

ПЕДАГОШКО ДРУШТВО СРБИЈЕ

Настава и васпитање

UDK 37 ISSN 0547-3330 Београд
НВ год. LVII Број 3. стр. 259-439 2008.

РЕДАКЦИЈА

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

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:
Биљана Радосављевић

Штампа: BODEX, Београд

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.rs;
e-mail: pds_bgd@eunet.rs

PEDAGOGICAL SOCIETY OF SERBIA

Journal of Education

UDK 37 ISSN 0547-3330 Belgrade
JE Year LVII No. 3. p. 259-439 2008.

EDITORIAL BOARD

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

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:
Biljana Radosavljević

Printing: BODEX Belgrade

Financial Assistance:
Ministry of Science and Environment
Protection
Pedagogical Society of Serbia

Subscriptions: account 125-456-89

Address: Pedagogical Society of Serbia ,
Terazije 26, 11000 Belgrade
tel/fax: 011/ 2687-749
www.pedagog.rs;
e-mail: pds_bgd@eunet.rs

Настава и васпитање

UDK 37

ISSN 0547-3330

Београд

НВ год. LVII

Број 3. стр. 259-439

2008.

САДРЖАЈ

НАСТАВА И УЧЕЊЕ

- Др Мара Ђукић, Светлана Шпановић:* Ефективно партнерство наставника као чинилац квалитета тимске наставе259
- Радмила Шаин:* Језик за специфичне академске сврхе- значај и могућности које пружа читање273
- Др Томка Миљановић:* Резултати текуће реформе програма биологије у основној и средњим школама у Републици Србији281
- Др Живка Крњаја:* Учење и подучавање као заједничко разумевање292

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

- Аленка Чижмански, Мр Јелица Петровић, Др Марија Зотовић:* Повезаност агресивног понашања код деце и адолесцената са социометријским статусом и перцепцијом васпитних ставова родитеља303
- Мирослав Павловић, Др Весна Жунић Павловић:* Планирање школских програма превенције вршњачког насиља 318
- Олга Јованчићевић, Љиљана Рељић:* Превенција и решавање дисциплинских проблема у настави338

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

- Др Марина Радић-Шестић, Мр Весна Радовановић:* Интернет и средњошколци357
- Dr Eugeniya Minkova Topolska:* Холистички приступ технологији игре за интеграцију деце са посебни потребама369

НАСТАВНИЦИ И САРАДНИЦИ У ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ

- Др Ненад Сузић:* Ефикасност наставника377
- Др Емил Каменов:* Суштина васпитачког позива395
- Драгана Чикош, Весна Радошевић, Драгица Кубет:* Место и улога стручних сарадника са становишта родитеља, васпитача и стручних сарадника 406
- Др Гордана Будимир –Нинковић:* Студентска визија будућности 416

ПРИКАЗИ

- Мр Наташа Лалић-Вучетић:* Вршњачки односи и школски успех426
- Др Гордана Будимир-Нинковић:* Веома квалитетно и актуелно дело - интерактивно учење и настава430
- Упутство за ауторе прилога*436

Journal of Education

UDK 37

ISSN 0547-3330

Belgrade

JE Year LVII

No. 3. p. 259-439

2008.

CONTENTS

TEACHING AND LEARNING

- Mara Đukić, Ph.D., Svetlana Španović*: Effective partnership of teachers – a factor of team teaching quality259
- Radmila Šain*: The Importance and Possibilities of Teaching Reading within LSAP273
- Tomka Miljanović, Ph.D.*: Ongoing reform results of primary and secondary school biology curricula in Serbia281
- Živka Krnjaja, Ph.D.*: Learning and teaching as mutual understanding292

PROBLEMS OF EDUCATIONAL WORK

- Alenka Čižmanski, Jelica Petrović, M.A., Marija Zotović, Ph.D.*: The relatedness of aggressive behaviour of children and adolescents and sociometric status and perception of educational attitudes of parents303
- Miroslav Pavlović, Vesna Žunić-Pavlović, Ph.D.*: Planning school programmes for preventing peer violence318
- Olga Jovaničević, Ljiljana Reljić*: Prevention and solution of disciplinary problems in the classroom338

CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

- Marina Radić-Šestić, Ph.D., Vesna Radovanović, M.A.*: The internet and highschoolers357
- Evgeniya Minkova Topolska, Ph.D.*: Holistic approach to game technology for integration of children with special educational needs369

TEACHERS AND ASSOCIATES IN EDUCATION

- Nenad Suzić, Ph.D.*: Teachers' efficacy377
- Emil Kamenov, Ph.D.*: The essence of preschool teaching395
- Dragana Čikoš, Vesna Radošević, Dragica Kubet*: The position and role of expert associates as viewed by parents, preschool teachers and expert associates406
- Gordana Budimir-Ninković, Ph.D.*: The future in students' vision416

REVIEWS

- Nataša Lalić-Vučetić, M.A.*: Peer relations and academic attainment426
- Gordana Budimir-Ninković, Ph.D.*: A relevant high quality work - interactive teaching and learning430
- Notes for contributors*438

Драги читаоци,

Од овог броја објављиваћемо текстове страних аутора написане на једном од два светска језика – енглеском или руском. То чинимо зато што све више страних стручњака жели да добија наш часопис и да у њему објављује своје радове. Верујемо да оваквом оријентацијом обогаћујемо садржај часописа, проширујемо круг сарадника и отварамо могућност да “Настава и васпитање” има бољу позицију међу научним часописима из области образовања.

Трудићемо се да у наредним бројевима, сваки пут кад имамо текст страног аутора, објавимо проширени апстракт на српском језику, како бисмо свим читаоцима омогућили да упознају садржај тог текста.

Користимо ову прилику да замолимо све будуће ауторе да прочитају упутство које редовно објављујемо, те да у складу с њим припреме своје радове и дају одговарајуће стручне референце.

Ваше сугестије за подизање квалитета вашег и нашег часописа увек су добродошле.

Редакција

Dear readers,

Starting with this issue we plan to publish texts by authors from other than Serbian speaking countries, written in two international languages – English and Russian. Our decision arose from the fact that the number of foreign professionals interested in receiving and publishing in our Journal has been increasing steadily. We believe that this strategy will enrich the contents of our Journal, expand the circle of contributors and associates, and open a possibility for the Journal to be ranked even higher among scientific journals in the field of education.

Foreign authors are kindly asked to submit not only a text + abstract but also a one-page summary of the text, the Serbian translation of which will accompany the original text.

All contributors are kindly asked to read Contributors’ Notes, which are regularly edited, to prepare their papers, including relevant professional references, in compliance with the requirements.

Editorial Board

Др Мара Ђукић

Филозофски факултет, Нови Сад

Др Светлана Шпановић

Педагошки факултет, Сомбор

UDK-371.4

Прегледни чланак

НВ. LVII.3.2008.

Примљен: 27. VIII 2008.

ЕФЕКТИВНО ПАРТНЕРСТВО НАСТАВНИКА КАО ЧИНИЛАЦ КВАЛИТЕТА ТИМСКЕ НАСТАВЕ

Апстракт У раду су осветљене основне карактеристике тимске наставе као дидактичке иновације значајног педагошког капацитета и поливалентног потенцијала за унапређење квалитета васпитно-образовног процеса. Централни део рада посвећен је разматрању Стјуарт-Перијевог модела ефективног партнерства наставника у тимској настави. Овај динамични, више-фазни модел репрезентује цикличну природу процеса формирања наставничког тима и обухвата следеће кораке: почетак партнерства, одржавање, односно наставак партнерског односа, право партнерство у процесу наставе (заједничко планирање, излагање нових наставних садржаја, понављање, вежбање, оцењивање) и реализацију ефективног партнерства. При томе, ефективно партнерство наставника није само кључни чинилац квалитета, већ је истовремено услов, средство и један од примарних циљева тимске наставе. На крају, закључено је да би шира имплементација тимске наставе у домаћим школама (праћена озбиљним евалуационим истраживањима) била веома важна као израз аутентичне педагошке реформе и као допринос квалитету образовања, не само на нивоу основног, него на свим нивоима школског система у нас.

Кључне речи: партнерство, наставнички тим, тимска настава, иновација, дидактика

EFFECTIVE PARTNERSHIP OF TEACHERS – A FACTOR OF TEAM TEACHING QUALITY

Abstract The paper sheds light on some basic characteristics of team teaching seen as a didactic innovation of significant pedagogical capacity and polyvalent potential for enhancing the quality of the educational process. The central part of the article is dedicated to the consideration of the Stuart-Perry's model of effective partnership of the teachers involved in team teaching. This dynamic multiphase model represents the cyclic nature of the process of teacher team formation and comprises the following steps: the beginning of partnership, maintenance, i.e. continuation of the partner relationship, true partnership in the teaching process (joint planning, new contents presentation, revision, exercises, assessment) and the realization of effective partnership. At this point, effective partnership of teachers is not only the key element of quality but also the precondition, the means, and one of primary goals of team teaching. In the end, the conclusion is that a wider implementation of team teaching in our schools (followed by serious evaluative research) would be of great significance as an expression of authentic pedagogical reform and a contribution to the quality of education, not only on primary school level, but on all educational levels in our country.

Keywords: partnership, teacher team, team teaching, innovation, didactics.

Увод

Данас, у току актуелног процеса глобализације, политичке либерализације, демократизације друштвених институција и експоненцијалног научно-технолошког развоја, постизање квалитета у образовању сврстано је међу приоритетне стратешке циљеве не само економски најснажнијих држава, већ и осталих земаља, посебно оних у транзицији које своју развојну шансу препознају управо у квалитету образовања. Иако нема општеприхваћених и доследно коришћених дефиниција, ипак се може утврдити да се под квалитетом образовања подразумева вредност коју оно има или може да има, односно вредносна одредница педагошког процеса и рада наставника, али и атрибутивно својство субјеката укључених у образовни процес. Пошто је практично немогуће повући оштру границу између средстава и резултата, интуитивно је јасно да се квалитет садржи и у ономе што је процес, као и у ономе што је његов резултат. (Ђукић, 2002)

Савремена концепција доживотног образовања у “друштву знања”, односно у “друштву које учи”, додатно је оснажила парадигму квалитета, која се етаблирала као основа нове друштвене стратегије на глобалном, планетарном нивоу. У складу с тим, током последњих петнаестак година, многе европске државе, као и земље у другим деловима света, планирале су, почеле, па и окончале реформе васпитно-образовних система у целини, појединих њихових делова и/или различитих нивоа. У тим динамичним процесима акумулирана су обимна, интересантна и инспиративна искуства, док су у пратећим, евалуационим и другим истраживањима добијени бројни показатељи о ефикасности и квалитету разноврсних дидактичких иновација. Разуме се, било је и оних реформских захвата који су се завршили неуспешно, заустављени на путу имплементације, суочени с тихим, али упорним отпором наставника и/или школске управе који обично виде минималне предности, а крупне и бројне тешкоће у прихватању новина.

