 16 година старости.

Период између два светска рата

Због веома тешких последица рата на децу и омладину, нова држава – Краљевина Срба, Хрвата и Словенаца, донела је 1922. године Закон о заштити деце и омладине, који је предвидео збрињавање ратне сирочади, ванбрачне деце, васпитно запуштене деце и омладине, као и деце без родитељског старања у дечјим домовима и ”станицама” (у које су спадала сиротишта, обданишта и кухиње за сиромашну децу и омладину). Међутим, примена тог закона била је ограничена недостатком средстава. Законом о народним школама из 1929. године, забавишта су одређена као народне школе у које се примају деца после навршене четврте године и у њима се радило по нарочитом програму и плану који прописује министар просвете. Обданишта, склоништа и школске кухиње обезбеђивали су деци (мушка и женска деца сиромашних родитеља и родитеља радника, узраста од треће, изузетно друге године живота па до завршене основне школе) заштиту, подесно васпитање, помоћ у учењу и вршењу домаћих задатака за школу и потребну храну. Обданишта су била социјално-васпитне установе које су обезбеђивале негу и васпитање. Године 1935. године Министарство просвете је донело Општи правилник о оснивању, издржавању, уређењу и раду обданишта и других установа за заштиту и васпитање деце, који је регулисао њихов рад. Министарство просвете и Министарство здравља били су надлежни за надзор над њиховим радом.

Рад са децом одвијао се на основу Програма рада у забавишту који је донет 1899. године и који се заснивао на концепцијама Фридриха Фребела и Марије Монтесори. Нови програм донет је тек 1940. године, али су концепције остале исте.

Период после Другог светског рата

Први акт којим је регулисан рад предшколских установа после Другог светског рата било је Упутство за организацију, социјално-здравствени и васпитни рад обданишта за децу предшколског доба у градовима и индустријским местима (”Службени лист ФНРЈ”, бр. 81/45) које су прописали министар социјалне политике, министар народног здравља и министар просвете у савезној влади. Делатност обданишта (предшколских установа) дефинисана је овим упутством на следећи начин:

”Обданишта за децу предшколског доба су социјалне установе народне власти за дневно збрињавање, неговање и друштвено васпитање деце у доби од 3-7 година живота.

Обданиште омогућава радној жени – мајци, да активно учествује у привредном, културном, државном и друштвено-политичком животу народа, а да у исто време подигне физички здраву и духовно снажну децу, пуну животне радости и стваралачких тежњи”.

За исхрану и превентивно-здравствену заштиту обавезе обданишта биле су следеће:

”Сва деца у обданишту морају бити обезбеђена исхраном која по свом квалитету одговара узрасту деце и захтевима дечје хигијене.

Чување здравља и телесно и духовно васпитање које одговара особинама и способностима појединог детета главни је задатак ових усанова. Материнско старање о деци је главна линија целокупног рада у обданишту”.

Године 1948. Влада ФНРЈ је донела Уредбу о оснивању дечјих јасала и дечјих вртића. Дечје јасле су дефинисане као ”здравствено-социјалне установе за негу и васпитање здраве деце до навршене три године”, а дечји вртићи као ”установе за васпитање и негу здраве деце у добу од навршене три године до поласка у школу”. Надлежност савезних органа за уређивање заштите деце и предшколских усанова трајала је до 1967. године. Међутим, Народна скупштина Народне Републике Србије усвојила је 1957. године Закон о дечјим вртићима, утврђујући следећи циљ оснивања дечјих вртића:

”Дечји вртићи се оснивају као организована помоћ друштва породици у циљу подизања и васпитања деце до поласка у школу”.

Истим законом прецизира се да васпитну, здравствену и друге службе у дечјем вртићу, према његовим задацима и величини, врши потребан број стручних или других лица који имају способност за тај рад, уз награду и добровољно.

Дотадашња подела ових усанова на забавишта и обданишта престала је да постоји, а њихов рад је настављен под називом ”дечји вртићи”.

Две године касније (1959), Извршно веће Народне скупштине усвојило је Препоруку о мерама за збрињавање деце запослених и развијању облика помоћи породицама са децом, а 1961. године Савет за социјалну политику и комунална питања донео је Решење о одређивању усанова које се сматрају социјалним усановама у којем се наводи да се социјалним усановама Народне Републике Србије сматрају, између осталих, и установе за дневни боравак деце запослених родитеља (обданишта и јасле).

Закон о дечјим вртићима из 1965. године утврђује да се за васпитање деце предшколског узраста (од три године до поласка у школу) оснивају

дечји вртићи. У другим документима, који изражавају политику према деци, наглашава се збрињавање деце као одговор друштва на растуће потребе породица с децом за друштвеном помоћи у подизању и васпитању деце. Нормативни израз тих опредељења је Закон о непосредној дечјој заштити и додатку на децу из 1967. године, којим се прописује да друштвена заштита деце обухвата одређене облике организованог подизања и збрињавања деце (непосредна дечја заштита), чији су носиоци дечје јасле, дечји вртићи, дечја и омладинска одмаралишта, кухиње за друштвену исхрану деце, ђачки домови и сл.

Закон о непосредној дечјој заштити и додатку на децу из 1972. године није донео промене облика непосредне дечје заштите из 1967. године.

Народна скупштина СР Србије доноси 1974. године Закон о предшколском васпитању и образовању којим утврђује да је циљ те делатности да се најмлађим генерацијама обезбеде услови за нормалан физички, интелектуални, социјални, емоционални и морални развој и успешно даље васпитање и образовање у складу с педагошким достигнућима и општим циљевима васпитања. Веза са непосредном дечјом заштитом обезбеђена је тиме што су заједнице дечје заштите, заједно са другим заједницама, имале обавезу да обезбеђују услове за што већи обухват деце, односно изградњу капацитета. Нормативи за то прописивани су уз претходно мишљење одговарајућих социјалних, здравствених и других установа. Од конституисања система дечје заштите (1974), предшколске установе су његов институционални део којем се посвећује велика пажња и осигурава развој примерен потребама породица и деце.

Закон о друштвеној бризи о деци из 1987. године извршио је кодификацију прописа у тој области, па су престали да важе Закон о дечјој заштити и самоуправним интересним заједницама дечје заштите и Закон о предшколском васпитању и образовању. Предшколско васпитање и образовање дефинисано је као део јединственог система васпитања и образовања које заједно са породичним васпитањем чини јединствену целину, а делатност ОУР за предшколско васпитање и образовање, односно дечјих вртића је исхрана, васпитање и образовање, старање о заштити здравља и организовање одмора и рекреације деце.

Промене прописа које су уследиле до 1992. године нису измениле статус ових установа, а њихова делатност одређена је на следећи начин: "Установа обезбеђује организовано васпитање и образовање, исхрану, негу и очување здравља и дневни одмор и рекреацију деце, у складу с развојним потребама деце и потребама породице. Организација живота деце и садржаји делатности установа усклађују се са организацијом живота деце у породици и потребама породице за организованом друштвеном помоћи у

нези, подизању, васпитању и образовању деце” (“Службени гласник СРС”, број 1/90). Промене је донео Закон о друштвеној бризи о деци из 1992. године, прецизније ду одређене функције и делатности предшколских установа и начин њиховог остваривања. Овим законом утврђено је да се у предшколским установама обезбеђује дневни боравак деце, остваривање васпитно-образовне, превентивно-здравствене и социјалне функције, организовањем целодневних, полудневних, минималних, скраћених, повремених и различитих облика рада с децом до поласка у основну школу. Поред тога, предшколске установе могле су организовати делатност у другој породици и стану родитеља и пружање појединих услуга из делатности установе деци и породицама. Предшколска установа могла је, такође, организовати, на основу могућности и утврђених потреба деце и родитеља, исхрану, одмор и рекреацију деце основношколског узраста и боравак деце узраста до 10 година старости.

У дефинисању делатности предшколских установа пошло се од тога да оне задовољавају потребе родитеља за збрињавањем деце док су они на послу, обезбеђују одговарајуће превентивно-здравствене и санитарно-хигијенске услове боравка деце, а одговарајућим психолошко-педагошким садржајима, поступцима и методама задовољавају развојне потребе деце и остварују процес васпитања и образовања.

Све функције предшколске установе равноправно су третиране и уређене. Равноправност функција осигурана је поделом надлежности у њиховом уређивању. Тако је у надлежност министра за послове друштвене бриге о деци било прописивање основа програма социјалног рада, норматива исхране, критеријума и мерила за утврђивање цена услуга, услова за остваривање права деце која имају карактер општег интереса и која се остварују у њима, утврђивање цене услуга за остваривање тих права итд. По логици везаности за систем, у надлежности матичног министарства (надлежног за систем друштвене бриге о деци) био је и стручни надзор над остваривањем социјалног рада у њима, надзор над законитошћу рада, надзор над остваривањем права од општег интереса у њима, праћење стања и предлагање и предузимање мера за њихово успешно функционисање. У надлежности министра просвете било је прописивање основа програма васпитно-образовног рада и основних услова за њихово остваривање, као и стручни надзор над остваривањем васпитно-образовне функције. У надлежности министра за здравље било је прописивање основа програма превентивно-здравствене заштите и основних услова за њихово остваривање, као и стручни надзор над остваривањем ове функције. У заједничкој надлежности матичног и ових министара било је прописивање услова за организовање облика рада са децом, норматива средстава, опреме,

кадра и др. Пошто се делатност предшколских установа односи на потребе породица и деце, које се испољавају у местима живљење, односно на локалном нивоу, велика овлашћења у доношењу одлука о њима (у оквиру законом и подзаконским актима утврђених решења) имала је локална самоуправа.

Садашње стање

Законом о министарствима из 2002. године, предшколске установе прешле су потпуно у надлежност Министарства просвете и спорта, а Законом о финансијској подршци породици са децом, такође из 2002. године, декомпонован је систем друштвене бриге о деци. До доношења Закона о основама система образовања и васпитања, 2003. године, на снази су биле одредбе Закона о друштвеној бризи о деци из 1992. године које су уређивале предшколско васпитање и образовање и предшколске установе. Како је Закон о основама система образовања и васпитања основни или кровни закон за ту област, уређена су само најзначајнија општа питања која се односе на васпитно-образовну функцију. Изостале су потпуно социјална и превентивно-здравствена функција, јаслице, као специфични објекти за децу до три године старости, и кадар који у њима ради, исхрана и начин њеног организовања, а за друга правна или физичка лица, заједнице или удружења, који поред Републике, покрајине и локалне самоуправе, могу оснивати предшколске установе, решења садржана у овом закону скоро да се не могу примењивати. ”На тај начин се у пракси јавља подвајање, карактеристично за ситуацију када су постојале фаворизоване ’државне’ и дефаворизоване ’приватне’ установе. Тешко да се у овим другим установама могу спровести у дело и одредбе члана 5, става 2. Закона којима се предвиђа да се на оснивање и рад предшколских установа примењују прописи о јавним службама, као и члана 6. којим је прописано да запослени у установи остварују своја права, обавезе и одговорности у складу са законом којим се уређују радни односи у државним органима”.²

Посебан закон о предшколском васпитању и образовању или о предшколским установама није донет, а неки нацрти који су се у протекле три године појављивали нису могли изван оквира кровног закона, па се не може ни очекивати да ће реалан живот предшколских установа и регулатива о њима бити подударни. А смисао законског уређивања једне области и потреба да закон дефинише и нормира, односно стандардизује праксу, не

² Е. Каменов, правно регулисање друштвене бриге о деци након укидања истоименог закона, поглавље у Демографском зборнику САНУ, књига VII, “Evolucija populacione politike u Srbiji 1945-2004.”, Beograd, 2005.

треба посебно доказивати. Последице одсуства норми видљиве су и тешке, са далекосежним импликацијама.

У прилог признавању и уређивању мултифункционалне делатности предшколских установа

Искуства из прошлости показују да је регулатива, некад више, а некад мање, уважавала мултифункционалност делатности предшколских установа, али да их дуго није равноправно третирао, посебно социјалну функцију. Разлог можемо наћи и у томе што се образовање кадра за социјални рад и социјалну функцију код нас конституисало знатно касније него у свету и касније него кадар просветне и здравствене струке. Остваривање социјалне функције препуштано је спонтаним токовима и знањима, хуманости и ентузијазму просветног и здравственог кадра који су, независно од тога да ли су или нису били прописивани програми њиховог рада, у предшколским установама увек постојали.

У стратешком документу Министарства просвете и спорта о реформи образовања, када је реч о оцени добрих страна/предности у предшколском васпитању и образовању, између осталог, истиче се и следеће: ”Постоји концепција и пракса интегрисане бриге о деци (нега, социјална и здравствена заштита, васпитање и образовање) у децјим вртићима и јаслицама”.³

Предшколске установе остварују мултифункционалну делатност специфичне физиономије, која има сличности, а још више разлика са школама, здравственим установама и установама за децу у систему социјалне заштите. Сличности и разлике између предшколских и наведених установа могу се сагледати и компарацијом најмаркантнијих одредница њихових делатности (са децом до 18 година старости) на следећи начин:

Најважније одреднице делатности (по категоријама и елементима)		Врсте установа			
		Основне школе	Здравствене установе	Установе социјалне заштите за децу	Предшколске установе
1	2	3	4	5	6
1.	Циљеви				
-	Развој личности образовањем и васпитањем	*			
-	Развој личности васпитањем и образовањем				*
-	Дневно збрињавање				*

³ Министарство просвете и спорта, “Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву”, Београд, 2002.

Мултифункционална делатност предшколских установа

1	2	3	4	5	6
-	Помоћ породици у подизању и васпитању деце	*	*	*	*
-	Спречавање настанка болести	*	*	*	*
-	Лечење болести		*		
-	Компензација разних ускраћености			*	*
-	Заштита деце погођене социјалним случајем			*	
2.	Узраст деце				
-	Од 0 до 18 година		*	*	
-	Од 1 до 7 година				*
-	Од 7 до 15 година	*			
3.	Организација рада – облик рада				
-	Настава	*			
-	Додатна настава	*			
-	Допунска настава	*			
-	Ваннаставне активности	*			
-	Целодневни боравак				*
-	Полудневни боравак				*
-	Петодневни боравак				*
-	Трочасовни боравак				*
-	Боравак на сат				*
-	Разне услуге				*
-	Вишекратни доласци		*		
-	Стационарни боравак		*		
-	Боравак на неодређено време			*	
4.	Начин рада				
-	Одељење - час	*			
-	Васпитна група				*
-	Активност - игра				*
-	Одмор	*		*	*
-	Боравак у групи			*	
-	Сан		*	*	*
-	Индивидуални боравак (третман)		*	*	*
5.	Време рада (дневно и годишње)				
-	Зависно од потреба родитеља				*

1	2	3	4	5	6
-	Према потребама деце и условима за организацију наставе	*			
-	Нон-стоп		*	*	
-	Девет месеци у току године	*			
-	У току целе године		*	*	*
6.	Кадар				
-	Васпитачи			*	*
-	Медицинске сестре		*	*	*
-	Наставници	*		*	
-	Лекари		*	*	*
-	Педагози	*		*	*
-	Психолози	*	*	*	*
-	Социјални радници		*	*	*
7.	Исхрана са становишта дневних потреба деце за храном				
-	Делимично	*			
-	До 75%				*
-	100%		*	*	
8.	Сарадња са породицом (према најчешћим облицима)				
-	Свакодневно индивидуално				*
-	Путем родитељских састанака	*			
-	Повремено индивидуално	*		*	
-	Зависно од узраста (при доласку и одласку из установе)		*		
9.	Финансирање				
-	Потпуно из јавних прихода	*			
-	Комбиновано: из јавних прихода и од корисника		*	*	*
10.	Карактер делатности				
-	Обавезна	*			
-	Зависно од потреба		*	*	*

Као што се из наведеног прегледа може видети, предшколске установе имају свој посебан идентитет због тога што остварују и васпитно-образовну и здравствену и социјалну функцију, у јединству тих аспеката

делатности на начин који је више различит него сличан остваривању функција основних просветних здравствених или социјалних установа. Због тога мултифункционална делатност предшколских установа треба да буде и законски санкционисана. На тај начин и породице и деца и друштво могу од ових установа добити жељене ефекте, а предшколске установе могу ширити домете свог рада и у сферама које се тичу хуманизације друштва, као и његовог трајања и развоја.

Литература

- Благојевић, М. (1997): *Родитељство и фертилитет - Србија деведесетих*, Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета, Београд
- Гавриловић, А. (1998): *Систем друштвене бриге о деци у Србији – развој и перспектива*, Службени гласник, Београд
- Гавриловић, А. (2001): *Предшколске установе у Србији 1843-2000*, Службени гласник, Београд
- Гавриловић, А. (2005): *Еволуција популационе политике у области друштвене бриге о деци*, Демографски зборник, књига VII, САНУ, Београд
- Каменов, Е. (1999): *Предшколска педагогија*, књига I и II, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Каменов, Е. (2005): *Правно регулисање друштвене бриге о деци након укидања истоименог закона*, Демографски зборник, књига VII, САНУ, Београд
- Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд, 2002.
- Милосављевић, М. и Бркић, М. (2005): *Социјални рад у заједници*, Социјална мисао, Београд
- Пешић, М. и други (1989): *Модел различитих облика предшколског васпитања*, Републичка заједница дечје заштите и Градски СИЗ друштвене бриге о деци, Београд
- Програм демографског развоја АП Војводине са мерама за његово спровођење*, Скупштина АП Војводине, Извршно веће АП Војводине, Покрајински секретаријат за демографију, породицу и друштвену бригу о деци, Нови Сад, 2005.
- Закон о дечјим вртићима*, Службени гласник НРС бр. 28/57. и Службени гласник СРС бр. 15/65.
- Закон о непосредној дечјој заштити и додатку на децу*, Службени гласник СРС бр. 53/67. и 17/72.
- Закон о предшколском васпитању и образовању*, Службени гласник СРС бр. 48/74.
- Закон о друштвеној бризи о деци*, Службени гласник СРС бр. 43/87. и 4/90. и Службени гласник РС бр. 49/92.
- Закон о финансијској подршци породици са децом*, Службени гласник РС бр. 16/02.
- Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник РС бр. 56/03.

Др Маријана Митић

Институт за експерименталну фонетику
и патологију говора
Београд

UDK – 376.36

Прегледни чланак
Примљено: 1 XII 2005.

ДИСЛЕКСИЈА - РАЗВОЈ СПОСОБНОСТИ ЧИТАЊА И СИМПТОМАТОЛОГИЈА ДИСЛЕКСИЈЕ

Резиме *Да би дете постало флуентан читач мора да има добру развијеност свих претходних говорно-језичких способности. Сваки застој у њиховом развоју, чак и минималан, узрокује настанак фонолошког поремећаја, а самим тим и настанак дислексије. У овом раду дата је периодизација која обухвата све елементе говорно-језичке развијености од треће до девете године живота детета. Симптоматологија је подељена на ране и касне симптоме дислексије. Посебно се истичу рани симптоми, зато што стручњацима који се баве овим поремећајима остаје много више времена да започну и успешно заврше третман, односно да изврше превенцију дислексије. Касни симптоми дислексије повлаче и друге психолошке поремећаје, тако да је третман веома тежак, а превазилажење дислексије “болније” и за дете и за породицу. Посебно истичемо да не постоји особа која има просечно интелектуално функционисање а да није у стању да научи да чита, односно да постане флуентни читач. Уколико се симптоми дислексије открију у раној фази, логопедски третман ће бити успешно завршен до поласка у школу. Уколико се симптоми дислексије открију у касној фази, када дете већ крене у школу, неопходан је мултидимензионални приступ у терапији, односно сарадња између логопеда, педагога, психолога и уже породице детета.*

Кључне речи: дислексија, развој способности читања, превенција дислексије

DYSLEXIA: DEVELOPMENT OF READING ABILITY AND SYMPTOMATOLOGY OF DYSLEXIA

Summary *In order to become a fluent reader a child must possess all preceding oral linguistic abilities developed. Any delay in their development, even a minimal one, causes phonologic disorders leading to dyslexia. The paper presents a periodization which encompasses all elements of oral linguistic development from the age of three to nine. Symptomatology is divided into primary and late symptoms of dyslexia. Primary symptoms are especially highlighted because their early detection will leave more time for the professionals dealing with these disorders to start treatments and have greater chances to complete them successfully, or even to prevent dyslexia. Late symptoms of dyslexia are usually followed by other psychological disorders, which complicates the treatment and makes the overcoming of dyslexia “more painful” both for the child and the family. We wish to stress that there is no one with average intellectual capacity who is not able to learn to read and become a fluent reader. If the symptoms of dyslexia are discovered in the early phase, speech therapy can be successfully completed before the child starts school. On the other hand, if detected in a later phase, when the child has already started school, a multidimensional approach in the therapy becomes necessary and includes close cooperation between a speech therapist, pedagogue, psychologist and the family.*

Keywords: dyslexia, reading ability development, dyslexia prevention.

Увод

У настојању да дислексију опишемо са више аспекта, веома је важно и да истакнемо постојеће митове и предрасуде у вези с овим поремећајем. Једна од највећих предрасуда и заблуда је да дислексично дете види слова огледалски. Утврђено да дислексично дете има поремећај у фонолошком процесирању и повезивању графеме са фонемом, али никада није утврђено да дислексично дете види слова огледалски. У једном истраживању је од деце која су имала поремећаје у читању у основној школи затражено да изговоре серију речи која им се каже, или да напишу серију слова која им је предложена. Приликом извођења овог задатка није било никаквих тешкоћа. Такође је утврђено да су деца с дислексијом била у стању да копирају написане речи које су се исто изговарале када су биле читане унапред и унатраг (кос – сок). То потврђује чињеницу да дислексична деца имају проблем у именовану, али не и у копирању слова. Постоји још један доказ против предрасуде о огледалском читању дислексичне деце. Наиме, многа деца, и дислексична и она без дислексије, у почетку учења читања и писања имају проблем просторне оријентације, па се догађа да пишу и читају огледалски, али је то само пролазна фаза. Последица учесталог мишљења да дислексично дете чита огледалски довела је до недијагностиковања дислексичне деце која нису имала ове симптоме и до губљења критичног периода потребног за третман. Огледалско писање и читање научници су повезали са леворукошћу и лошом просторном оријентацијом. Код дислексичне деце може постојати и леворукост и лоша просторна оријентација, али је најфреквентнији поремећај у 88 одсто случајева поремећај у фонолошком процесирању.

Развој способности читања

Способности које су потребне за развој способности читања развијају се много пре него што дете почне да учи да чита. Сваки поремећај у њиховом развоју узрокује дислексију. Зато је од најзначајнија превенција дислексије. Да би могли да извршимо превенцију дислексије, потребно је да знамо које су то способности чији је развој неопходан за читање, како и на ком узрасту се оне развијају.

Од 3 до 4 године

- почетак развоја свесности реченица и речи,
- показивање интересовања за звукове језика: понављање и играње са гласовима, поготово са римовањем, рецитовање краћих ритмичких песмица,

– идентификација слова азбуке, нарочито оних која означавају име детета;

Од 4 до 5 година

– дељење изговорене речи на слоге (50 одсто деце овог узраста може избројати слоге унутар одређене речи),

– почетак дељења речи на фонеме (20 одсто деце може избројати фонеме једне речи),

– препознавање и именовање већег броја слова азбуке;

Од 5 до 5 и по година

– компарација речи које се римују (Да ли се римују речи: кос и бос? Да ли се римују речи: кос и пет?),

– проналажење речи која се римује са предложеном (Пронађи реч која се римује са речју: бос!),

– препознавање и именовање великих и малих слова азбуке;

Од 5 и по до 6 година

– наставак у напредовању дељења речи на слоге (90 одсто деце може да подели реч на слоге и да изброји број слогова у речи),

– идентификовање две од три предложене речи које почињу истом фонемом, или идентификовање једне од три предложене речи која има различиту почетну фонему,

– изговарање почетне фонеме речи,

– бројање броја фонема у малим речима (70 одсто деце може да наброји фонеме у речима “ја, ти, он, сат”),

– спајање фонема у реч (Када се изговоре слова “в” и “о”, која се реч чује?),

– именовање свих слова азбуке,

– учење алфабетских принципа,

– почетак декодовања једноставних речи,

– писање великих и малих слова азбуке,

– писање сопственог имена и имена чланова породице и кућних љубимаца;

Од 6 до 8 година

– бројање фонема у дужим речима (са три или четири фонеме),

– изговарање речи уз изостављање фонеме која се налази на почетку или на крају речи (Изговори реч “уво”, али без слова “у”, и добићеш реч (дете каже во),

– повезивање три фонеме у реч (рецимо, дете треба да повеже фонеме: “п”, “е”, и “т” у значењску реч),

– читање наглас с разумевањем било којег текста који је предвиђен за први разред,

- повезивање графема са фонемама да би се декодовала непозната реч,
 - декодовање непознатих речи које имају значење и декодовање непознатих речи које немају значење, односно оних које су бесмислене,
 - визуелно препознавање речи које су раније биле декодоване (ја, ти, он),
 - речник се увећава приликом читања између три и пет стотина речи које се визуелно препознају или се лако спелују,
 - дете прати своје читање и може само себе да исправи,
 - дете зна када је нешто погрешно прочитало,
 - дете може да прочита једноставне инструкције као што су: Отвори књигу!,
 - почиње да спелује кратке и једноставне речи,
 - рутинско повезивање графема са фонемама ради декодовања непознатих речи,
 - почетак учења стратегија за дељење вишеслоговних речи,
 - читање бесмислених више слоговних речи,
 - читање са разумевањем градива предвиђеног за први разред,
 - представљање комплетних фонема приликом спеловања,
 - стварање интересовања за читање (добровољно читање),
- Од 8 до 9 година
- флуентно читање наглас с разумевањем градива предвиђеног за други разред,
 - правилно читање префикса и суфикса,
 - читање дужих текстова или поглавља књиге,
 - исправно спеловање претходно научених речи,
 - коришћење речника ради проналажења значења непознатих речи;
- Преко 9 година
- коришћење читања у процесу учења,
 - читање из задовољства, и ради добијања информација.