По свему судећи, превладавање кризе која обележава васпитно-образовне системе многих земаља света (говори се о кризи “глобалних размера” и о “перманентној” кризи) морало би кренути прво од наставника, а не као што се често дешавало до сада, током разних реформи, које су почињале без ослоњаца у наставницима, или чак насупрот њима. Ово тим пре, ако се има у виду да су управо наставници, и метафорично и стварно, камен темељац грађевине васпитно-образовног система (Зиндовић-Вукадиновић, 2000), да већину иновација, у крајњој истанци (у)носе наставници, који то могу желети или не, прихватати или не, коначно, да су наставници ти који затворе врата учионице и раде “оно што мисле да треба, оно што желе, или оно што им је најзгодније”. (Ковач-Церовић, 2000)

Није тешко сложити се с оценом да је за стварну промену стања у савременој школи, односно настави, потребно да наставници најзад преузму свој део одговорности, почну међусобно да разговарају, да једни друге посматрају у наставничким активностима и да се узајамно помажу. (Barth, 1999) Чини се да тимска настава, једина међу данас познатим дидактичким иновацијама, нуди ваљане путоказе у правцу наведеног циља.

Тимска настава као дидактичка иновација

Термини тим и тимска настава (Team Teaching) широко су прихваћени у савременој дидактичкој литератури. Према основном енглеском изразу, изведена је скраћеница ТТ, која се често може наћи у стручним и научним текстовима на разним језицима, без превода и без додатних објашњења. Као синоними, користе се, мада релативно ређе, и следећи називи: кооперативна настава (Cooperative Teaching), партнерска настава (Partner-teaching), ко-настава (Co-teaching), настава у четири руке (Four-hand Teaching) и сл. Сматра се да је тимска настава уобичајено име за општи организациони модел наставе у којем наставници раде заједно као тим, разговарају, сарађују делећи одговорност и помажући једни другима, комбинујући своје могућности и компетенције, да би у једном или више стручно-предметних подручја планирали, реализовали и вредновали наставу намењену групи ученика. (Piechuga Couture et al., 2006) Док тимску наставу један број аутора види као варијанту групног рада, други као посебну методу, трећи као врсту наставе, сви је оцењују као значајну дидактичку иновацију. Попут многих других дидактичких иновација, и тимска настава није самоникла. Напротив, она има дугу припремну историју, која се, према неким ауторима, може пратити почевши од Сократових групних разговора, преко јавних средњовековних академских диспута, до појединих педагошких праваца скраја XIX и с почетка XX столећа.

Теоријска упоришта тимског поучавања и кооперативног учења, разуђена и богата, могу се наћи у различитим педагошким и психолошким теоријама. На концепцију тимске наставе одлучујуће дејство имали су утицаји који су долазили из филозофије образовања Џ. Дјуја, из психологије групне динамике, из конструктивистичке психологије инспирисане теоријама Пијажеа и Виготског и из теорије интринзичке мотивације за учење. Међу теоријским основама тимског поучавања и кооперативног учења, помињу се, као најзначајније, теорије социјалне међузависности, когнитивно-развојне теорије и бихевиористичке теорије. Појава и основни принципи организовања тимске наставе повезани су с именима као што су: Ф. Кепел (F. Kappel), Џ. Шеплин (J. Schaplin), Р. Андерсон (R. Anderson), а њен

даљи развој са радом стручњака као што су Л. Трамп (L. Trump), Д. Бејнхам (D. Baunhamm) и др.

Први пут, тимска настава је експериментално примењена у једној америчкој основној школи, крајем пете деценије прошлог века. Убрзо се проширила прво у САД, Канади и Аустралији, а затим и у многим европским земљама (Енглеска, Немачка, Шведска, Норвешка, Шкотска, Словенија и др.). Данас се у већини поменутих држава на тимску наставу не гледа као на непроверену иновацију, већ као на мање или више уобичајену врсту наставе која даје добре резултате. (Ђукић, Шпановић, 2006а)

Конкретна организација тимске наставе у пракси, због различитих специфичних услова дате средине (школе), може се разликовати у детаљима, али њена суштинска одредница, а то је персонално и програмско заједништво тимова наставника и ученика који међусобно сарађују, остаје константна. Међу битним одредницама које карактеришу тимску организацију наставе, наводе се следеће:

- Тимови наставника заједно планирају, реализују и вреднују наставни рад (активности и постигнућа свих субјеката наставе);
- Подела улога у наставничком тиму је прецизно одређена, акције међузависне и усклађене, а успех зависи од комуникације и кооперације међу члановима тима;
- Распоред наставних и других активности је флексибилан и прилагођен специфичностима рада и великих и малих група ученика;
- Може се реализовати само уз помоћ савремених наставних средстава и дидактичког материјала за групно и индивидуално поучавање и учење;
- Просторије за извођење тимске наставе морају бити прилагођене брзом прегруписавању ученика, ефикасном коришћењу наставних средстава, библиотеке, интернета, лабораторија, кабинета, радионица и сл. (Шпановић, Ђукић, 2006)

Метаанализа прегледних извештаја о преко две стотине емпиријских истраживања изведених током последњих двадесетак година у САД, показала је да тимска настава постаје све популарнија иновација која редукује изолованост наставника, обезбеђујући им различите нивое и начине шире међусобне сарадње и квалитетан професионални развој. Код наставника који раде у тимској настави јача осећање професионалне успешности, као и афирмативна самоперцепција, док се код ученика развијају позитивни ставови према школи, снажи њихово осећање припадности и постиже бољи квалитет разноврсних ученичких постигнућа. (Ђукић, Шпановић, 2006б)

У истраживањима је утврђено да фактори као што су: осећај заједништва, узајамне привржености наставника у тиму, као и жеља да се

ангажују у кооперативном раду, значајно смањују, а веома често и потпуно елиминишу непријатан доживљај изолованости који наставници имају у традиционалној настави. Такође, на основу резултата анализираних истраживања, произилази да рад у добро организованом тиму отвара могућност наставницима да заједно побољшавају курикулум и подижу квалитет наставних активности, што утиче на повећање ученичких постигнућа. С друге стране, конфликти међу члановима тима и осећај да се у тиму губи много времена на рутинским школским пословима могу одвратити пажњу наставника од питања која се тичу ученичког успеха, што ће тај успех директно умањити. (Spraker, 2003)

Организациона структура тимске наставе

Тимска настава подразумева различите моделе организовања наставника у групе (тимове, бригаде), према одређеним критеријумима. (Buckley, 2000) Величина тима, на пример, одређује се врло флексибилно, што значи да се тимови састоје од два наставника (рад у пару или тандему), преко три-четири, до седам (или више) наставника. Поред тога што се разликују према броју чланова, организациони модели тимске наставе разликују се и у односу на структуру наставничких тимова (хоризонтална, вертикална, комбинована тимска настава) и неке друге специфичне критеријуме. Тако, наставнички тим могу чинити наставници исте струке (интердисциплинарни тим) који планирају и реализују наставу једног предмета за све ученике, затим наставници различитих струка (мултидисциплинарни тим) који раде с једним разредом (са свим одељењима), или наставници различитих струка и специјалисти (колаборативни тим) који раде заједно са хетерогеним групама ученика итд. При томе, чланови тима могу бити из блиских дисциплина (биологија и хемија, географија и историја, књижевност и уметност), али и из веома удаљених, различитих дисциплина као што су историја и физика, на пример.

Такође, тимови се могу организовати на основу једнаког, истоветног статуса чланова (данас је ова врста тимова присутнија у школама европских земаља), или хијерархијски (више се практикује у САД). Ако је структура тима хијерархијска, то значи да тим чине наставници од којих је један предвиђен за руководиоца тима, затим одређени помоћници, асистенти и службеници. Руководилац тима координира појединачне и групне активности у тиму, стручно надзире рад чланова тима, покреће примену иновација у настави, сарађује с родитељима и друго. Искусни наставник је задужен за планирање и реализацију рада, помаже почетницима, прати потребе и интересовања ученика и даје предлоге за унапређивање васпитно-образовног рада уопште. Остали наставници активно учествују

у свим фазама тимске организације наставе, сарађују са родитељима, са руководиоцем тима и другим тимовима који делују на нивоу школе. Често су студенти на пракси укључени у тимове наставника и, као равноправни чланови, а у складу са својим предзнањима и способностима, добијају задатке које, мање или више, самостално решавају и тако стичу потребне компетенције за извођење наставе. Административно особље обавља административне и техничке послове (припремање материјала за рад, организовање родитељских састанака и сл.) и тако ослобађа наставнике обавеза које им у класичној настави одузимају значајан део времена за стручни рад.

Према организационој структури тима, најчешће се разликују две основне верзије тимске наставе, и то: А) Сви наставници су заједно одговорни за садржај курса, презентовање и оцењивање. Они међусобно комуницирају пред ученицима и са ученицима у одељењу, дискутују о специфичним темама из различитих перспектива; Б) Сви наставници су заједно одговорни за садржај курса и оцењивање, али материјал презентују један по један, у складу са својим стручним знањима. Док не излажу садржаје, остали учесници имају, у суштини, подређену улогу, не дајући ништа већи допринос од повремених коментара и питања. Поред наведених, понекад се помиње и трећа верзија тимске наставе, којој недостаје подељена (заједничка) одговорност и (кохерентна) структура, што је карактеристично за прве две верзије. У овој последњој, један наставник-координатор је сам одговоран за садржај курса и за оцењивање ученика.

Услови формирања успешног тима наставника

Сматра се да је први, неопходни услов за успешан рад у сваком тиму, без обзира да ли је реч о тимском истраживању или о тимској настави, прихватање различите праксе и различитих уверења других. Тимска настава претпоставља стварање тима од два или више наставника, развој њихове способности за сарадњу (ова способност обухвата: поверење, међусобно разумевање, отворену комуникацију и управљање конфликтима), а поред личне одговорности и осећај колективне, заједничке одговорности. Да би се формирао добар, кооперативан тим, неопходно је полако и пажљиво развијати климу поверења међу члановима тима, препознати, ангажовати и вредновати способности и вештине сваког наставника. Поред тога, потребно је утврдити начин на који сваки наставник посебно, као и сви наставници заједно, може највише допринети тимском раду. Од изузетног значаја је и да се чланови тима осећају сигурно како у тиму, тако и у својим конкретним улогама. У сваком случају, рад у тиму се заснива на персоналној интеграцији и социјалној интеракцији, а сарадња је кључ успеха. За успостављање успешне сарадње унутар чланова тима, потребно је да заједнички циљ буде

препознатљиво формулисан, приоритети јасни, а чланови тима мотивисани за рад и активност. Такође, важно је изградити поверење и добре међуљудске односе међу члановима тима, што подразумева, пре свега, уважавање различитости. Различити стилови рада, вештине, знања, искуства, вредности и ставови могу знатно да ојачају снагу тима. Сматра се да ће тим оптимално функционисати ако се обезбеди равнотежа између усмерености чланова на задатке, с једне стране, и одржавања позитивних, подстицајних интерперсоналних односа међу члановима тима, с друге стране. Неопходно је да комуникација међу члановима тима буде отворена и двосмерна, као и да чланови тима активно слушају једни друге и језгровито саопштавају поруке. (Шпановић, Ђукић, 2007)

Дефинисани су следећи услови за успешну сарадњу међу члановима тима: заједнички циљ, поверење и добри међуљудски односи, јасна подела улога, одговарајућа комуникација (отворена, двосмерна, базирана на активном слушању и јасном, разумљивом излагању), уважавање различитости, равнотежа између захтева и односа у тиму и др. (Ђукић, 2006)

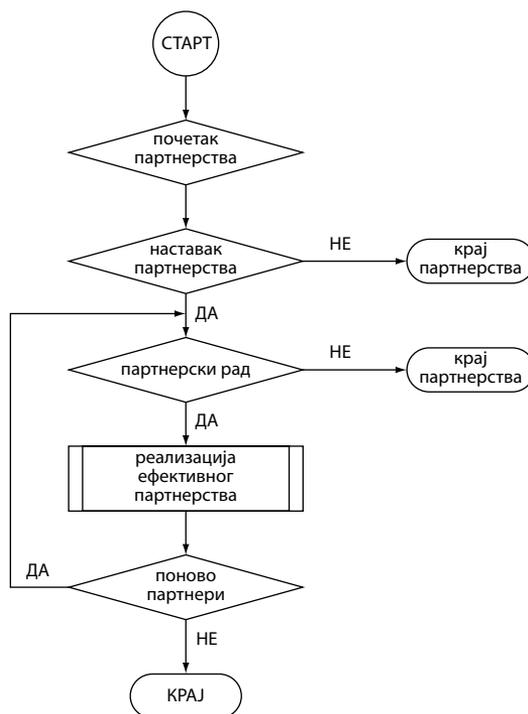
Модел развоја ефективног партнерства наставника

У оригиналном истраживању које су реализовали аутори Т. Стјуарт и Б. Пери¹ анализирани су предности и недостаци тимске наставе из визуре наставника. Узорак су чинили наставнички тимови који су се састојали од парова наставника. По два наставника су изводила наставу заједно, у тандему, као партнери: један члан је био предметни наставник (нпр. географије, физике, социологије и сл.), док је други члан био наставник страног језика. Као резултат истраживања ове специфичне варијанте тимске наставе (ко-настава, настава у четири руке), Стјуарт и Пери су етаблирали општи модел ефективног партнерства наставника у тимској настави. (Stewart, Perry, 2005)

¹ Током прве фазе истраживања вођени су групни разговори, а потом су учесници тимова индивидуално разговарали с истраживачима. При томе, посебно су фокусирана два кључна питања: 1. Мишљење наставника о партнерским односима међу паровима наставника у тимској настави и 2. Мишљење истих наставника о ефективности њиховог личног односа са партнером у тандему. Аутори су трагали за аутентичним наставничким реакцијама и интерперсоналним релацијама које су реално успостављене у конкретним тимовима. Посматран је и мерен ниво личног (не)задовољства појединог наставника сопственом активношћу, као и заједничком наставном праксом са другим наставником–партнером. У следећој фази истраживања, Стјуарт и Пери су анализирали одабране изјаве и оцене које су да(ва)ли интервјуисани наставници, па су на основу тако добијених података, као и на основу вишегодишњег личног искуства у пракси тимске наставе, развили динамички модел ефикасног партнерства. (Stewart, Perry, 2005)

Стјуарт-Перијев модел ефективног партнерства обухвата следеће кораке: почетак партнерства, наставак партнерског односа, право партнерство у процесу наставе (заједничко припремање и планирање наставе, излагање нових наставних садржаја, понављање, вежбање, оцењивање) и реализација ефективног партнерства. (Сл. 1.)

Сл. 1. Модел развоја ефективног партнерства наставника у тимској настави (Према Stewart, Perry, 2005)



Током првог корака, интерперсоналне релације у тиму наставника успостављају се на основу сагласности и договора између наставника потенцијалних партнера. Потребно је да постоји снажна жеља, чврста воља и недвосмислена намера наставника да буду учесници у тиму, односно да раде као партнери. На избор конкретних наставника, односно на њихову одлуку да ли да наставе партнерство са другим наставником или да га прекину, могу утицати многи чиниоци. Између осталог, изолована су два врло утицајна фактора, а то су: личност наставника и индивидуални наставни стил. Партнерство понекад не може да се успостави због различитих личних карактеристика наставника. Као што поједини људи могу бити инкомпа-

тибилни за било коју другу врсту везе (љубав, брак, пријатељство...), тако исто, неки могу бити непогодни за партнерство у тимској настави. (Stewart, Peggy, 2005)

Показало се да је у почетку окупљања тима неопходно обезбедити оптималну ситуацију за потенцијалне учеснике у тимској настави, што са становишта наставника значи могућност сувереног одлучивања пре свега о томе да ли ће учествовати у тимски организованој настави, или не, а затим и аутономност при избору другог наставника, свог партнера. То су, као категорички услов свог учешћа у тимској настави, поставили баш сви наставници, учесници у овом истраживању, а то је карактеристичан налаз и из других студија. Интересантно је да се осећај незадовољства и иритације јавља код неких наставника упркос томе што су наведени услови испуњени. Показало се, наиме, да је и искуство (претходна наставна пракса у тимски организованој настави) веома важно током процеса међусобног усклађивања, на почетку развијања партнерства.

По правилу, на првој, почетној етапи развоја ефективног партнерства, наставници се повезују сходно резултатима заједничког споразумевања током одређене процедуре која укључује сугестије руководећих тела и стручних служби дате школе. Развој интерперсоналних односа може бити заустављен на овом кораку ако наставници не желе да буду тим. Најважнији разлог због којег наставници неће да раде заједно јесте опажена различитост међу њима као личностима и инкомпатибилност у наставном стилу. Иако је договор наставника о будућем партнерству у тимској настави најпожељнији, јасно је да се он не може увек постићи. Поред тога, показало се да ни договор као такав није гаранција обостраног задовољства наставника у вези са наставном ефективношћу. Најбоље је увек задржати професионално понашање, имајући на уму да су и непријатна искуства потребна, те да се нови, оптимални партнер може наћи у наредном покушају.

Други корак Стјуарт-Перијевог модела односи се на лично ангажовање наставника како би од индивидуалних наставника, од “ја и ти” узапоре довели до персоналне интеграције у “ми”, односно до правог партнерства у тимској настави. Мишљење наставника о односу између наставних садржаја, тј. оцена о релативној “важности” појединих предмета, као и перцепција сопствене улоге, улоге партнера и међусобне интеракције у тиму, утиче на природу и интензитет њиховог ангажовања у развоју партнерства. Неки наставници наглашавају да им је на овој етапи развоја партнерства веома важно да се приликом планирања наставних тема и јединица (садржај одређеног предмета и језик, на пример) задрже различите улоге сваког појединог наставника, док у актуелном наставном раду с ученицима те разлике не морају бити присутне. Неки наставници сматрају да је потребно

не само подићи непрелазну границу између језичког и другог наставног садржаја, него и прецизно разликовати и разлучити улоге наставника.

Ефективно партнерство теже ће се реализовати ако постоји несагласност наставника у схватањима о односу других садржаја и језика и/или ако се јаве разлике у перцепцији сопствене улоге и улоге партнера. Ако, међутим, наставници у тиму на исти начин сагледавају поменути однос “садржај–језик” и ако се слажу у вези са наставничким улогама како током планирања, тако и током извођења наставе, они ће се снажније и одлучније посветити и развоју међусобног односа, чиме се отвара веома повољна перспектива за даље унапређивање ефективног партнерства. Поменута наставничка посвећеност, односно њихово ангажовање у овом правцу, има динамички карактер и константно еволуира (уз могуће осцилације), сходно интеракцијама које се успостављају међу наставницима и захваљујући искуству које они, као партнери, стичу.

Поред онога што се дешава у одељењу, пред ученицима и са њима, заједничко планирање наставничког пара је изузетно значајни, витални чинилац у организационој структури тимске наставе. Између осталог, током планирања, неопходно је постићи међусобну сагласност наставника у вези са циљевима наставе, који се морају на општеприхватљив начин изабрати, формулисати, ускладити и прихватити. Чини се да је управо то критичан моменат и сама есенција потребне и пожељне кооперативне динамике која се преноси у наставну јединицу, на час, и после њега.

Трећи корак следи након формирања наставничког тима (пара) и ангажовања наставника у даљем развоју партнерства. Настојећи да унапреде квалитет тимске наставе, наставници у тиму, по правилу, нађу начин да одговоре на бројне изазове, да процене и евалуирају како предности, тако и слабости свог (не)ефективног партнерства.

Очигледно је да се тимска настава остварује кроз серију преговора између учесника, односно наставника–партнера. Слично другим међуљудским односима, и овде је комуникација услов успеха. Да би били ефективни, чланови тима морају успоставити и трајно одржавати отворену, неагресивну комуникацију, засновану на узајамном поверењу. У том смислу, поред осталог, наставницима ће помоћи заједнички смисао за хумор и висок праг осетљивости. Увек се после часа треба вратити на оно што је било, шта се десило, како и колико смо остварили планирано. Посебно је важно разговарати о ономе што није било добро и што се на следећем часу може поправити. (Stewart, Perry, 2005)

Предности тимске наставе могу се препознати у следећим народним изрекама: “Две главе вреде више од једне”, или “Четири ока виде боље него два.” Ако су наставници задовољни успостављеним партнерством,

делиће међусобно поверење, њихова професионална сигурност ће јачати, а то ће допринети успешности њиховог заједничког рада у тимској настави. Сараднички образац понашања који се понекад просто природно успостави међу наставницима може се и формализовати, на захтев партнера. У сваком случају, формализовано или не, партнери у тимској настави размењују мисли о свим релевантним наставним феноменима, посебно о својим ученицима, у једном подстицајном процесу и позитивној педагошкој клими коју ствара само искрена међусобна сарадња наставника.

Истовремено, наставници су свесни и дејства бројних чинилаца који могу довести до неуспешног партнерства. Као највећи проблем наводе додатно време које тимска настава захтева. За припрему једног часа тимски организоване наставе, наставнику је потребно двоструко више времена од његове уобичајене, самосталне припреме истог часа. Многи наставници истичу да рад с партнером захтева много више времена. Реч је не само о времену потребном за планирање, за реализацију наставе и њену евалуацију, већ се ради о додатном времену за настојања и напоре како би се одржала константна, добра комуникација. Ефективно партнерство може да ојача наставнике, док им лоше партнерство представља озбиљан терет.