Симптоматологија заснована на генетској основи

Један од најважнијих анамнестичких података јесте податак о постојању позитивног специфичног хередитета за дислексију. Истраживања су утврдила да постоји тенденција да они који су имали родитеља или родитеље који су били дислексични имају и сами дислексију(15). Између једне четвртине и једне половине дислексичне деце имало је родитеље који су били дислексични. Уколико је једно дете у породици дислексично, скоро половина његове браће и сестара има изгледа да има дислексију. Дешавало се, када је дете дијагностиковано као дислексично, да су након тога

процењивани и његови родитељи и том приликом је утврђена дислексија код родитеља у вредности између једне четвртине и једне половине. С обзиром на ове чињенице, требало би радити на превенцији дислексије и дете које има историју дислексије у својој породици испитивати и третирати од најранијег стадијума развоја језика.

Најновија истраживања су утврдила не само учесталост јављања дислексије у породици, већ и неке специфичности. Дислексија се може пренети с једне генерације на другу, али генетика не мора имати пресудну улогу. Веома је важан утицај социјалне средине. Чак и ако дете има ген или гене који му дају предиспозицију да има дислексију, оно представља дете високог ризика за настанак дислексије а не и дете које ће сигурно имати дислексију. Уколико је дислексија заиста наследна, онда ће се рецимо јавити код идентичних близанаца који имају исте гене. Међутим, истраживањима је утврђено да се дислексија јавља између 65 и 70 одсто идентичних близанаца, док у другим случајевима један близанац има а други нема дислексију (између 30 и 35 одсто близанаца). Утврђено је да постоји јака веза између генетске основе и утицаја социјалне средине. Наравно, уколико је дете више изложено језику и више му је у породици посвећена пажња и инсистира се на развоју говора и језика, постаће бољи читач, односно много брже ће и лакше развити способност читања. Поставља се питање да ли постоји ген за читање. Утврђено је, на основу сложености способности читања, да нема доминантног гена, већ да у овом процесу учествује више гена, али још увек није утврђен њихов број. Истраживања у овој области су бројна и научници су на путу да детерминишу групу гена одговорну за читање.

Рани симптоми дислексије

Први и најважнији симптоми дислексије могу се добити када дете проговори. Уколико оно има чак и дискретне поремећаје у говору, добија се сигуран знак да његова фонолошка способност није довољно развијена. Први симптом дислексије може бити закаснело проговарање. По неком утврђеном редоследу, деца изговоре прву реч око 12. месеца живота, а фразу користе између 18. месеца и друге године. Деца са дислексијом у анамнестичким подацима имају податак о појави прве речи негде око 15. месеца, а фраза се јавља након друге године живота. Често се код дислексиичне деце срећу подаци о закаснелом говорно-језичком развоју у породици, или пак и подаци о специфичном херeditету, односно присуству дислексије. Наизглед мали говорно-језички поремећај може бити први симптом дислексије на каснијем узрасту, нарочито ако постоји податак о специфичном херeditету. Када дете проговори и када има нејасан изговор одређених фонема, околина га окарактерише као “дете које се мази”, тако да први тренутак за спровођење

третмана и превенцију дислексије пролази. Са пет или шест година такво дете већ има уочљиве поремећаје артикулације уз слоговне инверзије приликом изговора дужих речи. Већина предшколаца воле гласовне игре и рецитације. Трогодишњаци и четворогодишњаци су веома срећни када могу да понове звук који су чули, односно да понове краћу песмицу која се римује. Дислексична деца имају тешкоће са звучном структуром речи и, као резултат, и тешкоће у рецитовању и римовању. То може бити сигуран знак поремећаја читања. Истраживачи у Енглеској су испитивали способност рецитовања и римовања код трогодишње и четворогодишње деце. Без обзира на интелигенцију или породичну средину, деца која су лакше понављала текстове који се римују била су добри читачи на поновном испитивању након три године. Деца која су имала поремећаје читања, у раном детињству су имала поремећај у понављању текстова који се римују. На предшколском узрасту ова деца нису способна да одговоре на питање које се две од понуђених три речи римују, односно нису у могућности да издвоје и опазе последњи део речи. Британски истраживачи су такође извршили поређење деце са поремећајима читања и деце без поремећаја читања на млађем узрасту. Од сваког детета је тражено да слуша листу речи (односно серију од четири речи) и да избаци једну реч која ту не припада. Деца која су имала поремећаје у читању имала су и тешкоће да изврше овај задатак. Овај податак се не повезује с оштећењем интелектуалних способности, већ са поремећајем у звучној структури језика. Уколико се овај језички поремећај открије раније и дете неколико пута покуша да понови критичну дужу реч, може се догодити да се фонеме правилно распореде за дату реч, али да ипак не дође схватања значења.

Што је дете старије, с већом прецизношћу изговара речи или пак ствара компензаторне механизме да би избегло изговор речи која му је тешка. Тако, рецимо, често користи израз “ствари” уместо да прецизно именује објекте. Некада је тешко водити разговор с дислексичним дететом зато што реченице обилују заменицама или им недостају специфичне речи, на пример: “Знаш, ја сам узео и ставио ствари тамо. Ствари су биле помешане, али сам без обзира узео ствари”. Важно је да знамо да се код ове деце јавља поремећај у експресивном језику, али не и у мишљењу. Дете тачно зна шта жели да каже, али не зна коју реч да употреби. Поремећаји у експресивном језику се настављају с узрастом детета. Дете може изгледати мирно, као да не говори. Често се дешава да дислексично дете приликом читања једва чујно говори.

Родитељи и учитељи могу створити фрустрацију код детета која се може продубити у одраслом добу. Када дислексично дете постане адолесцент, и даље има поремећаје у звучној структури речи. Његов говор је пун оклевања, праћен дужим паузама, или пак пун неадекватних и непрецизних

речи, односно нефлуентан. Уколико им се пружи шанса, дислексична деца ће препознати праву реч. Односно, ако им се понуди исправна и неисправна реч, дислексично дете ће препознати исправну.

На крају, и можда најкритичније, нејасне фонеме (недовољно правилно артикулисане и дискриминисане) отежавају развој способности читања. Учење азбуке, облика слова и њиховог изговора представља прелазну фазу у учењу читања. У почетној фази дете мора да научи да одређену графему повеже са фонемом, а ова фаза је названа почетном фазом читања. Како дете сазрева, развија се и сензитивни део језика. Мала деца језик перципирају уопштено, док старија деца почињу да увиђају одређене сегменте језичког система, што се обично догађа на предшколском узрасту. Предшколска деца могу да науче азбуку, али та слова за њих још увек немају значење и не могу их диференцирати. Уколико трогодишње дете питате које је слово у алфabetу пре слова “Ђ”, неће знати да вам каже. То је нормална фаза у којој је довољно само изговарање слова, а не и њихова диференцијација која се очекује на старијем узрасту. Годину дана касније, дете почиње да препознаје поједина слова и да их именује и посебно је заинтересовано да научи слова свог имена. Временом је спремно да пође у вртић, у предшколску установу и на том узрасту већ препознаје већину слова. Наравно, на све то велики утицај има социјална, а нарочито породична средина у којој дете живи. У предшколској установи дете има скоро годину дана времена да развије способност препознавања и именовања свих слова азбуке, као и однос између графеме и фонеме. Предшколски узраст не само да представља припрему детета за полазак у школу, већ и увођење детета у почетни стадијум читања где оно мора да: препознаје сва слова азбуке, да их именује и да развије способност аудитивне анализе. Поремећај у некој од наведених способности представља рани симптом дислексије.

Касни симптоми дислексије

Развојем кода за читање омогућиће се детету да развије и савлада ову способност континуирано и вежбањем. Дете пролази кроз многе фазе од почетног читања до аутоматизованог читања.

Када дете почне да чита, налази се на логографском стадијуму у коме не може да именује слова и да их повезује са звуком. На овом стадијуму се препознају само поједина слова. Та деца не обраћају пажњу на саму реч, већ покушавају да визуелним путем остваре асоцијативну везу да би дошла до значења. Деца могу запамтити хиљаде речи и на крају петог разреда имају меморисаних преко десет хиљада речи, што се дешава захваљујући развоју и аутоматизовању способности читања. Да би развили способност читања, морају да науче који су принципи рада алфabetског кода. Повезивањем

графема са фонемама бивају у могућности да врше препознавање хиљада и хиљада нових речи. Деца основно школског узраста то управо и раде.

Уопштено, на предшколском или на млађем школском узрасту деца науче да именују графеме, односно налазе се на првом стадијуму примитивног читања. Уколико, рецимо, дете зна да именује графеме “с” и “к”, моћи ће да прочита, а пример, реч “сок”. Овај тип читања се сматра “примитивним” зато што дете не обраћа пажњу на комплетну реч, већ само на позната слова и методом случајног одабира нагађа која би то реч могла бити. Да би дете читало добро, мора да обрати пажњу на сва слова речи као и да доведе у везу слово са гласом. У супротном, доћи ће до конфузије јер се уочавају само почетне и крајње фонеме, док се фонеме смештене у средини речи не препознају. Како дете напредује са развојем способности читања, све више се труди и у томе успева да све графеме једне речи повеже с фонемама.

Једна група истраживача је утврдила да је веома важно да се на почетном стадијуму читања врши добра аудитивна анализа и синтеза. Они су утврдили да се на основу типова погрешака које деца праве у првом разреду могу предвидети поремећаји читања. Такође су утврдили да су деца која су имала поремећај фонолошке свесности била лоши читачи. Таква деца праве грешке у читању сличних речи, односно речи које имају сличне фонеме, а различито значење (рецимо: меда–мода).

Читање представља нешто више од аудитивне анализе и синтезе, односно од трансформације графеме у фонему. Читањем се повећава речник, а самим тим се и побољшава читање сложених и дугачких речи. Када су се графеме запамтиле, почиње се с њиховом трансформацијом у фонеме, и ствара се ментална репрезентација одређене речи у мозгу. Уколико се дете задржи на том нивоу, његово читање ће бити споро. Али уколико дете чита, изградиће речник, у мозгу ће бити ускладиштене многе речи, а мишљење ће се убрзати. Дете креће да ствара слику од појединачне графеме и њене везе са фонемама у звучну слику, односно реч. Временом ће ово складиштење бити омогућено за нове, компликоване и дуге речи, као и за речи које имају скоро исте фонеме а различито значење, или оне речи које се разликују само у једној фонему. Све што дете треба да уради сада јесте да погледа у написану реч на папиру и да је повеже са ускладиштеним обликом те речи у мозгу. Дакле, трансформацијски пут се скраћује. Напретком у развоју способности читања долази се и до напретка у спеловању, бољем изговарању и бржем долажењу до значења речи, за шта је одговорна окципитално темпорална област мозга.

Флуентни читачи имају огроман број ускладиштених речи у мозгу. Они који теже читају морају да користе фонетски код да би створили слику

речи и настављају да се ослањају на њега током целог живота. Најновија истраживања су утврдила да напредни читач користи неки део фонолошког кода да би се уз његову помоћ активирао облик речи у меморији.

Оно што је интересно за читање јесте да читач може дешифровати и прочитати реч с којом се никада није срео. Читач перципира реч и скенира све њене фонеме. Једном када декодира реч придружује је другим речима које су већ смештене у лексикон. Приликом сваког другог читања модел који се налази у лексикону постаје све чвршћи. Приликом активирања овог модела истовремено се активира и изговор, спеловање и значење речи.