Четврти корак, односно завршна етапа Стјуарт-Перијевог развојног модела, током које се реализује ефективно партнерство наставника у тимској настави, садржи и елементе сумативне евалуације. Коментари наставника фокусирају се око две основне тачке, односно карактеристике тимске наставе, а то су: обезбеђивање веће пажње ученицима и сучељавање вишеструких перспектива, као и отварање могућности за креативност и развој наставника.

Нема сумње да то што имају два или више наставника обogaћује ученичко искуство и отвара могућност да једну ствар или појаву упознају на два, три или више начина. Ученици не добијају наставне инструкције само од првог, па затим од другог наставника у једном временском периоду, већ ту делује нека врста синергије, настале из наставничке сарадње: као да се пред ученицима две или више наставничких перспектива стваралачки и подстицајно мултипликују.

Осим ученика, и наставници су на добитку у тимској настави. “За мене је главна предност тимске наставе посебно у томе што радећи у одељењу заједно са другим наставницима имам са ким да размењујем идеје. То делује подстицајно и изазива креативне реакције.” “Идеално је да наставник језика такође поучава ученике садржајима другог предмета, а да други наставник поучава исте ученике и језику. Мислим да тако треба да буде јер, на крају, оба наставника постају боља.” (Stewart, Perry, 2005)

На крају последњег корака, наставници одлучују да ли ће наставити партнерски рад, или ће га прекинути. Негативно искуство ће сигурно утицати на то да се партнерство прекине. Показало се, међутим, да се чак и добро започета сарадња може завршити због мање важног конфликта, нпр., због распореда, или због жеље појединих наставника да се окрену другим и другачијим изазовима. Ипак, евидентно је да се наставници већином искрено труде да сарађују са колегама како би унапредили и свој и заједнички наставни рад у пару.

Као суштински важни за међусобне односе у тимској настави, наведени су следећи елементи: схватање наставничке, односно своје сопствене улоге, педагошка уверења и очекивања, искуство и знање, личност наставника. Што су ови елементи компатибилнији, односно што су разлике међу наставницима по питању сваког од поменутих елемената мање, расту шансе да тим добро ради и сарађује, односно да конкретна тимска настава буде успешна и квалитетна. Јасна очекивања и еквивалентна узајамност интерперсоналних односа међу наставницима јесу императив успешног партнерства.

Уместо закључка

Тимска настава је ефикасан и успешан општи модел за постизање прогреса у процесу личног (персоналног), друштвеног (социјалног) и професионалног развоја како наставника, тако и ученика у области поучавања и учења, мотивације, когнитивних, конативних, емоционалних и других компетенција и вештина.

Досадашња теоријска и емпиријска истраживања у различитим срединама и у школама различитог нивоа (основне, средње, високе) врло јасно указују на то да квалитет тимске наставе директно зависи од квалитета наставничког тима. Резултати практично свих до сада познатих истраживања поткрепљују оцену да су квалитет наставничког тима и одговарајућа подршка коју управни органи и стручне службе школе пружају раду наставника у тиму најбитније варијабле повезане с ефикасношћу тимске наставе.

Добро је познато, већ и на основу свакодневног искуства, да се успешни тимови не стварају случајно. Сходно томе, као једно од најважнијих питања у вези са тимском наставом, препознато је управо формирање делотворног и квалитетног наставничког тима. Стјуарт-Перијев модел ефективног партнерства наставника репрезентује цикличну природу процеса током којег наставници, стартујући од иницијалног окупљања у тим, настављају започети партнерски рад и коначно остварују ефективно партнерство.

Кад наставници изграде квалитетан партнерски однос, кад почну да постижу успехе у тимском раду, веома брзо се појаве и лако препознају

позитивне последице тимске наставе, како у смислу бољих ученичких постигнућа, тако и у смислу оптималног професионалног развоја самих наставника. Попут сваке иновације, и тимску наставу наставници и ученици стварно прихвате тек после одговарајућег и довољно дугог искуства кроз које, у међусобној сарадњи, постају флексибилне, рефлексивне особе, заинтересоване за иновације и оријентисане ка унапређењу квалитета наставе.

Судећи по многим позитивним резултатима остварених применом тимске наставе у школама широм света, основано се може закључити да би имплементација ове иновације у домаћим школама (праћена озбиљним евалуационим истраживањима) била веома важна као израз аутентичне унутрашње, педагошке реформе и као допринос квалитету образовања не само на нивоу основног, него и на свим нивоима васпитно-образовног система у нас.

Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта под насловом Европске димензије промена образовног система у Србији (Пројекат бр.149009), који се реализује уз финансијску подршку Министарства за науку и заштиту животне средине Републике Србије.

Литература

- Barth, R.S. (1999): *Improoving schools from wihin*, San Francisco CA: Jossey-Bass
- Buckley, F.J. (2000): *Team Teaching: What, why and how?*, Thousand Ouks, CA; Sage Publicaation, Inc.
- Ђукић, М. (2002): Индикатори квалитета и евалуација у систему високог образовања, Педагошка стварност, бр. 7-8, стр. 508–518.
- Ђукић, М., Шпановић, С. (2006а): Тимска настава као дидактичка иновација, Европске димензије промена образовног система у Србији, (277–288), Н. Сад: Филозофски факултет.
- Ђукић, М., Шпановић, С. (2006б): Ефекти тимске наставе: Метаанализа емпиријских истраживања, Европске димензије промена образовног система у Србији, (227–238), Н. Сад: Филозофски факултет.
- Ковач-Церовић, Т. (2000): Интензивне реформе, Перспективе образовања (Специјални додатак алманаха Петница), бр. 18, стр. 16–18.
- Piechura Couture, K., Tichenor, M., Tauchot, D., Macigoac, D., Heimc, D., (2006): *Coteaching: A Model for Educational Reform, Principal Leadership*, Vol. 6, No 9
- Spraker, J. (2003): *Teacher Teaming in Relation to Student Performance*, Portland, OR: Northwest Ed. Laboratory.
- Stewart, T., Perry, B. (2005): *Interdisciplinary Team Teaching as a Model for Teacher Development*, TESL-EJ, Vol. 9, No 2
- Шпановић, С., Ђукић, М. (2006): Наставничка перцепција тимске наставе, Европске димензије промена образовног система у Србији, (289–311), Н. Сад: Филозофски факултет.
- Шпановић, С., Ђукић, М. (2007): *Organisation of Team Teaching in Theory and Practice*, Европске димензије промена образовног система у Србији, (237–259), Н. Сад: Филозофски факултет.
- Зиндовић-Вукадиновић, Г. (2000): Судбина наставника, Перспективе образовања (Специјални додатак алманаха Петница), бр. 18, стр. 22–26.

ЈЕЗИК ЗА СПЕЦИФИЧНЕ АКАДЕМСКЕ СВРХЕ¹: ЗНАЧАЈ И МОГУЋНОСТИ КОЈЕ ПРУЖА ЧИТАЊЕ

Апстракт *Када се говори о усвајању страног језика обично се мисли на четири основне језичке вештине које студент мора да усвоји. На разним нивоима и за различите потребе увек се донекле већа пажња посвећује једној од њих, али њихова међусобна повезаност ипак остаје суштина усвајања страног језика. Вештина читања, која се заједно са вештином слушања обично сврстава у рецептивне вештине, добија свој доминантан значај када се ради о усвајању језика на академском нивоу, и то језика за специфичне намене. Студенти су веома мотивисани да се усаврше у овој вештини због њихове потребе да прате новости из своје струке и да користе литературу на страном језику. Студенте треба упознати са различитим облицима читања и помоћи им да усвоје различите стратегије којима ће најбрже и најефикасније остварити циљ читања. Истовремено, због међусобне повезаности све четири језичке вештине, читање је веома погодно и као основа за развијање осталих језичких вештина.*

Кључне речи: *стратегије читања, мотивација, задовољавање потреба, интегрисане вештине*

THE IMPORTANCE AND POSSIBILITIES OF TEACHING READING WITHIN LSAP (LANGUAGE FOR SPECIFIC ACADEMIC PURPOSES)

Abstract *The notion of foreign language acquisition implies four language skills that a student is expected to acquire. At different level of studies, and depending on needs analysis, usually one of the skills becomes more dominant, but inter-relatedness of all the skills still remains the essence of language acquisition. Reading, which together with listening, is regarded as a receptive skill becomes that dominant skill when we think of LSAP (Language for Specific Academic Purposes). Students' motivation to acquire the skill is great since they thoroughly understand its importance – they need it if they want to be acquainted with all recent achievements in their future profession. Teacher's task is to help them develop different reading strategies so that they can satisfy their need for reading quickly and more efficiently. At the same time, because of its inter-relatedness with other language skills, reading is a very suitable basis for their development.*

Keywords: *reading strategy, motivation, needs fulfillment, integrated skills*

¹ LSAP (Language For Specific Academic Purposes)

Значај вештине читања у оквиру усвајања језика и мотивисаност студената

Када се говори о настави страних језика на академском нивоу, мора се уочити и основна разлика у настави страног језика у односу на наставу језика који су студенти до тада, у оквиру редовног школовања, имали прилику да усвоје. Сада се ради о потреби да се усвоји језик који ће задовољити специфичне потребе студената, потребе за стицањем научних сазнања у оквиру будуће професије. Могућност да упознају напредак науке и сва нова достигнућа из области коју студирају директно је повезана са њиховом способношћу да се, пратећи постојећу литературу, и сами успешно и самостално баве научноистраживачким радом. Због тога, настава страног језика на факултетском нивоу треба да буде усмерена ка том циљу: да буде заснована на специфичном садржају (content-based), на језичким вештинама које су студенту неопходне за бављење струком и на упознавању са академским конвенцијама које постоје у оквиру одређене струке.

Често се чује да усвајање читања, у односу на усвајање осталих језичких вештина, представља најмањи проблем за студенте. Због тога се у дужем периоду читању на страном језику није придавала пажња, јер се сматрало да су остале језичке вештине много важније за усвајање језика. Сигурно је да постоје многи људи који сасвим добро усмено комуницирају на разним језицима а да су веома ретко у прилици и да читају на том језику. Али на овом нивоу наставе страних језика очигледна је потреба студената да добро усвоје управо вештину читања како би могли да успешно остваре једну од својих основних потреба, потребу за праћењем литературе из своје стручне области.

Студенти на овом нивоу образовања веома добро схватају колико је потребно да стичу информације о најновијим достигнућима из своје области, потребу од које ће у будућности, у извесној мери, зависити и њихов професионални успех. Задатак наставника је да им објасни да је једна од основних, неопходних језичких вештина за остваривање тог циља управо способност читања на страном језику. Због тога су студенти изузетно мотивисани да учествују у свим активностима које су везане за стицање и усавршавање ове вештине и при томе су свесни да је савладавање ове вештине директан пут ка стицању и осталих језичких вештина. Ту се, пре свега, мисли на писање, и то писање које се односи на њихов будући истраживачки рад.

Различите стратегије читања

Један од најчешћих проблема који се повезује са вештином читања је то што студенти читање често поистовећују са превођењем: сматрају

да морају да разумеју сваку реч да би могли да прате основну идеју. Такав начин читања је за већину мукотрпан, дуготрајан, па многи од њега веома брзо одустају. Зато је потребно да им наставник упуту у различите технике читања, односно стратегије, које се користе у односу на материјал али и у односу на задатке, како би побољшали ефикасност свог читања у односу на конкретне циљеве:

- *интензивно* читање текста са циљем да се схвати свака реч само ако су им неопходне баш све информације из текста;

- *екстензивно* читање, читање по сопственој жељи, на пример, неких стручних часописа (под екстензивним читањем се подразумева стално и редовно читање дужих, аутентичних текстова, чиме се повећава њихова изложеност језику);

- како читати материјал ако им је потребна нека конкретна чињеница (*scanning*);

- читање са циљем да се схвати основна идеја текста (*skimming*);

- како да пронађу експлицитне/имплицитне информације, да донесу сопствени суд о изложеном, и сл.

Материјал који се користи за читање

Основни материјал за читање су свакако текстови у уџбеницима. Међутим, ти текстови често не мотивишу студенте на прави начин, па наставници долазе у ситуацију да сами проналазе и припремају материјал који ће боље одговарати некој конкретној сврси. У оба ова случаја обично се прво мисли на то да ли треба дати аутентичне материјале или прерађене, прилагођене тренутном знању материје и страног језика које су студенти усвојили. Треба, пре свега, узети у обзир на којој години факултета се изводи настава страног језика. У нашој ситуацији је то најчешће на првој и другој години када студенти још увек имају недовољно познавање струке да би могли да смисаоно и језички у потпуности прате аутентичне текстове. Ако би се на томе инсистирало, постигли бисмо сасвим супротан ефекат: непознавање материје би довело до њихове неуспешности усвајања вештине читања стручних текстова. И овде је потребно пратити Крашенову поставку да само “разумљив инпут” може довести до усвајања језика. Зато сматрамо да је увек боље почети са текстовима који су прилагођени и тренутном познавању струке које студенти имају, као и њиховом познавању страног језика, чак и по цену њихове аутентичности.

Сасвим је јасно да наш коначни циљ јесу аутентични текстови, али и они морају да одговарају нивоу знања студената. Аутентичност текстова за читање је важна јер студенти кроз њих упознају начин на који се излаже материја из њихове струке, који се речник, на пример, користи у приказу

истраживачког процеса, у анализи или процени резултата, на који начин се повезују поједини делови текста, који маркери дискурса се користе, како се језички исказују разне врсте односа између клауза или реченица, и слично. Све ове информације које студенти треба сами да уоче у тексту који читају биће им изузетно корисне за касније самостално писање радова на страном језику.

Текстови које желимо да користимо за увежбавање обично бирамо у односу на задатак који дајемо студентима јер је за успешност читања неопходно да постоји јасан циљ због чега нешто желимо да прочитамо. Некада ће то бити провера већ пређених стручних термина, или да на основу наслова или кључне речи предвиде о чему је реч у тексту, некада текст којим проверавамо њихову способност да на основу контекста закључе шта неке речи значе, некада да утврде које су најчешће граматичке конструкције у одређеном типу текста, или да закључе на који начин се приказују резултати неког истраживања и слично.

Веома је важно да ти текстови буду интересантни и разноврсни како би студенти били мотивисани да их читају и да, потом, ураде разне активности у вези са прочитаним текстом. Такви су посебно текстови који, у оквирима различитих струка, доносе неке новости из конкретне области (на пример, коришћење робота у медицини или архитектонско решење новог хотела у Дубаију). Текстови не смеју бити ни превише тешки ни претерано лаки, већ, како то Скривенер истиче, ти задаци морају бити тешки, али остварљиви. Сувише лаки текстови неће представљати прави изазов, а они текстови који су језички или по свом садржају исувише тешки само ће одбити студенте од покушаја да их читањем схвате.

Улога наставника

Када се ради о усвајању вештине читања, потребно је да наставник буде изузетно добар организатор. Потребно је, пре свега, да наставник одабере такав текст који ће изазвати заинтересованост студената. Задатак који долази после самог читања треба да им укаже на стратегију читања која ће им помоћи да га реше на најефикаснији начин. Ако је тема текста на први поглед студентима потпуно непозната, онда је потребно да наставник организује и активности које претходе читању и помоћу којих ће активирати знања о теми која студенти већ имају, али и њихова општа сазнања о свету (*schemata*).

Наставник мора пажљиво да припреми и задатке које студенти треба да обаве после читања а кроз које ће проверити колико је успешно било њихово читање. Ти задаци морају бити такви да заиста стимулишу студента да ефикасно прочита текст како би их решио.

Док студенти читају задати текст наставник мора пажљиво да прати како се та активност одвија и да помогне онима који имају проблеме. Најчешћи проблем са којим се неки студенти сусрећу је то што, како сами кажу, “имају мали фонд речи”. Тим студентима треба објаснити како да, на основу неких других показатеља у контексту, покушају да сами закључе значење речи. Ако студенти док читају користе речник, потребно је да им наставник укаже које речи треба да у њему потраже (а не сваку непознату реч).

Пошто је ниво знања језика студената веома различит, наставник би могао да разним студентима постави различите циљеве, али тако да они не примете да се њихови задаци у вези са читањем разликују због њиховог слабијег знања језика. У таквој ситуацији би поједини студенти на крају читања износили чињенице (студенти који слабије знају језик), а студенти чије је знање језика боље могли би да износе своје ставове и закључке.

Након обављеног читања и решавања задатака који су постављени у вези са читањем, наставник ће добити повратну информацију о томе колико је активност била успешна, да ли је била сувише лака/тешка, довољно стимулативна да студенти из ње заиста могу нешто да науче или понове, што ће му све добро доћи када следећи пут буде планирао неку активност која је повезана са читањем.

Организовање усвајања вештине читања

Један од најозбиљнијих проблема с којим се наставници страних језика на факултетском нивоу наставе суочавају јесу изузетно велике групе студената, али и њихово неуједначено знање. Усвајање вештине говора или писања у великим групама студената, којих понекад има и више од стотину, захтева велики напор и изузетну организованост предавања, а резултати су и поред тога често незадовољавајући. Читање се, међутим, сасвим добро може спровести и у овако великим групама.

Облици рада у овим групама могу бити различити. Понекад ћемо инсистирати на индивидуалном читању са истим задацима које сваки појединачни студент треба да реши самостално. Решавање задатка после читања може да се одвија и у паровима или мањим групама, после чега би студенти/парови/групе међусобно објашњавали како су или на основу чега су дошли до свог решења.

Ако им дајемо *cloze* тест, онда их можемо поделити у неколико група при чему ће свака од њих имати да попуни различита празна места. И после овакве вежбе, у којој студенти често добијају и другачије текстове у односу на оригинални текст, следи објашњење зашто су се определили за неку реч.

Разне активности у вези са усвајањем вештине читања

Уколико је материјал за читање добро одабран и ако је наставник добро припремио разне активности које претходе или следе после читања, онда сама активност читања пружа небројене могућности.

Многи аутори сматрају да ће усвајање вештине читања бити успешније ако је повезано с неким обликом предвиђања. Таква активност обично претпоставља да се пре читања студентима да или само наслов текста или, чак, само једна кључна реч, а затим им се поставе питања којима се тражи њихово предвиђање садржине. Кроз та уводна питања им се може делимично пружити и специфичан вокабулар како би им се олакшало читање. Тим питањима се подстиче мотивисаност студената да током читања утврде колико су њихова предвиђања садржаја била тачна.

Једна од најчешћих активности у вези са усвајањем вештине читања је такозвани *reading comprehension* (разумевање прочитаног текста). Уобичајени задаци који прате овакве текстове су питања вишеструког избора која је потребно веома пажљиво саставити. Она су некад усмерена само на трагање за подацима у тексту, или на доношење закључака на основу података из текста, а некад и на уочавање неких језичких карактеристика.

Читање текста некада може да буде увод у језичку анализу: на пример, која времена или стање глагола превладавају у тексту и зашто; на који начин се изражавају узроци или последице неке појаве; који везници су највише коришћени и зашто, и слично. Оваква вежба је изузетно корисна јер указује студентима и на конвенције када се ради о облицима неких стручних текстова. Кроз питања би требало и да их упутимо да уочавају те формалне особености текста који читају, јер ће на тај начин, временом, и они сами писати своје будуће стручне или научне радове.

Понекад се од студената може тражити да парафразирају неке делове, односно да коришћењем других речи искажу исту идеју. То је изузетно добра вежба којом студенти обогаћују свој језик, али се истовремено и припремају да у оквиру својих будућих професија буду у стању да о неком проблему говоре и са људима који не припадају њиховој струци (на пример, речи које користи лекар када свом пацијенту објашњава дијагнозу или када адвокат разговара са својим клијентом разликују се од начина њиховог разговора са колегама).

Након прочитаног текста од студената можемо тражити да дају кључну реченицу текста или неког пасуса, или кључну реч у реченици и да објасне свој предлог. Овакве вежбе су добар увод за активности које често прате читање, као што је писање сажетака или, ако наставник гласно прочита неки текст, хватање бележака.

Студентима су веома интересантне, а истовремено и корисне активности када од измешаних пасуса морају да направе текст, или када је само измешан редослед реченица. Пратећа објашњења која се од студената траже била би разлози који су их довели до правог редоследа.

Разни графикони, дијаграми и табеле чине нераздвојни део бављења науком. Управо због тога се они веома успешно могу применити код усвајања вештине читања. Након текста који су прочитали студенти могу да попуне већ дату табелу или да сами конструишу табелу са подацима за које сматрају да су релевантни, па да затим своје табеле пореде са оригиналним примерком табеле. Графикони и дијаграми су нешто тежи и треба их давати као задатак само ако су их већ радили на неким стручним предметима.

Cloze тест је, такође, веома успешан код интензивног читања текста. У њему се свака непозната реч изоставља, а на тај начин се могу испитивати све језичке категорије као и разумевање смисла. Некада им те речи можемо и понудити пре текста. Једна друга вежба за интензивно читање је када они треба да из текста избаце сувишну реч, или да неку погрешну реч замене тачном.