До флуентног читања долази се под утицајем интензивног читања. Одређене речи се изнова и изнова читају, а њихови модели смештени у мозгу постају све чвршћи. Нова реч се мора прочитати четири или пет пута да би се касније флуентно читала. Када се реч једном прочита флуентно, читач се више не ослања на контекст. Флуентност не описује стадијум у коме је читач способан да декодује све речи одједном, већ у коме је у могућности да декодује речи једну за другом. Истраживања која су се бавила испитивањем покрета ока за време читања утврдила су да флуентни читачи праве паузе између 50 до 80 одсто речи у тексту. Читач мора да фиксира реч, да је скенира и да све то уради веома брзо.

На почетку, веома мали број речи се чита одједном. Како читање напредује, тако се без тешкоћа читају дуже речи, па чак и оне компликоване. У првим разредима школе, на пример, 50% материјала предвиђеног за читање садржи око стотину речи, 75% око хиљаду речи а 90% има пет хиљада речи. Осталих 10% чине речи које нису фреквентне. Није чудо да деца која све ово морају да прочитају на крају првог разреда постану флуентни читачи.

Разумевање прочитаног текста се временом развија. Тако дете схвата да може много тога научити уколико чита. Током целог школовања дете чита све више и више, да би читање добило кључно место приликом студирања. Знање које се овом приликом стиче долази управо из прочитаних књига.

Читање има велики утицај на повећање дететовог речника. Истраживања која су се бавила односом повећања лексичког фонда услед читања утврдила су да дете у току једног дана прочита и научи око седам нових речи, односно три хиљаде речи годишње. Свака прочитана реч која има своју репрезентацију у мозгу представља нову реч дечјег речника.

У књигама се налазе скоро три пута интересантније и компликованије речи, рецимо, књиге за шести разред садрже речи које користе професионални спикери на радију и телевизији. Књиге за одрасле садрже око педесет различитих речи на сваких хиљаду речи. Такође и књиге за децу садрже 50 одсто више различитих речи које се не могу срести приликом конверзације.

И најсофистициранија конверзација нема толико богат лексички фонд као књиге.

Истраживања су показала да постоји велики утицај читања на раст лексичког фонда и да то не зависи само од обима школског градива, већ и од тога како и на који начин дете проводи слободно време код куће. Према једном таквом истраживању, најбољи читачи читају у своје слободно време више од двадесет минута дневно и повећају лексички фонд за око 1,8 милиона речи годишње. Лоши читачи читају мање од једног минута дневно и повећају лексички фонд за само осам хиљада речи годишње, односно за једну годину прочитају оно што добри читачи прочитају за два дана. За дислексичну децу процес учења читања је веома дуг и спор. На почетку, тешкоће у повезивању графема са фонемама ремете учење читања. Временом, како дете са дислексијом учи да чита, оно гради и сопствено складиште фонема и репрезентација речи. Несрећа се огледа у томе што дете с дислексијом може повезати само пар графема са адекватним фонемама да би добило значењску реч. Као резултат, ускладиштен модел те речи је непотпун и делимичан. Касније, када дислексично дете поново чита ту исту реч, може имати тешкоће да пронађе ускладиштен модел за ту реч и да је у целини препозна у написаном облику. Уопштено, дислексичном детету је много више времена потребно да декодује реч и да створи њену адекватну менталну репрезентацију. У неким случајевима, створена ментална репрезентација није добра и потребно је више пута декодирати ту реч. Чак и када је дете у стању да декодира реч, оно није у стању да је брзо прочита. Фонолошки поремећај не само да утиче на дислексију, већ и на аутоматизацију читања. Последица тога је да дете са дислексијом жели што пре да дође до значења и чита речи а да их претходно није декодовало и створило менталну репрезентацију. Неки пут ће погодити и исправно рећи реч која је написана, али у већини случајева неће. Након следећег читања исте речи појавиће се поново тешкоће јер се није створила ментална репрезентација.

Периодизација симптоматологије дислексије од раног предшколског до адолесцентног узраста

Симптоматологија дислексије на раном предшколском узрасту

- поремећаји у учењу песмица које се римују,
- неизговарање неких речи или говор који личи на мажење,
- тешкоће у учењу и запамћивању слова,
- тешкоће у учењу слова свог имена.

Симптоматологија дислексије на касном предшколском узрасту

- немогућност да се изврши аудитивна анализа речи које се чују,

- неспособност да се графема која се види на папиру повеже са звуком, односно фонемом,
 - грешке у читању које означавају немогућност повезивања графема са звуком,
 - неспособност да се прочита једнослоговна реч,
 - дете се жали да је читање веома тешко и бежи од читања,
 - податак да је неко у породици имао поремећај у читању.
- Симптоматологија дислексије на школском узрасту
- неизговарање дужих и компликованих речи немогућност да се све фонеме ставе у исправан редослед, односно честа замена фонема по месту у речима,
 - нефлуентан говор са честим застојима и паузама,
 - коришћење неодговарајућих појмова (рецимо, за намештај дете користи појам ствари),
 - немогућност да се пронађе адекватна реч, односно изостајање појма иако се зна његова сврха,
 - поремећаји у запамћивању вербалних информација, проблем у запамћивању датума, имена, бројева телефона итд.,
 - веома спор напредак у развоју способности читања,
 - немогућност да се читају нове речи,
 - проблем са читањем непознатих речи,
 - тешкоће у читању вишесловних речи или проблем да се све графеме споје у једну целину,
 - омитовање делова речи приликом читања, немогућност декодовања унутрашњих делова речи, односно перцепција иницијалних и финалних фонема са аперцепцијом медијално постављених фонема у речима,
 - страх од гласног читања,
 - гласно читање обилује субституцијама, омисијама и грешкама изговора,
 - гласно читање изгледа као да дете чита на неком страном језику,
 - немогућност схватања и разумевања прочитаног текста,
 - боље разумевање речи које се налазе у контексту нечега од оних које стоје изоловано,
 - јако лоше постигнуће у савладавању градива,
 - немогућност да се задатак који се ради на часу заврши на време,
 - субституција речи које имају исто значење, рецимо, као што су речи аутомобил и ауто,
 - лоше спеловање,
 - проблеми у решавању задатака из математике у којима се тражи да се задатак прочита, разуме а затим реши,

- читање је веома споро и заморно,
- домаћи задатак се веома дуго ради, а родитељи углавном читају детету оно што би оно требало да чита,
- неуредан рукопис,
- веома тешко учење страног језика,
- недостатак уживања у читању и избегавање читања књига, а чак и читања појединих реченица,
- недостатак читања из задовољства,
- читање се временом побољшава али је и даље нефлуентно,
- ниска самопроцена, с болом који други некада не примете, самопотцењивање,
- податак да у породици постоји или је постојао поремећај читања, спеловања, учења страног језика.

Симптоматологија дислексије на адолесцентном узрасту

- постојање доказа о језичком поремећају на ранијем узрасту,
- немогућност изговарања имена људи и места,
- проблеми са изговарањем речи и често коришћење реченице: “Било ми је наврх језика”,
- лексички фонд је мали,
- особе радије слушају него што говоре, из страха да неку реч погрешно изговоре,
- податак да је неко у породици имао поремећаје читања и спеловања,
- читање речи се временом побољшава, али је и даље веома напорно,
- недовољно флуентно читање,
- стид да се гласно чита,
- проблеми с читањем и изговарањем непознатих и страних речи, рецимо, као што си имена људи, улица, хране на менију у ресторану; често се тражи од конобара да им он препоручи јело или обично траже специјалитет куће,
- перзистентан поремећај читања,
- замор током читања,
- споро читање,
- сати и сати утрошени у учењу,
- недостатак друштвеног живота током студирања,
- одабир књига које имају графиконе, слике,
- изостанак читања из задовољства,
- јако лоше спеловање дужих и компликованих речи,
- висок капацитет за учење,

- изузетан и видљив напредак у области за коју је особа заинтересована,
- добро писање уколико оно не захтева спеловање,
- емпатија с другима,
- успешност у областима које не захтевају аутоматизовану меморију.

Закључак

У првом разреду, дете се труди да повеже графеме с фонемама. Како у томе напредује, након годину дана ова способност постаје све боље развијена. У другом разреду, оно чита речи које имају више слогова. Дете може да спаја и унутрашње графеме са фонемама, а не само иницијалне и финалне. Од велике важности је да се поремећај повезивања графема са фонемама открије на време. Зато је неопходно да се деца процењују још у вртићу и да се прате током првог и другог разреда школе.

Како дете напредује, у трећем и четвртном разреду оно чита све више компликоване речи, почиње да чита из задовољства и почиње све више да разуме прочитани текст. Дислексија се најчешће дијагностикује у првом и трећем разреду. То није случајно, јер у првом разреду дете има поремећај у повезивању графеме са фонемом. Ову правилност оно некако савлада током другог разреда, али у трећем разреду се среће са све компликованијим речима и поремећај читања постаје очигледнији. Ритам и темпо говора су измењени током читања. Један од кључних симптома дислексије јесте лоше спеловање. Уколико дете са дислексијом које има лоше спеловање није подвргнуто третману, наступа тежи поремећај читања који перзистира до одраслог доба. То се дешава јер се речи које се виде на папиру погрешно декодирају и у мозгу се стварају погрешне менталне репрезентације које је касније много теже исправити.

Утврђена је и повезаност писања с читањем. Деца с дислексијом имају врло често веома ружан рукопис који их може пратити читавог живота. Проблем настаје опет због немогућности декодирања фонема у графеме. Уколико се фонеме добро не чују, и уколико се не обраде у графему, јавиће се и поремећаји писања. Да би то савладали, многи дислексични пацијенти једноставно меморишу речи, односно када чују реч, тачно знају којим редоследом је потребно исписати све графеме. Многи одрасли који врше ову компензацију наизглед то раде добро, али с великим напором. За њих читање и писање представља велики стрес. Морају бити добро концентрисани на оно што раде да би у томе били успешни. И док је за остале људе ова способност аутоматска радња, за њих представља напор да одређену реч извуку из свог памћења. И зато је коначни симптом дислексије велики бол. У школи може имати утицај да дете мисли да је глупо. Адолесценти се углавном стиде

свог поремећаја и на све могуће начине избегавају гласно читање на часу. Одрасли већ осећају дубоки бол и тугу која их води у безизлазну ситуацију, мисле да никада неће научити да читају.

Рад једног истраживача пружа наду и охрабрење и нама који се бавимо овима поремећајима а и самим дислексичним особама. Розали Финк је проучавала две интересантне групе дислексичних мушкараца и жена који су имали високе скорове интелигенције. Сви они су имали фонолошки поремећај. је утврдило да су поједини дислексични постали веома успешне особе у свом послу и да имају завидне успехе у каријери. Читањем материјала који су их занимали неколико пута, они су постајали флуентни читачи.

И на крају, уколико се не третира, дислексија представља поремећај који особу уводи у даљу и све тежу фрустрацију. Зато је превенција најбитнија. С превенцијом је потребно почети чак и много пре него што дете почне да чита.

Литература

- Anderson R. O., P. T. Wilson and G. Fielding: Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School. *Reading research Quarterly* 23 (1988): 285-303.
- Bryant P.E. et al.: Nursery Rhymes, Phonological Skills and Reading. *Journal of Child Language* 16 (1989): 407-2.
- Bradley L. and P. E. Bryant: Difficulties in Auditory Organization as a Possible Cause of Reading Backwardness. *Nature* 271 (1978): 746-47.
- Carroll J. B. P. Davis and B. Richman: *The American Heritage Word Frequency Book* (Boston: Houghton Mifflin, 1971.
- Children's books. *Ibid*, p.10.
- Center for the Future of Teaching and Learning: Thirty Years of NICHD Research: What We Know About How Children Learn to Read. *Effective School Practices* 15 (Summer 1996): 33.
- Ehri L. C. and L. S. Wilce: Movement into Reading: Is the First Stage of printed Word Learning Visual or Phonetic? *Reading Research Quarterly* 20 (1985): 163-79.
- Frith U.: Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. in K. Patterson, J. Marshall and M. Coltheart (eds.). *Surface Dyslexia* (Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1985), pp. 301-30.
- Just M. A. and P. A. Carpenter: *The Psychology of Reading and Language Comprehension* (Boston: Allyn and Bacon, 1987.
- Lukatela G. and M. T. Turvey: Visual Lexical Access Is initially Phonological: Evidence from Phonological Priming by Homophones and Pseudohomophones. *Journal of Experimental Psychology* 123 (1994) 331-53.
- Maisonheimer P., p. Drum and L. Ehri. Does Environmental Print Identification Lead Children into Word reading? *Journal of Reading Behavior* 16 (1984): 363-67.
- Morris R. D. et al.: Subtypes of Reading Disability: Variability Around a Phonological Core. *Journal of Educational Psychology* 90 (1998)

- Nagy W. and P. Herman: Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction. in M. McKeown and M. Curtis (eds.) *The Nature of Vocabulary Acquisition* (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1987), pp. 19-35.
- Rayner K. and A. Pollatsek: *The Psychology of Reading* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1989)
- Olson R.K.: *Genes, Environment and Reading Disabilities* (Boulder Colo: Westview Press, 1999)
- Snow C. E., M. S. Burns and P. Griffin (eds.): *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Washington D.C.: National Academy Press, 1998), pp 80-93.
- Stuart M.: Factors Influencing Word Recognition in Pre- Reading Children. *British Journal of Psychology* 81 (1990): 135-46.
- Sticht T. G. et al: *Auditing and Reading: A Developmental Model* (Alexandria, Va: Human Resources Research Organization, 1974)
- Fink R.P: Literacy Development in Successful Men and Women with Dyslexia. *Annals of Dyslexia* 48 (1998): 325.