Закључак

У последње време чести су аутори који читање посматрају као интерактивни процес, процес у коме читалац успоставља активан однос према тексту и, користећи своје претходно познавање теме и карактеристика тог страног језика, као и своја општа сазнања о свету, покушава да схвати текст. На тој интерактивности читања је базиран напор наставника да помогне студентима да изграде своју способност читања на страном језику са одређеним циљем, користећи при томе оне стратегије које ће им помоћи да на најефикаснији начин остваре тај циљ, као и да изграде критичан став према тексту који читају.

Следећи важан моменат о коме треба водити рачуна када се ради о вештини усвајања читања, који је очигледан и на основу неколико наведених активности које се могу користити за усвајање вештине читања на страном језику, јесте да се читање не може усвајати као изолована вештина. Свакој наведеној активности или претходи нека вештина (обично разговор или слушање) или после ње следи нека друга језичка вештина. Вештина читања је само један елемент језика као целине и као такав нераскидиво повезан са слушањем, писањем и говорењем на страном језику.

Литература

- Baker, M.1988: Sub-technical vocabulary and the ESP teacher: an analysis of Some rhetorical items in medical journal articles. *Reading in a Foreign Language*, 4 (2).
- Bowe, T. 1994: The Teacher Development Series – Inside teaching: *Scanning the Horizon*. Oxford: Heinemann Publishers Ltd.
- Cook, V. 1996: *Second Language Learning and Language Teaching*. London, New York, Sidney, Auckland: Arnold.
- Jordan, R.R. 1997: *English for Academic Purposes*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Hedge, T. 2000: *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.
- Ur, P. 2001: *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

РЕЗУЛТАТИ ТЕКУЋЕ РЕФОРМЕ ПРОГРАМА БИОЛОГИЈЕ У ОСНОВНИМ И СРЕДЊИМ ШКОЛАМА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Апстракт *Текућа реформа образовања у основној и средњим школама у Републици Србији (укључујући и промене у програмима биологије) започела је усвајањем Закона о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, 62, 2003). Пројекат реформе није био резултат унапред осмишљене националне стратегије промена на темељу стручних и научних сазнања и стварних потреба земље у транзицији, већ политичка одлука да се у систему образовања у кратком временском периоду све промени, као да у њему ништа пре тога није ваљало. Избором нове Владе Републике Србије 2004. године, Закон о основама система образовања и васпитања је делимично промењен, а процес реформе образовања замењен концептом постепене реформе који уважава позитивне вредности досадашњег система образовања у нашој земљи и у њега уносе извесне новине. Наведене чињенице показују да Република Србија нема националну стратегију развоја образовања која би се спроводила без обзира на промене владе и ресорних министара. Зато су остварени резултати текуће реформе образовања у основним и средњим школама мањи од очекиваног и онога што је у протеклом периоду било реално могуће остварити, како би наш образовни систем у целини био усклађен са потребама образовања савременог доба.*

Кључне речи: основна школа, средње стручне школе, гимназија, реформа програма биологије

ONGOING REFORM RESULTS OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL BIOLOGY CURRICULA IN SERBIA

Abstract *The current educational reform in primary and secondary schools in the Republic of Serbia (including biology curricular changes) started with the enactment of the Education System Bases Law (Службени гласник (Official Gazette)PC, 62, 2003). The project of the reform did not result from a national strategy of changes developed in advance and based on professional and scientific knowledge and real needs of a country in transition, but was prompted by a political decision to change everything in the educational system as if nothing in it had been valuable. After the inauguration of a new government in the Republic of Serbia in 2004 the Education System Bases Law was partially altered, and the reform process was replaced by the concept of gradual changes and implementation of eventual novel elements into the sound core of the existing educational system. The stated facts reveal that the Republic of Serbia has not devised a national strategy for the development of education which would be pursued regardless of changing ministers and governments. That is why the results of the reforms in primary and secondary education have been lower than has been expected and what might have realistically been achieved in order to enable the educational system to address educational needs of modern time.*

Keywords: primary school, secondary vocational schools, gymnasium, reform of biology curricula.

Увод

Основне карактеристике важећих програма биологије у основној школи, средњим стручним школама и гимназији јесу: њихова предимензионираност и њихов, за ученике тежак, академски приказ у важећим уџбеницима, као и непостојање корелације програма природних наука. С друге стране, у реализацији програма биологије као и других природних наука у наставној пракси још увек доминантно место имају традиционалне (вербално-текстуалне и демонстративно-илустративне) наставне методе, док су практичне вежбе и огледи недовољно заступљени, иако би се цео наставни процес природних наука могао на њима заснивати. Разлози су многобројни, а на првом месту су недовољна опремљеност школа и немотивисаност наставника да унапреде наставни процес.

Наведене чињенице показују да су у нашој земљи потребне суштинске промене у систему васпитања и образовања. Након свеобухватне стручне анализе нашег система образовања и прихватања позитивних искустава других земаља, те промене треба да предложи Национални просветни савет, а затим да их спроведу Министарство просвете, основне и средње школе. Опремање школа савременим наставним средствима и помагалима, као и побољшање материјалног статуса просветних радника важни су предуслови за успех текуће реформе образовања. Без њиховог остварења, и ова реформа ће бити само још један неуспели покушај.

Реформа наставних програма биологије у основној школи

Иако су наставни програми биологије за основну школу у Републици Србији у протеклих 15 година у више наврата мењани, нарочито током последњих година у оквиру текуће реформе система васпитања и образовања, важећи програми датирају још од 1990. године јер у њима од тада нису извршене суштинске промене ни у једном разреду. Измене у програмима биологије за основну школу у наведеном периоду објављене су у Службеним гласницима РС - Просветним гласницима: бр. 5 из 1995. године, бр. 4 из 2001. године, бр. 4 из 2003. године, бр. 9 из 2004. године и на почетку сваке наредне школске године. Ако се извршене промене у програмима биологије за основну школу у овом периоду пажљивије анализирају, закључује се да оне нису резултирале позитивним променама, већ се у појединим сегментима могу означити као корак уназад. Према важећем Наставном плану за основну школу, биологија је као посебан наставни предмет заступљена од V до VIII разреда са два часа недељно, тј. у V, VI и VII разреду са 72 часа и у VIII разреду са 68 часова годишње.

Према програму биологије у V разреду проучавају се наставне теме: Увод (2+1+1), Особине живих бића (3+2+1), Биљке – грађа и животни процеси (13+8+5), Разноврсност живог света (14+8+5) и Значај биљака за човека (3+3+3), (Службени гласник РС – Просветни гласник, 9, 2004). У програму биологије за V разред, у односу на претходно важећи програм, изостављене су наставне јединице: Одлике фамилија и представници дикотиледоних биљака, Одлике фамилија и представници монокотиледоних биљака и Селекција и добијање хибридних биљака. Искључивање из програма садржаја који се односе на селекцију и добијање хибридних биљака је оправдано јер их ученици на овом узрасту тешко могу разумети, док искључивање садржаја о одликама фамилија дикотиледоних и монокотиледоних биљака није добро решење. Само сакупљање представника фамилија дикотиледоних и монокотиледоних биљака током обавезних вежби на терену за хербаријум, без упознавања њихових основних одлика, није довољно, нарочито ако се има у виду да мало наставника изводи ученике на терен и заједно са њима сакупља биљке за хербаријум. Уместо заједничке израде ученичких хербаријума на нивоу разреда (сакупљањем биљака на терену у непосредној близини школе), помоћ ученицима у изради хербаријума пружају родитељи и други чланови породице. Такав приступ представља задовољење форме остваривања програма, а не испуњавање његове суштине. На другој страни, теоријско објашњење одлика различитих фамилија тешко могу да разумеју ученици овог узраста. Било би много ефикасније да ученици на терену, преко карактеристичних представника, упознају основне одлике фамилија које су предвиђене програмом (љутићи, букве, руже, крсташице, махунарке, помоћнице, главочике, љиљани и траве), по којима би затим препознали и друге најважније врсте које тим фамилијама припадају, а затим да их сакупе за хербаријум. Због обимности осталих садржаја из биологије у програму за V разред, потребно је стално имати у виду узраст ученика и њихове могућности да савладају програмом предвиђене садржаје. Отуда је веома важно да наставници током обраде наставних садржаја из биологије у V разреду, као и при њиховом понављању и утврђивању, инсистирају на суштини садржаја, без детаља којима програм биологије за овај разред обилује. Програмом биологије у овом разреду предвиђено је 15 практичних вежби, што је веома добро. Њихова реализација доприноси квалитету знања ученика, а има и друге позитивне ефекте (доприноси њиховом позитивном односу према природи и њеним вредностима).

Према програму биологије у VI разреду проучавају се наставне теме: Увод (1+1+0), Бескичмењаци (18+16+2), Хордати (13+11+2) и Увод у органску еволуцију (4+4+0) (Службени гласник РС - Просветни гласник, 9, 2004). Када се детаљније анализирају садржаји програма биологије у VI разреду,

закључак је да су преопширни. Доследним поштовањем програма ученици се затрпавају обиљем појмова и чињеница због чега им је веома тешко да схвате њихову суштину. Зато и у реализацији наставног програма биологије у VI разреду треба инсистирати на суштини садржаја и на еволутивном приступу током њихове обраде (при обради појединих група животиња нарочито истицати њихове битне одлике за даљи еволутивни ток). Поред пре-димензионираности, треба истаћи још један пропуст у програму биологије за VI разред. У предлогу растерећења програма биологије у овом разреду извршена је редукција садржаја наставне теме Увод у органску еволуцију, која је само делимично прихватљива. С правом се може поставити питање шта и колико из еволуције ученици VI разреда могу разумети из четири преостале наставне јединице у оквиру ове теме. У даљим променама програма, садржаје из еволуције, по нашем мишљењу, треба потпуно искључити из програма биологије за VI разред јер су они за ученике овог узраста веома захтевни. У програму биологије у овом разреду заступљене су само четири вежбе, што је недовољно и неприхватљиво, пошто је у овом разреду могуће реализовати знатно већи број вежби. Такав приступ реализацији програма у наставној пракси даје више простора вербализму и традиционалној настави, што је непримерено настави биологије, која по својој природи почива на огледима и вежбама, а то значи на максималној очигледности и практичности која се ученицима веома допада.

Према програму биологије у VII разреду проучавају се наставне теме: Увод (1+0+0), Грађа екосистема (7+5+1), Водени и копнени екосистеми (18+10+6), Човек и природа (8+6+3) и Заштита природе (4+3+0), (Службени гласник РС - Просветни гласник, 9, 2004). Програм биологије у овом разреду промењен је у целини на почетку школске 2002/2003. године, иако су програмски садржаји остали исти (садржаји из екологије и заштите природе). Према промењеном програму урађен је нов уџбеник који, по нашем мишљењу, не одговара ученицима овог узраста и не задовољава потребе реализације еколошких садржаја на начин који би за ученике био прихватљивији. У уџбенику биологије за VII разред (Јакушић, 2002) пре-васходно се инсистира на теоријском приступу у реализацији наставних садржаја, који је за ученике тежак, док би уџбеник који би био више радног карактера и упућивао ученике на посматрање, праћење и описивање појава и процеса у природи, сакупљање природног материјала и сл. допринео лакшем и бољем разумевању еколошких појава, процеса, односа и законитости. Неприхватљиво је такође да је у оквиру теме Груписање и класификација екосистема у наставном програму само један час планиран за обраду агроекосистема, што је недовољно, нарочито ако се има у виду чињеница да смо аграрна земља. Иако је програмом биологије у овом разреду

предвиђено 10 часова за вежбе, с обзиром на то да њихово извођење захтева одлазак с ученицима на терен изван школе, из различитих објективних и субјективних разлога њихова реализација у наставној пракси најчешће изостаје (Миљановић, 2001).

Према важећем програму биологије у *VIII разреду* проучавају се наставне теме: Увод (1+0+0), Грађа човечијег тела (32+16+13), Породица и друштво (4+1+0) и Порекло и развој људске врсте (1+1+0), (*Службени гласник РС - Просветни гласник*, 9, 2004). У поређењу са програмима у осталим разредима основне школе, програм биологије за VIII разред (у коме се проучава наука о човеку), по нашем мишљењу, и по садржају и по обиму најприхватљивији је и најприступачнији ученицима овог узраста. Програмом је предвиђен велики број вежби, које ученици могу реализовати на часовима у школи или код куће, што је веома значајно за остваривање циљева и задатака наставе биологије у овом разреду. Поред препоруке да се наука о човеку проучава у VII разреду основне школе, наш је предлог да се у оквиру овог програма детаљније обрађују болести зависности (пушење, алкохолизам и наркоманија), због њихове актуелности и све веће учесталости код ученика раног основношколског узраста, као и да се предвиди више часова за делинквенцију малолетника и садржаје о полности, који су у важећем програму биологије недовољно заступљени. Предлажемо и да се садржаји из екологије и заштите животне средине и еволуције изучавају у VIII разреду основне школе.

Реформа наставних програма биологије у гимназији

У образовно-васпитном систему у Републици Србији постоји пет различитих типова гимназија: општа гимназија, гимназија природно-математичког смера, гимназија друштвено-језичког смера, филолошка гимназија и математичка гимназија. Пошто је биологија најзаступљенија у гимназији природно-математичког смера, у овом раду је анализиран тај наставни програм.

У *првом разреду* (2 часа недељно, 70 часова годишње, 9 вежби), заступљене су наставне теме: Основи цитологије (20 часова), Морфологија, систематика и филогенија нижих биљака (20 часова) и Морфологија, систематика и филогенија виших биљака (30 часова). У *другом разреду* (2 часа недељно, 74 часа годишње, 5 вежби), заступљене су наставне теме: Морфологија и систематика бескичмењака (42 часа) и Морфологија и систематика хордата (32 часа). У *трећем разреду* (3 часа недељно, 108 часова годишње, 10 вежби), заступљене су наставне теме: Физиологија биљака (34 часа) и Физиологија животиња (74 часа). У *четвртном разреду* (3 часа недељно, 94 часа годишње, 1 вежба) заступљене су наставне теме: Основи молекуларне биологије (12

часова), Биологија развића животиња (15 часова), Механизми наслеђивања (21 час), Екологија, заштита и унапређивање животне средине (30 часова) и Основни принципи еволуционе биологије (16 часова), (Службени гласник СР Србије – Просветни гласник, 3, 1991 и Службени гласник РС – Просветни гласник, 4, 2001). У оквиру свих наведених тема у програму су прецизирани садржаји који се проучавају. Њиховом анализом може се констатовати да су садржаји програма биологије за гимназију природно-математичког смера преобимни, делом класични и застарели, и да их треба осавременити најновијим сазнањима из биолошке науке. Биологија се као наука убрзано развија, а у важећим програмима и уџбеницима недостају њена најновија сазнања. То се пре свега односи на садржаје из молекуларне биологије, генетике и биотехнологије (на пример: садржаји о култури ткива, трансгеним биљкама, људском геному, новим болестима човека, биљака и животиња и друга најновија достигнућа у биологији). Наведени садржаји су занимљиви за ученике, а о њима они не могу ништа сазнати из својих уџбеника биологије, већ једино из других извора, пре свега из средстава јавног информисања, који их често приказују ненаучно и сензационалистички, што код ученика често ствара забуну.

У реформи програма биологије за гимназију на нивоу Министарства просвете у протеклих 20 година није учињен значајнији помак. Својим радом у иницирању промена гимназијских програма после 2000. године нарочито се истицао *Форум београдских гимназија*. У оквиру Форума формиране су комисије од гимназијских професора, које су направиле предлоге измена наставних планова и програма појединих предмета за све типове гимназија. Комисије су током свог рада успоставиле контакт са матичним факултетима и професорима основне школе, али није дошло до њиховог укључивања у израду нових планова и програма за гимназију. Своје предлоге предметне комисије Форума београдских гимназија доставиле су Министарству просвете и спорта на разматрање. Као највећу промену у програму биологије за гимназију природно-математичког смера, комисија за биологију предложила је сажимање садржаја из зоологије у II разреду и пребацивање садржаја из екологије из четвртог у други разред гимназије. Због пренатрпаности програма биологије за IV разред садржајима из различитих области биологије, еколошки садржаји често нису у потпуности реализовани. Предлог комисије укључивао је, такође, редукцију садржаја из већине наставних тема (биолошких дисциплина) у сва четири разреда гимназије. У Министарству просвете и спорта ови предлози нису студиозније разматрани, нити прослеђени Комисији за биологију која је радила циљеве и исходе наставе биологије од I до IV разреда. Програми

биологије за гимназију су у периоду реформе до сада само незнатно кориговани. Њихове промене нису биле суштинске, већ козметичке.

У међувремену су штампани нови уџбеници биологије, за основну школу: Јанчић, Б. и Јанчић, Р. (2007); Петров, Б. (2002); Лакушић, Д. (2002); Стевановић-Пиштелић, С., Пауновић, К. (2002), и гимназију: Шербан, Н., Цвијан, М., Јанчић, Р. (2005); Петров, Б., Калезић, М. (2003); Коњевић, Р., Цвијић, Г., Ђорђевић, Ј., Недељковић, Н. (2004) и Цветковић, Д., Лакушић, Д., Матић, Г., Кораћ, А., Јовановић, С. (2005) који су у појединим елементима квалитетнији у односу на оне који су пре тога коришћени. Уџбеници су већег формата, штампани су у колору и боље су илустровани. Сви уџбеници биологије за основну школу и гимназију урађени су по поруџбини издавача, без јавног конкурса, а њихови аутори су универзитетски професори са Биолошког факултета у Београду. Аутори често заборављају да су уџбеници намењени ученицима, а не њиховим професорима. Уџбеници су написани на високом академском нивоу, који је често непримерен узрасту ученика и њиховим сазнајним способностима. Уџбенике је писало више аутора, па су поједине теме неуједначено успешно приказане. Ипак, највеће примедбе односе се на дидактико-методички концепт уџбеника. Уџбеници су важан сегмент за успешну реализацију програма биологије и остваривање њихових циљева и задатака. Због изнетих примедба, у тиму аутора који учествују у изради уџбеника, поред професора са факултета (који треба да покрију њихову научност), треба да учествују и професори из школа (који треба да димензионирају обим и дубину садржаја јер они најбоље знају шта и колико ученици на одређеном узрасту могу да усвоје), као и дидактичари или методичари (који треба да их дидактички обликују). Укидањем монопола једног издавача, конкуренција и могућност избора између више аутора и издавача уџбеника свакако ће побољшати квалитет уџбеника и повећати квантитет и квалитет знања ученика.

Реформа наставних програма биологије у средњим стручним школама

Према важећим наставним плановима у Републици Србији у средњим стручним школама које раде по минималном плану, садржаји из биологије проучавају се у оквиру два наставна предмета. У *трогодишњим* средњим стручним школама садржаји биологије изучавају се у оквиру предмета *Екологија и заштита животне средине* у првом разреду (1 час недељно, 35 часова годишње). У програму овог предмета проучавају се наставне теме: Основни појмови и принципи екологије, Заштита и унапређивање животне средине и Заштита природе (*Службени гласник СР Србије – Просветни гласник*, 6, 1990). У *четворогодишњим* средњим стручним школама које раде по минималном плану, заступљен је предмет *Биологија* у првом разреду

(2 часа недељно, 70 часова годишње). Према програму овог предмета, проучавају се наставне теме: Карактеристике живота (1 час), Вируси (1), Бактерије (2), Биологија ћелије (8), Метаболизам (4), Животни феномени који проистичу из метаболичких процеса (2), Основни принципи науке о наслеђивању (17), Екологија и заштита животне средине (35), (*Службени гласник СР Србије – Просветни гласник*, 6, 1990).

Важећи програм биологије у средњим стручним школама није мењан у протеклих 15 година. Програм *Биологије* за I разред четворогодишњих средњих стручних школа које раде по минималном плану у целини је преобиман. Недовољна предзнања ученика и непостојање корелације са садржајима програма других природних наука представљају проблем у његовој реализацији за професоре биологије, као и у усвајању садржаја за ученике. Овај програм би требало да буде тако конципиран да његови садржаји значајније допринесе општем биолошком образовању ученика средњих стручних школа, као и да у много већој мери одговара њиховим реалним животним и професионалним потребама.

Због чињенице да је предмет *Екологија и заштита животне средине* у трогодишњим средњим стручним школама заступљен са једним часом недељно, и због изузетно неповољног односа између броја часова за обраду новог градива (чак 26 часова) и броја часова за понављање, вежбање, систематизацију и проверу знања ученика (само 9 часова), планирани наставни садржаји у оквиру овог предмета тешко могу бити квалитетно реализовани, а самим тим и усвојени од стране ученика. У овом програму нису предвиђене практичне вежбе нити теренски рад с ученицима, што додатно смањује заинтересованост ученика за овај предмет. Да би се отклонили ови недостаци, потребно је у програму предвидети више часова за вежбе и терен, на којима би ученици могли да посете загађиваче животне средине у локалној средини, тим пре што таквих загађивача има у свим градовима у којима се ове школе налазе. Требало би такође програмом предвидети посете појединим екосистемима, заштићеним објектима природе и природњачком музеју. Такве посете би допринеле да ученици боље разумеју садржаје програма овог предмета, као и проблем угрожености и заштите животне средине, а то би самим тим развијало њихову еколошку свест. У раду *Анализа наставног програма и уџбеника предмета Екологија и заштита животне средине за I разред средњих стручних школа и његова реализација* (Миљановић, 2002) у анкети која је спроведена у Техничкој школи „4. јули» у Врбасу, на основу мишљења и предлога 100 анкетираних ученика, истакнута је потреба суштинске промене овог програма и његова темељна ревизија. У тој анкети знатан број ученика је изнео став да се у садашњем облику овај предмет укине због предимензионираности садржаја програма.