Др Емина Копас-Вукашиновић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK – 372.3 (497.11)
Прегледни чланак
Примљено: 9. II 2006.

ПРОГРАМИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ У ПЕРИОДУ ИЗМЕЂУ ПРВОГ И ДРУГОГ СВЕТСКОГ РАТА

Резиме *У раду је сагледан развој програма предшколског васпитања и образовања у Србији, у периоду између Првог и Другог светског рата. То је време када питања организације и садржаја рада у предшколским установама нису била регулисана просветним законодавством, све до пред почетак Другог светског рата. Званичног програма рада с децом у предшколским установама, методичких приручника за рад забавиља, довољно стручне литературе у овом периоду није било. Проблеми у предшколству су решавани полазећи од Фребелове концепције предшколског васпитања и образовања и применом дотадашњих сазнања и искустава забавиља. Забавиље су користиле личне белешке и збирке које су припремале током школовања, самостално планирајући и организујући рад с децом. У Војводини су примењивале и сазнања о систему рада из угарских предшколских установа, које су отворане до Првог светског рата. Никола Кирић је у овом периоду дао посебан допринос развоју педагошких идеја о предшколству, припремивши Приручник за народна забавишта и ниже разреде народних школа. Мада га је сачинио без теоријске и стручне анализе програмске концепције, као и без дидактичко-методичких упутстава за примену, овај приручник је у периоду између два светска рата представљао значајан допринос организацији предшколског васпитања и образовања.*

Кључнеречи: *програм, народна забавишта, забавиље, предшколско васпитање и образовање.*

PRESCHOOL CURRICULA IN SERBIA IN THE PERIOD BETWEEN TWO WORLD WARS

Summary *The paper outlines the development of the preschool curricula in Serbia the period between the First and Second World War. Those were the times when organization and teaching contents of preschool institutions were not sanctioned by educational legislation, not until near the beginning of the World War II. Official curricula, instruction handbooks for preschool teachers and nurses, or reference literature were non-existent in that period. Preschool problems were solved according to the Froebelian concept of preschool education and the experience of the teachers. The teachers relied on their own notes and compilations of literature and activities collected during their own schooling, and planned and organized their work with children individually. In Vojvodina, they relied on the information on the system of work in preschools in Hungary, which were established before the World War I. In this period, Nikola Kirić contributed much to the development of pedagogic ideas on preschooling by editing a Manual for national preschools and junior classes of primary school. Although his Manual was not based on a theoretical and professional analysis of a curricular concept, nor did he offer any didactic instruction for application, still this handbook contributed much to the organization of preschool education in the period between the two World Wars.*

Keywords: *Preschool institution, preschool curriculum, preschool teacher, teaching contents, Froebelian concept.*



Деца костимирана у пролећну игру

**Припрема сценског приказа “Пролећна игра”, деца из забавишта у Карлову, данашњем Новом Милошеву
ДОЋИТЕ НАМ ЛАСТЕ**

Дођите нам ласте миле, код нас сте и лане биле.

Нестао је снег и лед.

Пчела зуји око цвета, вредно, вредно купи мед.

Ваше гнездо испод стрехе јоште увек тамо стоји.

Овде сунце топло греје, пролеће је, пролеће је.

А и цветак већ мирише, овде зиме нема више.

Сва се поља већ зелене.

Само још вас сви чекамо, ласте наше омиљене.

Фотографија и стихови из *Збирке песама за децу и сценских приказа за забавиште*, припремила забавиља Олга Филиповић, рођ. Попов (Бранков, 2002: 39)

Увод

Општепозната је констатација да сваки историјски период подразумева одређене специфичности у развоју предшколског васпитања и образовања, условљене друштвено-политичким, економским, културним и другим збивањима у ужем и ширем окружењу. У овом раду представљамо карактеристике и развој програма предшколског васпитања и образовања у Србији између два светска рата, у намери да за тај период сагледамо развој идеја о нашем институционалном предшколском васпитању и образовању.

Кроз историјско-педагошки контекст за овај период, представљени су услови у којима је могло да се развија предшколство, односно претпоставке

за организацију васпитно-образовног рада с децом до поласка у школу, као и програми предшколског васпитања и образовања који су у таквим условима настајали.

Историјско-педагошки контекст

Након што је Аустро-Угарска 1918. године изгубила рат и распала се на неколико држава, формирана је и нова држава јужних Словена – Краљевина Срба, Хрвата и Словенаца, као парламентарна монархија, са владајућом династијом Карађорђевића. У састав те нове националне државе ушле су земље и крајеви са различитим нивоом привредног и друштвеног развоја, од натуралне привреде и остатака натуралних односа до већ формираног капитализма, са различитим политичко-административним уређењем и културним традицијама.

Ратна разарања и губици, који су нарочито погодили српски народ, велике привредне тешкоће и глад у појединим крајевима представљали су веома неповољне услове за развој нове државе, просвете и школства. Такође је била и различита образовна структура становништва, са великим бројем неписмених, посебно међу женама. Индустрија није била развијена и владала је масовна незапосленост радника, а сељаци су били презадужени. У таквим условима, побуне сељака и штрајкови радника су били све чешћи, што је у извесном смислу плашило нову власт. Она им је стога чинила уступке, али, кад год је могла, служила се оружаном силом. У тренуцима када се требало супротставити радничкој класи, разједињена буржоазија на власти је знала да се удружи. Политички живот је био испуњен непрестаним борбама и парламентарним кризама, а услед велике светске економске кризе, у периоду између 1929. и 1933. године новооснована држава јужних Словена је пролазила кроз економску и политичку кризу, што је условило емигрирање дела становништва у друге земље, пре свега у САД.

Поменуте околности у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца одражавале су се и на просветну политику. Осиромашеним сељацима је била потребна дечја радна снага, те су се одупирали школским обавезама своје деце (Вучетић, 1971). Постепеним јачањем прогресивних омладинских покрета у земљи, као и појавом нових политичких, културних и педагошких покрета у свету (“Нова школа”, “Радна школа” и други), постепено су стварани услови за промену школског система, који је још увек био под jakim утицајем хербартовске дидактике. Главни хербартовци код Срба су били Војислав Бакић, Љубомир Протић, Стеван Окановић и Јован Ђ. Јовановић, чији су утицаји у то време оставили дубоке трагове у тадашњем школском систему. У Београду је 1920. године новоосновано Министарство просвете донело одлуку о стварању јединственог просветног подручја, прво

за Србију и Црну Гору, а потом је школско законодавство проширено и на школе у Банату, Бачкој и Барањи. У свим овим крајевима су школе радиле према Закону о народним школама Краљевине Србије из 1904. године.

У таквим условима, до 1929. године је било мало установа за васпитање и образовање деце предшколског узраста. Мрежа предшколских установа је била најбоље развијена на територији данашње Војводине (Вучетић, 1985; Коцић, 1972). При основним школама су отворана забавишта за децу до поласка у школу. За децу предшколског и школског узраста такође су при овим школама отворана и обданишта, у којима су током целог дана, односно пре и после школе, боравила ратна сирочад и деца запослених родитеља. Прва забавишта су отворена у Великом Бечкереку (данашњем Зрењанину), Новом Саду, Сенти, Суботици, Сомбору, Вршцу. Народна управа, односно војвођанска влада, издала је 1919. године *Наредбу о привременом уређењу свих забавишта, основних и других школа*, у којој су утврђене следеће одредбе, значајне за предшколске установе, а које су биле правоснажне све до Другог светског рата:

– Све предшколске установе које су постојале пре рата морале су се одржати;

– Васпитно-образовни рад у њима се морао обављати на матерњем језику деце (Ациган, 1976).

Тим одредбама је у Војводини одржана мрежа предшколских установа које су основане пре рата, а такође су створене могућности да све народности оснивају своје предшколске установе. Јула 1919. године донет је Закон о изменама и допунама *Закона о народним школама из 1904. године*, а први југословенски *Закон о народним школама* је донет 5. децембра 1929. године. Према Том закону и даље се народне школе деле на ниже и више, с тим што је положај забавишта у школском систему остао исти, што значи да су она и даље била под управом одређене народне школе. За веће градове и индустријске центре оснивање забавишта је било обавезно, али су могла бити отворана и на захтев општине или родитеља, под условом да се упише најмање педесеторо деце.

Поред поменутих обданишта, у том периоду се такође отварају склоништа, разна хумана друштва и конфесионалне заједнице, у којима су боравила и деца предшколског узраста. Те установе су имале првенствено социјалну функцију, док је педагошка функција била запостављена. Услед друштвено-економских потреба (велики број незбринуте деце без родитеља, запошљавање жена), такве установе су чешће отворане него забавишта. Мада је отварање забавишта текло споро и тешко, њихов број и проценат обухваћености деце били су највећи у Војводини. Однос између броја забавишта и основних школа био је 20:100, на сваких пет школа је

радило једно забавиште (Ациган, 1976). У забавишту су с децом радиле забавиље, обучаване на курсевима при учитељским школама, у то време организованим у Љубљани, Загребу, Сарајеву и Дубровнику. Већ од 1927. године донета су *Правила за полагање практичног испита за забавиље*, која је подразумевао државни стручни испит.

Након што је краљ Александар 1929. године увео своју диктатуру, промењен је назив државе у Краљевина Југославија и забрањена су сва национална обележја, као и делатност културних и других друштава на националној основи. У том периоду није промењена основна структура школског система, осим што су у постојеће законе и прописе унете извесне измене за поједине ступњеве и наставне програме и појачан је идеолошки утицај владајуће класе на наставнике и ученике. *Законом о народним школама* из 1929. године забавишта су званично постала њихов саставни део, што је створило повољније услове за развој предшколских установа. До 1939. године је у градовима знатно повећан број забавишта (Вучетић, 1985).

Мада је период између 1929. и 1941. године био изузетно тежак, услед неповољних прилика, педагошки живот је био богатији, разноврснији и успешнији него до тада. Просветни радници, спречени да се слободно баве политичким и ширим културним радом, а на основу нових сазнања о педагошком животу у развијенијим земљама, усмерили су све своје потенцијале на уношење дидактичко-методичких новина у педагошку праксу.

Организација васпитно-образовног рада

Забавиште су похађала деца од навршене четврте године, али упис и даље није био обавезан. Обданиште су похађала деца од две до чак шеснаест година и с њима су радили васпитачи, чији је главни задатак био да деци замене родитељски дом, надопуне негу и љубав. Из обданишта су деца са навршене четири године прелазила у забавиште, а од седме године су полазили у основну школу (Вучетић, 1972; Ничковић, 1971).

Васпитачи су деци током боравка у обданишту помагали у учењу и изради домаћих задатака. Такође су с децом припремали разне свечаности. Према *Закону о народним школама* из 1933. године, васпитачи треба да упућују децу у примерно владање, да их уче лепом понашању и буду њихове “духовне вође”. За забавиште је утврђен задатак да сачува децу од штетних утицаја и незгода, те да унапређује телесни, духовни и морални развој. Истицано је да децу треба навикавати на живот у заједници и припремати их за основну школу (Вучетић, 1972).

Питање организације и садржаја рада у предшколским установама није било регулисано просветним законодавством све до пред Други

светски рат. Проблеми су решавани на основу дотадашњих искустава. Фребелова концепција предшколског васпитања и образовања је допуњена искуствима забавиља и васпитача, а у Војводини и сазнањима о систему рада у угарским предшколским установама, у периоду до Првог светског рата. У предшколским установама се радило према *Програму рада у забавишту* из 1899. године, све до 1940. године, када је донет нови *Програм и начин рада у забавишту*, који је био јединствен на нивоу целе државе, и заснивао се на концепцији Ф. Фребела и М. Монтесори. Међутим, у литератури наилазимо на податак да је овај програм био објављен само у Просветном гласнику и да није био доступан забавиљама. (Вучетић, 1985). Чак и оне забавиље које су пратиле збивања у области предшколског васпитања и образовања, с циљем да што успешније обављају своју делатност, нису биле информисане о постојећем програму и тврдили су да га није ни било.

У овом периоду ни методичког приручника за рад забавиља није било, нити довољно стручне литературе. На основу поменутог постојећег програма и личних искустава, као и сопствених бележака и збирки које су стварале током школовања, оне су самостално израђивале своје планове и програме рада. То подразумева да су саме одређивале начин и организацију рада с децом до поласка у школу. У то време су у Војводини припремљене две публикације, које су васпитачи користили као методичка упутства у раду с децом. Једна од њих је *Приручник за народна забавишта и ниже разреде народних школа* који је припремио Никола Кирић. Предговор за ову књигу је написао тадашњи истакнути књижевник за децу и наставник Грађанске школе, Сима Цуцић, који се у то време бавио проблематиком стања у области предшколског васпитања. Истицао је да је развој предшколског васпитања и образовања у стагнацији и да је неопходно његово унапређивање, што је био и циљ припреме поменутог приручника. Критиковао је вербализам, шаблонизам и непостојање планске васпитне игре у постојећим забавиштима. У предговору приручника он апелује на унапређивање, односно “освежавање” рада у овим установама (Кирић, 1935).

Цуцић се залагао за организацију рада у забавишту на фребеловским основама. Сматрао је да је Фребелов систем предшколства најприхватљивији јер означава игру као основну активност малог детета, кроз коју оно усваја појмове и упознаје средину која га окружује. Такође наглашава потребу да се организује дечји “саморад”, указујући на значај ручног рада за развој предшколског детета. Даље напомиње да Фребелов систем садржи и средства за обраду градива, а то су гестови, песме и говор. Та средства су за васпитача упутство како се прича за децу може обрадити вербално

(препричавањем), драматизацијом и њихов садржај ликовно представити цртањем или сликањем.

Разматрајући проблематику развоја предшколског васпитања у Војводини у периоду до Другог светског рата, аутори истичу да је суштина оваквог неповољног статуса предшколства била у тада присутној дилеми да ли забавишта треба третирати као самосталне васпитно-образовне установе за рад са предшколском децом или као школе за децу овог узраста (Ациган, 1976; Попин, 1972). Констатују да су у Војводини тридесетих година прошлог века предшколске установе радиле с великим тешкоћама, мада су већ имале одређену традицију. Такође, услед недостатка простора и опреме, забавишта су често затварана.

Друга публикација која је такође представљала приручник за рад са предшколском децом, а коју су нарочито користиле забавиље северне Бачке и Новог Сада, био је педагошки часопис *Васпитање малишана и образовање забавиља у Мађарској - историја и садашње стање*, који је 1939. године приредио Пал Драшковић. Садржај те публикације је представљао план и програм рада са децом у вртићима, а у исто време и програм рада школа за образовање забавиља (Ациган, 1976).

Приручник за народна забавишта и ниже разреде народних школа (Велика Кикинда, 1935. година, штампарија Ј. Радак)

Овај приручник је Никола Кирић сачинио поводом обележавања предстојећег значајног јубилеја, стогодишњице од оснивања Фребеловог дечјег врта. Приручник је штампан 1935. године у Великој Кикинди. Он није био званичан програм предшколског васпитања и образовања, већ само публикација са скромним упутством забавиљама за рад са децом. Како истиче С. Цуцић, писац предговора, намера аутора је била да се изврши "... регенерација наших забавишта. Потребно је да их освежимо... На тај начин она ће постати права дечја забавишта, која ће бити добра спрема за народну школу" (Кирић, 1935: 3).

У Приручнику је сређено градиво за целу годину, са дијалогски обрађеним садржајем и поделом задужења предшколске деце, по групама. Целокупан садржај је представљен кроз тридесет тема, које су разрађене на јединице занимања. У даљем тексту су представљене све теме из приручника и поједине јединице занимања:

- Игре (лутка, лопта, обруч, добош, сликовница...)
- Воће (трешња, јабуково дрво, рибизла, поређење шљиве и кајсије...)
- Животиње (мачка, крава, коњ и магарац, лисица, слон, мајмун...)
- Птице (пиле, патка, голуб, домаће птице, птице селице, птице грабљивице...)

- Водоземци (жаба, риба, змија, рак)
 - Бубе и црви (гусеница, лептир, пчела, бубе, пуж)
 - Чула (очи, слух, нос, укус, пипање)
 - Обућа и одело (ципеле, шешир, одело, зимско одело)
 - Чистоћа (умивање, чешљање, прање, глачање)
 - Храна и пиће (хлеб, млеко, скоруп, масло, со, јаја, брашно, шећер...)
 - Посуђе (чаша, тањир, прибор за јело)
 - Намештај (столица, сто, огледало, кревет, орман)
 - Делови собе (врата, прозор, зид, таваница, патос)
 - Распоред куће (соба, кухиња, комора, распоред куће, кућа)
 - Дан и ноћ (дан, ноћ)
 - Породица (о породици, анђео чувар)
 - Забавиште (о забавишту, двориште)
 - Опадање лишћа (брање цветног семена, јесен)
 - Поврће и усеви (лук, ротква, парадајз, сочиво, купус...)
 - Природне појаве (снег, лед, ветар, Божић, топљење снега)
 - Пролеће (орање, житно семе, башта, љубичица, Ускрс...)
 - Лето (киша и дуга, лист дрвета, шума, река, косидба, жетва...)
- (Кирић, 1935)

Током године је с децом било обрађено још осам тема које нису биле разрађене на поменуте јединице занимања (црква, дућан, улица, град, железница, домовина, војници, краљ).

За сваку јединицу занимања дати су примери и упутства забавиљама како да обраде садржаје са децом, радећи по групама. Текст који следи је пример упутства из Приручника.

Поређење шљиве и кајсије (2. група)

(Претходи јединица занимања под насловом “Шљива”, за другу групу)

Погледајте, шта ми је у десној руци? А у левој? Какве је боје ова шљива? А кајсија, какве је она боје? Шљива је плава, а кајсија је жута; је ли, дакле, кајсија исте боје као шљива? Личи ли боја кајсије на боју шљиве? Зашто не? А боја Анкине мараме, личи ли на боју шљиве? Зашто личи? Да, зато личи, што је Анкичина марама плава, а шљива је плава. Кајсијина боја не личи на шљивину, јер је кајсија жута, а шљива плава. Боје кајсије и шљиве разликују се међу собом. Зашто се разликују боје кајсије и шљиве, Мирко? Каквог је облика кајсија? Да ли је и шљива округла као кајсија? Дабогме да није. Него? ...Дугуљаста. Шта ту има још у забавишту што је округло? Личи ли облик кајсије на облик шљиве? Је л' те да не личи, него... Разликују се. Зашто се разликује облик кајсије од облика шљиве? А да ли личи облик лопте на облик кајсије? Зашто? Шта је урадила јуче тетка Мара (служитељка) ножем Анкиној јабуци? Шта је сљуштила с јабуке? А има ли шљива љуску?

А кајсија? Пошто свака има љуску, личе ли кајсија и шљива једна на другу? Ко је већ јео шљива? А кајсија? Какав је укус имала кајсија? А шљива? Ако хоћемо да сазнамо каквог су укуса шљива и кајсија, шта треба да чинимо с њима? (Дамо деци да окушају шљиву и кајсију.)

Пошто су и кајсија и шљива слатке, личе ли зато једна на другу или се разликују? А сад да видимо шта је у средини шљиве. А има ли кајсија коштицу? И једна и друга имају коштицу, личе ли зато једна на другу или се разликују? Колико коштица има шљива? А кајсија? Је ли коштица кајсије мека или тврда? А коштица шљиве?

(Кирић, 1935: 14-15)

Забавиљама је пре свега лично искуство било изузетно значајно за планирање и реализацију ових садржаја, јер је Приручник сачињен без дидактичко-методичких упутстава за рад с децом. Он није представљао званичан програм предшколског васпитања и образовања и у њему није дата ни теоријска и стручна анализа концепције на којој је требало да буде заснован рад забавиља, што је делимично надокнађено у предговору. Међутим, у литератури је истакнуто да је овај Кирићев Приручник у периоду између два светска рата ипак представљао значајан допринос развоју предшколског васпитања у Србији (Вучетић, 1985; Каменов, 1990; Миловук, 1996).

Закључна разматрања

Чињеница је да у периоду између два светска рата долази до стагнације у развоју програма предшколског васпитања и образовања у Србији. Већ је речено да званичног програма није било, а када је 1940. године утврђен, он није био доступан забавиљама које су у то време радиле са децом у предшколским установама.

Друштвено-историјски услови нису били нимало повољни за отварање нових и опстанак већ постојећих предшколских установа, самим тим ни за припрему програма за рад у њима. Мада су се тадашњи мислиоци слагали у констатацијама да добру теоријску подлогу програма чини Фребелова концепција васпитања предшколске деце, у забавиштима је организован рад пре свега на основу стечених искустава забавиља за време њиховог школовања и дотадашњег рада.

У оваквим условима забавиљама је веома користио Приручник за народна забавишта и ниже разреде народних школа, документ који је приредио Н. Кирић. Мада сачињен по идејама Ф. Фребела и заснован на модерним принципима васпитања, он није био званичан програм. Н. Кирић и С. Цуцић, писац предговора овог приручника, имали су намеру да овај

документ користе забавиље као упутство за рад у народним забавиштима. Они су истицали потребу да се питањима отварања и рада забавишта мора посветити више пажње јер су она некада третирана као школе, а некада као предшколске установе. Забавиље су махом препуштене саме себи у изналажењу различитих начина рада с децом. Полазећи од Фребелових идеја, истицали су значај дечје игре и њихове самоактивности (“саморадње”), што представља полазну основу за рад с децом у забавишту. Наглашавали су васпитну вредност игре, кроз коју дете усваја појмове и упознаје средину која га окружује. У Приручнику су дате теме с јединицама занимања и могући начини рада с децом. Међутим, у њему нису разрађена конкретна упутства за примену игара и материјала, организацију и ток игре, улогу и ангажовање забавиље, као ни могућност евалуације активности. Мада је у предговору истакнуто да је главни циљ забавишта “помоћи детету да себе слободно изгради”, што указује на савременост Фребеловог схватања и идеал од кога треба поћи у оснивању дечјих забавишта, у приручнику нису разрађени њихови задаци и функције. Према идејама поменутих аутора, гестови, песма и говор представљају основна средства забавиљама у раду с децом, чиме су дата упутства у великој мери била слична упутствима из тада постојећих школских програма. Међу одабраним играма, причама, песмама за читање, декламовање и певање, било је доста садржаја који су се касније обрађивали у првом и другом разреду народних школа.

Забавиље су организовале рад с децом на основу упутстава из Приручника и личног искуства. У то време оне нису имале обавезу да припремају сопствене индивидуалне планове и програме рада. Мада Приручник за народна забавишта и ниже разреде народних школа, као незванични програмски документ, није био довољно разрађен, он је ипак забавиљама представљао извор нових идеја за рад с децом и подстицај за остваривање утврђеног општег васпитног циља.

Чињеница је да у овом периоду између два светска рата није био решен статус предшколског васпитања и образовања у постојећем систему школства у Србији, нити је било могућности за системска проучавања и стварање јединствене програмске концепције за рад с децом. Међутим, идеје Н. Кирића, С. Цуцића, савремених мислилаца и забавиља из тог периода представљале су добру полазну основу за припрему званичног програма предшколског васпитања и образовања.

Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту “Образовање за друштво знања”, број 149001 (2006–2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Литература

- Ациган, Јб. (1976): Предшколско васпитање у педагошкој литератури у Војводини у периоду од 1889. до 1914. године. *Педагошка стварност*, 9, 741-748.
- Бранков, А. (2002): *Песме за децу и сценски прикази за забавиште*. Шабац: “ Слово”.
- Вучетић, М. (1985): *Предшколско васпитање у Војводини 1918-1945*. Нови Сад: Матица Српска.
- Вучетић, М. (1971): Прилог историји предшколског васпитања у Војводини. *Предшколско дете*, 2, 211-222.
- Вучетић, М. (1972): Сто година предшколског васпитања у Војводини. *Предшколско дете*, 1, 3-18.
- Каменов, Е. (1990): *Предшколска педагогија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кирић, Н. (1935): *Приручник за народна забавишта и ниже разреде народних школа*, Велика Кикинда: Штампарија Ј. Радака.
- Коцић, В. (1972): Историјски преглед развоја предшколских институција у Новом Саду. *Предшколско дете*, 1, 40-49.
- Миловук, Т. (1996): *Забавишта у Србији некад и сад*. Београд: Педагошки музеј.
- Ничковић, Р. и сар.(1971): *Просвета, образовање и васпитање у Србији*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Петровић, М. (2000): *Панорама предшколства*. Београд: Педагошко друштво Србије и Креативни центар.
- Попин, Н. (1972): Из историјата предшколских установа у Јужном Банату, *Предшколско дете*, 1, 26-33.

ПРИКАЗИ И ИНФОРМАЦИЈЕ

Др Гордана Будимир-Нинковић
Учитељски факултет
Јагодина

UDK – 376.36
Приказ дела
Примљено: 10. III 2006.

КВАЛИТЕТНО НАУЧНО ДЕЛО

Др Оливера Кнежевић-Флорић: ПЕДАГОГИЈА РАЗВОЈА, Филозофски факултет, Нови Сад, 2005, стр. 254.

Монографија **Педагогија развоја** је преуређена докторска дисертација под насловом **Нови приступ интеграцији педагогије есенције и педагогије егзистенције из дискурса педагогије друштва знања**, одбрањена на Филозофском факултету у Новом Саду. Она представља резултат теоријског истраживања суштинских питања педагогије из дискурса савременог друштва знања.

Књига има шест систематично и студиозно обрађених делова, који су функционално повезани. То су:

- Педагогија развоја са становишта поимања (конструкције) стварности;
- Дискурс друштва знања – контекст за разумевање педагогије развоја;
- Културолошки приступ педагогији развоја;
- Компетентност као темељна одредница педагогије развоја;
- Развој потенцијала за акциону компетентност;
- Рефлексија хуманистичко-развојне парадигме на педагошку праксу.

Сваки део садржи неколико потпоглавља, која чине садржајну у логичку целину, а све то доприноси квалитету садржаја књиге у целини.

Поред тога, ту су и закључна разматрања и перспективе за будућност, резиме, закључак и библиографија.

У првом поглављу је обрађена **педагогија развоја са становишта поимања конструкције стварности**. Имајући у виду да је педагогија друштвено-историјски условљена, она прати друштвена кретања и на основу тога има могућност да креира и усмерава друштвене промене и кретања. Да би што верније приказао педагогију развоја, аутор разматра проблеме *педагогије есенције и педагогије егзистенције*, као и могућности премошћавања њиховог јаза и стварања јединства тражећи излаз у дефинисању *треће педагогије* Богдана Суходолског, као и у концепту нових педагошких праваца.

Аутор разјашњава суштину **педагогије егзистенције** и тврди да она обухвата проблематику припремања за живот. ”Шта треба да радим?” пита се човек који стварност поима као припрему за живот, као поље деловања, живота, рада.” (стр. 16). На другој страни је **педагогија есенције**. ”Какав треба да будем?” пита се човек за кога је стварни свет свет вредности и обавеза; стога се овај појединац фокусира на развој сопственог унутрашњег живота” (стр. 16).

Уважавајући те констатације, следи ново питање: “како развијати образовни систем који би био у сагласју с променама у другим сферама живота и рада!?” (стр. 17). Нема сумње да је то суштинско питање због праћења развоја друштва и промена у будућности, јер је познато да на будућност друштва утиче образовање.”Сматра се да ће ученици, посебно полазници високошколских институција, морати да поседовати ’врхунска’ знања о коришћењу и евалуацији стално нових информација. У контексту глобализације очекује се велика покретљивост запослених, што значи да ће се млади током школовања оспособљавати за рад и кооперацију са страним колегама” (стр. 18). Дакле, нужно следе трансформације традиционалног система образовања – што је и започето реформом образовања. Али, аутор тврди да “данас више него икада стоји отворено питање: да ли желимо образовни систем који ће се прилагођавати друштвеним променама или образовни систем који ће иницирати промене или чак управљати њима?” (стр. 18). Будући да стремимо ка усавршавању и будућности, незаобилазна је глобализација као једно од одређења образовања и васпитања, с тенденцијом стварања европског модела школства. Значи, неминовно је да школство буде повезано с образовном технологијом и друштвеним контекстом, као што су: *образовање за квалитетне међуљудске односе; образовање за солидарност и толеранцију, демократију; рад и одговорност; поштовање људских права; образовање за смислену комуникацију и дијалог; креативност; образовање за здрав живот; образовање за одговорне сексуалне односе и сл.* Да би одабрала најпожељније садржаје образовања, школа мора дати основу и поставити темеље за процес доживотног учења у циљу доживотног развоја сваког појединца, тврди аутор. При том треба ценити и подстицати ученике који бирају “културу књига” или “културу компјутера” као значајан избор али и извор знања, јер друштво знања у средиште свога дискурса ставља појединца. Човек: проналази, ствара, увећава, унапређује, примењује и преноси знање другима. Дакле, знање је посредник између појединца и друштва. Образован човек је део друштва и треба да представља центар успешности развоја друштва знања. А за то је веома значајно оспособити појединца за контролу личног развоја. Преузимајући одговорност за властити развој, одговара и за развој друштва.

Разумевање и уважавање индивидуалних карактеристика човека има значајну улогу у процесу учења, али од понуђених могућности за учење у заједници треба да има корист цела заједница која ће својом отвореношћу за промене (вероватно) поставити темеље друштву знања, тврди аутор.

Дискурс друштва знања – контекст за разумевање педагогије развоја је поглавље у коме су веома студиозно, прегледно и систематично обрађене теме: свет на раскршћу – демократски лик глобализације; глобализација и образовање; постмодернизам као интелектуално и културно поимање стварности; наука и знање у дискурсу постмодерне; педагогија и изазови постмодерне; конституисање друштва знања – реалност или постулирање; утицај информатичког друштва: универзална комуникација или нови смисао писмености; синтеза система вредности; мултикултурализам и образовање; стратегија доживотног образовања; нова сазнања и перспективе у педагошкој теорији и пракси; према парадигми развоја у образовању/васпитању.

Културолошки приступ педагогији развоја је разрађен темама: појединац и друштво: одржива традиција; друштво у промени и образовање појединца; образовање и социјална интеграција; консензус или дисензус; начела и интеграционе перспективе педагогије развоја.

У четвртом поглављу је анализирана **компетентност као темељна одредница педагогије развоја**, где су размотрени: компетентност и кључне компетенције; образовање за акциону компетентност: ка људским потенцијалима. Аутор је објаснио значење термина компетенције (надлежан, меродаван, формално или стварно оспособљен – квалификован за неки посао) при чему тврди да се аутори разликују по доменима и елементима које, користећи овај појам, обухватају. ”Кључне компетенције треба да допринесу да се актуелне, али и будуће животне ситуације могу успешно савладати. Своју традицију компетенције имају у концепту курикулума, формалном и неформалном образовању, али и у разматрању индивидуалне и социјалне интеракције појединца, комуникације у социјалном понашању, потреби за задовољавање личних и друштвених потреба и слично”(стр. 159). Значи, квалификација за неки посао је полазна основа, услов и претпоставка за успех у извршавању радних задатака и постизање циља.

Према томе, развој личности и педагогија развоја су веома значајни и интересантни за будућност “друштва знања”. У области образовања и васпитања многи се залажу за образовање на свим нивоима “у циљу развоја потенцијала за компетентан однос и компетентно деловање појединца, који у тој релацији ‘појединац–друштво’ носи специфичну одговорност: према себи, породици, професији, локалној и широј заједници, али и свим будућим генерацијама”(стр. 161). Ако појединац извршавајући радне задатке

постигне и адекватну одговорност, вероватно ће имати прилику да бира друштво, задатке, садржаје, а на крају и да ужива у постигнутом успеху, очекује ведрију – бољу будућност.

Пето поглавље ове студије односи се на **развој потенцијала за акциону компетентност**, где су разјашњени: компетентност као општа способност; аспекти компетентности; самокомпетенција: индивидуални и социјални аспект; индивидуација – основа за развој самокомпетенције и интраперсоналних вештина; социјална компетенција; социјална компетентност као сложај интерперсоналних вештина; могуће оријентације за подстицање и развој способности самокомпетенције и социјалне компетенције: а) вештине оријентисане ка решавању проблема; б) вештине оријентисане на споразумевање; в) вештине оријентисане ка кооперацији; г) вештине оријентисане ка делотворности; д) оријентација ка самоорганизацији; њ) оријентација ка целовитости.

Аутор истиче да образовање за *акциону компетентност* обухвата аспекте *самокомпетенције*, која се развија овладавањем *интраперсоналних вештина* и *социјалне компетенције* која се развија овладавањем *интерперсоналних вештина*. Веома прегледно су наведене способности и једних и других компетенција, што је корисно и значајно за адекватно образовање и васпитање.

Посебну особеност студије **Педагогија развоја** представља шесто поглавље: **Рефлексија хуманистичко-развојне парадигме на педагошку праксу**, у оквиру којег су анализирани теорије, и то: хуманистичко-развојна или конструктивистичка теорија учења; хуманистичко-развојна теорија учења у образовној пракси и хуманистичко-развојна парадигма у процесу унапређивања и истраживања образовне праксе.

У закључном разматрању, на основу целовитог сагледавања потреба, услова и могућности **Педагогије развоја**, указано је на то да су “основни чиниоци развоја у савременим, развијеним друштвима данас наука и едукација (образовање/васпитање). То су вероватно најфундаменталнији друштвени подсистеми који битно артикулишу “људски капитал” као најважнији развојни ресурс сваке земље” (стр. 232). Значи, на будућност друштва утиче ниво развоја образовања и васпитања јер доприносе квалитету живота и представљају вредност и за друштво и за јединку.

Ова књига је значајна студија и може бити корисна свима који прате промене, теже унапређивању развоја и усавршавању образовања и васпитања, те је препоручујемо широј читалачкој јавности, а посебно стручњацима (педагозима, психолозима, социолозима, антрополозима, политиколозима и другим.) који су одговорни за целокупни развој друштва, науке, и образовања.

ДЕМОКРАТИЈА КРОЗ ОБРАЗОВАЊЕ У СРБИЈИ И РЕГИОНУ

Регионална конференција у организацији Института за педагошка истраживања и Савета Европе

Резиме *Годину која је на измаку Савет Европе прогласио је за Европску годину грађанског друштва кроз образовање, управо да би се указало на значај образовања за развој активног грађанства. Завршница «године» се поклапа са завршницом четворогодишњег пројекта Института за педагошка истраживања под називом Васпитање и образовање за изазове демократског друштва. Једна од активности на пројекту била је регионална конференција Демократија кроз образовање у Србији и региону, која је одржана 12. и 13. децембра у Хотелу “Метропол” у организацији Института за педагошка истраживања, а под покровитељством Савета Европе. Циљ конференције је било разматрање искустава, проблема и перспектива у области образовања за демократију у земљи и региону. Окупљено је око 70 учесника, међу којима су били гости из региона – Словеније, Хрватске, Босне и Херцеговине, Црне Горе и Македоније, представници Министарства просвете и спорта Републике Србије, Завода за унапређивање образовања и васпитања, Универзитета, научних института, невладиних организација, школских управа, основних и средњих школа.*

Кључне речи: *образовање за демократију, регион, грађанско васпитање, регионална сарадња.*

TO DEMOCRACY THROUGH EDUCATION

Regional Conference organized by the Institute for Pedagogic Research and the Council of Europe

Summary *The Council of Europe proclaimed the 2005 year as the European year of civic society through education with the aim to highlight the importance of education for the development of active citizenship. The ending of the 'Year' coincides with the ending of a four-year project of the Institute for Pedagogic Research titled Education for Challenges of Democratic Society. One of the project activities was the organization of a regional conference on To Democracy through Education in Serbia and the Region, held at the hotel Metropol, Belgrade, on December 12-13, 2005, sponsored by the Council of Europe. According to dr Miroslava Đurišić-Bojanović, the president of the organizing committee, the conference was aimed at the exchange of experiences and discussion on the problems and perspectives of education for democracy in our and the neighbouring countries. Among 70 participants were the guests from Slovenia, Croatia, Bosnia and Hercegovina and Macedonia, as well as the representatives of the Ministry of Education and Sport of the Republic of Serbia, the Education Advancement Institute, the University in Belgrade, scientific institutes, non-government organizations, and primary and secondary school boards.*

Keywords: *education for democracy, civic education, regional cooperation.*

Демократизација друштва и неговање демократске културе представљају циљеве који не спадају само у домен права и политике, већ је реч о циљевима који прожимају друштво у целини. Европска година грађанског друштва кроз образовање обележавана је и у нашој земљи кроз активности Министарства просвете и спорта Републике Србије и невладиних организација.

“Година” представља завршницу осмогодишњег рада Савета Европе у области образовања за демократско грађанство, а обележена је кроз низ манифестација широм Европе – од конференција, преко форума, до филмског фестивала “Грађанско образовање кроз очи Европљана” одржаног у Стразбуру.

У оквиру тих активности Институт за педагошка истраживања обележио је и завршницу свог четворогодишњег пројекта под називом *Васпитање и образовање за изазове демократског друштва*. Резултат рада на овом пројекту су бројне монографије у издању Института: *Изазови демократије и школа* (Аврамовић, Максић, 2002), *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији* (Јоксимовић, 2003), *Уважавање различитости и образовање* (Шефер, Максић, Јоксимовић, 2003), *Социјално понашање ученика* (Крњајић, 2004), *Васпитање младих за демократију* (Јоксимовић, 2005). Такође, током протеклих година је у оквиру истог пројекта организовано и неколико скупова: *Ка новој школи* (2001), *Интеркултурално и религијско образовање у Србији* (2001), *Грађанско образовање у Србији* (2002), *Знање и курикулум* (2003), *Промене у школском курикулуму и квалитет образовања* (2004). Последњи скуп у овом низу представља тачку конвергенције рада на пројекту Института за педагошка истраживања и обележавања Европске године грађанског друштва кроз образовање у нашој земљи. Реч је о регионалној конференцији *Демократија кроз образовање у Србији и региону* одржаној 12. и 13. децембра у Хотелу “Метропол” у организацији Института за педагошка истраживања, а под покровитељством Савета Европе.

Циљ конференција је, по речима др Миросаве Ђуришић-Бојановић, председнице програмског одбора, био разматрање искустава, проблема и перспектива у области образовања за демократију у земљи и региону. Окупљено је око 70 учесника, међу којима су били гости из региона – Словеније, Хрватске, Босне и Херцеговине, Црне Горе и Македоније, представници Министарства просвете и спорта Републике Србије, Завода за унапређивање образовања и васпитања, Универзитета, научних института, невладиних организација, школских управа, основних и средњих школа.

У уводном обраћању др Славица Максић, директорка Института за педагошка истраживања, упознала је учеснике са резултатима рада

на пројекту Васпитање и образовање за изазове демократског друштва. Александар Стојановић, представник канцеларије Савета Европе у Београду, и Емир Аџовић, представник Централне Савета Европе у Стразбуру, представили су основне идеје, циљеве, стратегије и ефекте досадашње примене пројекта Савета Европе *Образовање за демократско грађанство* (EDC). Покренут још 1997. године као истраживачки пројекат са циљем дефинисања основних појмова у области, пројекат је до сада прошао кроз две фазе током којих су артикулисана основна начела образовања за демократско грађанство, а успостављена је и мрежа EDC координатора као посредника између политике и праксе. Трећа фаза пројекта би требало да почне 2006. године, с циљем продужетка и јачања политике и имплементације образовања за демократско грађанство. Посебан акценат у овој фази биће стављен на друштвену кохезију, инклузију, поштовање људских права, демократско управљање образовним институцијама и на јачање капацитета за обуку наставника.

Након уводног и поздравног обраћања, уследило је разматрање теоријских и концептуалних проблема и дилема. Кључно је било одређивање области образовања за демократију у контексту образовног система као целине. Међу учесницима је успостављен консензус да се демократизација школе не остварује само кроз посебне предмете, већ да је реч о процесу који захвата више нивоа. Наведене су препреке и могућности образовања за демократију на нивоу друштва, образовног система и појединца. Истакнуто је да се образовање за демократију које сада реализује парцијално те не може довести до очекиваних ефеката и да је неопходно направити нови концепт и интегрални курикулум за образовање за демократију. Значај развоја демократске личности и моралног васпитања за компетентно и одговорно учешће младих у одлучивању истакла је др Снежана Јоксимовић. Такође, концепција образовања за демократију, по речима др Зорана Аврамовића, треба да се заснива на малим курикуларним променама. С обзиром на сложене друштвене и политичке односе у Србији и региону, пред школу не треба постављати максималистичка очекивања када је реч о њеној улози у демократизацији друштва. У расправи након првог дела преовладало је мишљење да друштвене и политичке препреке и проблеми као контекст у коме се спроводи демократизација не могу “заобићи” школу и да ће знатно утицати на преображај школе у институцију која припрема младе за живот у демократији.

Највећи део конференције био је посвећен излагању пројеката усмерених на демократизацију образовног система. Пројекте које подржава Министарство просвете и спорта Републике Србије представила је мр Снежана Вуковић, саветник за стратегију, развој и демократизацију

образовања. Међу тим пројектима поменути су пројекти усмерени на унапређење образовања националних мањина: “Суочавање са прошлошћу”, “Етноисторијски водич кроз Србију” и сл. Посебну пажњу је привукло увођење изборног наставног предмета за VII разред основне школе под називом “Пројекат Грађанин”, који за циљ има учење принципима живота, понашања и рада у савременом грађанском друштву. На конференцији није пропуштена прилика да се спомену темељи демократизације образовања који су постављени још 2001. године. Елеонора Влаховић, саветник Завода за унапређивање образовања и васпитања, упознала је учеснике с историјатом увођења предмета грађанско васпитање, којим се до 2005. пре свега бавило Одељење за демократизацију образовања при Министарству просвете и спорта Републике Србије, а које је сада у надлежности новооснованог Завода за унапређивање образовања и васпитања.

Поред представника Министарства просвете и спорта, на конференцији су били и представници невладиног сектора. У име Грађанских иницијатива, једне од најактивнијих невладиних организација у области образовања за демократију још од 1997. године, учесницима се обратио Миљенко Дерета, извршни директор. Садржаји грађанског васпитања и предмета “Пројекат Грађанин” које су Грађанске иницијативе развијале конципирани су тако да ученицима омогуће слободу изражавања мишљења и ставова, унапређивање вештина комуникације, развијање способности критичког мишљења, аргументовања, одговорног одлучивања и, нарочито, делања. Наведен је недавни пример из Враћа у коме су ученици сопственим ангажманом допринели унапређивању организације саобраћаја у свом граду. Пажњу учесника скренуло је и излагање мр Јелене Врањешеве са Учитељског факултета и Центра за интерактивну педагогију у Београду. Она је истакла да свако од нас сноси део одговорности за вршење дискриминације, опресије и одржавање система доминације, што је уједно и тема пројекта “Образовање за друштвену правду” који се реализује у десет земаља. Питање родне равноправности као важног индикатора демократичности заједнице и образовног система отворила је др Нада Половина. Навела је да се у претходном петогодишњем периоду повећао број девојака које су стекле средње, више и високо образовање, али да мушкарци и даље знатно предњаче у броју магистара и доктора наука. Корак ка укључењу тематике родне равноправности у школски систем у Србији представљају и активности Школе за равноправност, коју је покренуо Центар за женске студије и истраживања рода.

Учесници из региона су представили проблеме и актуелно стање у области образовања за демократију у својим земљама. Посебно су истакли активности невладиних организација у спровођењу програма припреме

младих за живот у демократском друштву. Представник Форума за слободу одгоја из Хрватске презентовао је програм *Право у свакодневици* и приказао је најзначајније резултате примене програма. Овај програм, усмерен на оснаживање младих да постану активни грађани кроз развијање практичних знања о праву и правном систему, стицање вештина критичког мишљења и ненасилног решавања проблема, постао је од 2002/2003. године изборни предмет у основној школи. Утисак је да се с највећим друштвеним проблемима и препрекама суочава образовни систем у Босни и Херцеговини. Изражена национална подељеност, као што је изнела представница Центра за образовне иницијативе *Step by Step*, манифестује се у феномену постојања тринаест министарстава за образовање и “две школе под истим кровом”. Учесници конференције имали су прилику да упознају и стање образовања за демократију и у Црној Гори, Македонији и Словенији. Поред разлика, постоје слични проблеми у спровођењу демократизације образовног система.

Завршницу конференције чиниле су три радионице посвећене изради регионалног, националног и локалног пројекта у области образовања за демократију и грађанско друштво. Препоруке изведене из овог дела конференције усмерене су пре свега на унапређивање рада кроз размену искустава и умрежавање у региону, и то кроз организовање конгреса и конференција, стварање електронске берзе идеја и пројеката, доступност материјала. Најзначајнија очекивања односе се на постизање јасних критеријума и стандарда квалитета, као и на усаглашене методологије праћења и евалуације. На националном нивоу, као циљеви будућих пројеката издвојили су се унапређење програма и рада наставника, дефинисање стратегије развоја образовања за демократију и постављање стандарда квалитета рада наставника и ментора, као и боља сарадња свих актера и подршка локалне заједнице.

Један од предлога учесника радионице јесте и да се презентације радова с конференције учине доступним широј јавности путем сајта Института за педагошка истраживања www.ipisg.org.yu. И у наредном периоду бављење теоријским и практичним проблемима образовања за демократију остаће приоритетан у раду Института за педагошка истраживања.

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА:

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији обавезно у два штампана примерка и у електронској форми (на дискети или имејлом) на адресу Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд, са напоменом “за часопис”. Радови се достављају у Word формату са Times New Roman фонтом, величина 12. Електронска адреса (mail): pds_bdg@eunet.yu

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

Текст треба да буде откуцан двоструким проредом. Све странице основног текста морају бити нумерисане. Уз текст рада даје се и посебна, насловна страница. На насловној страници треба навести наслов рада, академску титулу, име и презиме аутора, институцију у којој је аутор запослен, место, приватну или службену контакт адресу (поштанску и електронску), број телефона, број жиро-рачуна и назив банке. Уколико рад има више аутора, за сваког аутора треба навести све наведене податке.

Рад не треба да буде дужи од 16 страница основног текста. Рад мора имати резиме дужине 16 редова.

Поред навођења наслова рада, имена и презимена аутора, текст резимеа, уколико се даје приказ емпиријског истраживања, треба да садржи: значај проблема или теме која се обрађује, циљ, задатке, методе, резултате, закључке, педагошке импликације реализованог истраживања. У случају теоријских радова треба навести значај проблема или теме која се обрађује, основна теоријска исходишта, елементе аналитичке разраде проблема и закључке. На крају резимеа треба навести кључне речи (до пет).

Редакција обезбеђује превођење резимеа на енглески језик.

Табеле треба означити одговарајућим бројем и насловом који их јасно објашњава. Графички прикази треба да имају наслов и легенду која прати приказ.

На крају рада на посебним страницама наводи се списак коришћене литературе.

Позиви на литературу - референце

Позиве на литературу треба давати у тексту, у заградама, а избегавати фусноте за навођење библиографских података. Фусноте треба користити, ако је то нужно, за коментаре и допунски текст. Имена страних аутора у

тексту се наводе у транскрипцији приликом првог позива на аутора или извор са навођењем презимена аутора у оригиналу у загради. У следећим позивима на истог аутора довољно је навести само транскрипцију. У позиву на литературу наводи се презиме аутора и година издања извора на који се позивамо, на пример: (Ђорђевић, 1982). Навођење више аутора у загради треба уредити алфаветски, а не хронолошки. Ако су два аутора, у загради се наводе оба. Уколико је више од два аутора у загради се наводи презиме првог аутора и скраћеница и сар.

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

књига:

Трнавац, Н. (1996): Педагог у школи – прилог методици рада школског педагога, Београд: Учитељски факултет

чланак у часопису:

Коцић, Љ. (1984): Усавршавање концепције и структуре основне школе и унапређивање васпитно-образовног рада у њој, Настава и васпитање, бр. 3, стр. 335-343.

прилог у зборнику:

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

енциклопедијска или речничка издања:

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

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

Оцењивање радова

Рад процењују два компетентна рецензента. На основу рецензија редакција доноси одлуку о објављивању рада и о томе обавештава аутора.