Наставни програми предмета *Биологија и Екологија и заштита животне средине* само донекле одговарају профилима многобројних занимања средњих стручних школа. Основане примедбе могу се упутити и на квалитет важећих уџбеника за оба предмета. Они су написани високонаучним стилем који је непримерен ученицима средњих стручних школа, док је њихов дизајн исувише класичан. Евидентно је, такође, да због слабе опремљености школа, али и одсуства креативности у раду наставника у реализацији садржаја програма оба предмета, у средњим стручним школама преовлађује традиционална настава (вербално-текстуалне наставне методе и фронтални облик рада), док су методе које подстичу ученике да до знања долазе сопственим мисаоним и другим активностима (интерактивне методе) мање заступљене. Нове тенденције реформе образовања у средњим стручним школама теже ка смањењу садржаја из општеобразовних предмета укључујући и биологију, па чак и њено укидање, што је апсурдно. Иако ученици у средњим стручним школама стичу пре свега професионално образовање, то не умањује потребу за њиховим општим образовањем, чему садржаји из биологије битно доприносе. Знања из биологије имају примену у многим аспектима свакодневног живота: доприносе стварању хигијенских навика и очувању здравља ученика, превенцији различитих болести, хуманизацији односа међу половима и друго. Изнете чињенице указују на потребу израде нових програма и уџбеника биологије за средње стручне школе, који ће више одговарати професионалним потребама ученика различитих профила стручних школа, али и њиховом општем образовању.

Закључак

Застарели и предимензионирани програми биологије у основној школи, средњим стручним школама и гимназији и њихов, за ученике тежак, академски приказ у важећим уџбеницима (без уважавања дидактичко-методичких захтева у њиховом писању као и у реализацији програма у наставној пракси), као и непостојање корелације програма природних наука, отежавају ученицима разумевање и усвајање садржаја из биологије. Због тога нови програми биологије за основну школу, средње стручне школе и гимназију морају уважити савремена достигнућима биолошке науке и њене наставне праксе. Такав приступ обезбедиће одговарајућу позицију биологије у нашем образовно-васпитном систему, омогућити ученицима стицање потребних знања из ове за њихово опште образовање важне науке и омогућити њен даљи развој.

Реформа система васпитања и образовања која је у нашој земљи у току, треба да уважи позитивне резултате образовања из претходног периода и отклони његове недостатке. Да промене у систему васпитања и образовања

у целини не би биле промене ради промена или, што је такође могуће, промене нагоре, потребно је што пре усвојити националну стратегију развоја образовања и поставити разумне рокове за њену реализацију на свим нивоима образовања. Ту стратегију, на темељу свеобухватне анализе, треба да предложи Национални просветни савет.

Редукција садржаја свих наставних предмета, као најважније реформско опредељење концепта реформе 2000–2004, са циљем да се растерете ученици основне школе и смањи броја часова из општеобразовних предмета у средњим стручним школама, довела би до драстичног пада нивоа општег и укупног образовања наших ученика, што би имало вишеструко негативне последице за образовање будућих генерација.

Гимназије од оснивања све до данас у нашем образовном систему имају најзначајнију улогу. Извесно је да су гимназије изнедриле нашу интелектуалну елиту у науци, култури и уметности. Због тога се њиховој реформи такође мора приступити пажљиво и студиозно. Наша подела на гимназије општег, природно-математичког и друштвено-језичког смера, филолошке и математичке гимназије ретко се среће у другим земљама. У највећем броју земаља, гимназија је једнообразна, док се усмерења остварују кроз изборне предмете у III и IV разреду, који су у функцији припреме ученика за упис на одговарајуће факултете, што би требало прихватити и код нас.

Наведене чињенице указују на потребу суштинских промена у програмима биологије у основној школи, средњим стручним школама и гимназији. У оквиру тих промена, неопходна је екстерна валоризација знања (полагање државних тестова на крају школске године) у основним и средњим школама, што би свакако допринело квалитету образовно-васпитног процеса у целини, а у квалитету знања ученика. Тиме би се, такође, доминантно вербална и репродуктивна знања ученика заменила њиховим продуктивним знањем.

Литература

- Јанчић, Б. и Јанчић, Р. (2007): *Биологија за 5. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Коњевић, Р., Цвијић, Г., Ђорђевић, Ј., Недељковић, Н. (2004): *Биологија за III разред гимназије природно-математичког смера*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Лакушић, Д. (2002): *Биологија за 7. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Миљановић, Т. (2001): Реализација наставним планом и програмом предвиђених теренских вежби из биологије у VII разреду основне школе, *Педагошка стварност*, бр. 1-2, стр. 133-141.
- Миливојевић, В., Миљановић, Т. (2002): Предлог растерећења наставних програма биологије за основну школу, *Педагошка стварност*, бр. 1-2, стр. 137–152.

- Миљановић, Т. (2004): Корелација програма биологије за основну школу са програмима географије, хемије и физике, *Педагошка стварност*, бр. 1-2, стр. 48–62.
- Миљановић, Т. (2002): Анализа наставног програма и уџбеника предмета Екологија и заштита животне средине за I разред средњих стручних школа и његове реализације, *Педагошка стварност*, бр. 7-8, стр. 589–601.
- Миљановић, Т., Совиљ, С. (2004): Наставни програм биологије за основну школу и његова реализација, у Каменов, Е. и сар. *Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције*, стр. 84–99, Филозофски и Природно-математички факултет у Новом Саду и Учитељски факултет у Сомбору.
- Миљановић, Т., Миливојевић, В. (2005): Реформа наставних програма биологије у основношколском васпитању и образовању, у Каменов, Е. и сар. *Реформа школског система у условима транзиције*, стр. 141–153, Филозофски и Природно-математички факултет у Новом Саду и Учитељски факултет у Сомбору.
- Петров, Б. (2002): *Биологија за 6. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Петров, Б., Калезић, М. (2003): *Биологија за II разред гимназије природно-математичког смера и II разред пољопривредне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Службени гласник СР Србије – Просветни гласник, 6, Београд, 1990.
- Службени гласник СР Србије – Просветни гласник, 3, 1991
- Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 5, 1995, Београд.
- Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 4, 2001, Београд.
- Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 4, 2003, Београд.
- Службени гласник Републике Србије, 62, 2003, Београд.
- Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 9, 2004, Београд.
- Службени гласник Републике Србије, 58, 2004 Београд.
- Стевановић-Пиштељић, С., Пауновић, К. (2002): *Биологија за 8. разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Цветковић, Д., Лакушић, Д., Матић, Г., Кораћ, А., Јовановић, С. (2005): *Биологија за IV разред гимназије природно-математичког смера*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Шербан, Н., Цвијан, М., Јанчић, Р: (2005): *Биологија за I разред гимназије и пољопривредне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

УЧЕЊЕ И ПОДУЧАВАЊЕ КАО ЗАЈЕДНИЧКО РАЗУМЕВАЊЕ

Апстракт *Питања која се односе на унапређивање квалитета односа учења и подучавања воде до различитих могућности организовања ових процеса. Међутим, различита становништа организације успешног подучавања слажу се у ставу да је предуслов успешног подучавања разумевање онога што они који уче већ знају, као и њиховог претходног искуства и очекивања. Деца своје учење започињу с неким битним претпоставкама о начину на који разумеју ситуацију у којој уче, као теоријама или концептима који им помажу да осмисле своје искуство. Када се јавља неусклађеност између искуства и предвиђања, деца покушавају да своје теорије прераде, уче нови образац, тако да стварају нове репрезентације и нова правила која ће тај образац покрити. Између разумевања у учењу и начина подучавања постоји директна веза. Подучавањем се стварају услови за учење ако се подстиче реорганизовање личног разумевања свакога ко учи на основу рефлексије, користе се грешке у размишљању као могућности за даљу анализу, као и ситуације у којима се промењено лично значење повезује, уопштава и структурира у односу на претходно.*

Кључне речи: *концепт, заједничко разумевање, преговарање о значењу*

LEARNING AND TEACHING AS MUTUAL UNDERSTANDING

Abstract *The issues related to the enhancement of the quality of learning/teaching relationship lead to different possibilities for organizing these processes. However, although different, various starting points of the organization of successful teaching agree in the view that a precondition for efficient teaching lies in apprehending what learners already know and their previous learning experiences and expectations. Children start learning by making a number of essential assumptions about the way they understand the learning situation, like theories and concepts that help them rationalize their experience. When a discord between experience and expectations occurs, children try to alter their theories, perceive a new pattern and form novel representations and new rules that can cover the new pattern. There is a direct connection between learning and the mode of teaching. Teaching is supposed to create conditions for learning by stimulating the reorganization of understanding of each individual who learns by reflection, while errors in thinking may be used for further analyses, as well as the situations in which altered personal meaning associates, generalizes and structures in relation to the previous.*

Keywords: *concept, mutual understanding, negotiating meaning.*

Концепт као конструкција и полазно разумевање

Истраживања (Gopnik, Meltzoff, Kuhl, 2003) показују да деца већ током прве године живота доносе претпоставке о томе како ће њихове акције утицати на околину, и то сматрају важним за њихово учење, јер им омогућује да преко претпоставки сазнају нове ствари о свету. Дете у почетку, под утицајем “своје теорије”, једноставно игнорише доказе супротне тој теорији. Замена претходног концепта новим значајна је јер омогућује да дете на нов начин разуме друге појаве и да ствара читав низ нових претпоставки. Своје претходне концепте дете ревидира у светлу нових ствари које учи, а посебно у светлу *резултата својих практичних експеримената*. При томе, никада не почињу од нуле, него да би научили ново, модификују и мењају оно што су претходно знали.

Концепт или теорија претпоставља одређено значење које дете уноси у ситуацију учења. Пијаже (1972) је истраживањима показао да дечји концепти у почетку нису координисани уравнотежени системи. Због тога не остају идентични код закључивања, него се стално мењају, тако да дете често тврди контрадикторности. Током представљања акције, дете открива чињенице које чине да мења своје дефиниције, да налази другачије претпоставке које потпуно мењају један исти концепт.

Виготски (1972) наводи да дете предшколског узраста само ствара теорије о свету, појавама и предметима, мисаоно представља акције тако што гради своје “опште представе” које су адекватне “општем сећању”. Дете памти, “сликовито и конкретно”, али има тенденцију уопштавања у мишљењу да гради и опште теорије о свету, прошлости, настанку Земље... Нелсонова је, проучавајући дечје учење рутинских аспеката свакодневног живота, доказала да деца предшколског узраста користе своје “уопштене представе о збивањима” или “сценарије” (Nelson, 2000) да развију идеје о томе како функционише свет и на који начин она учествују у њему. Подаци истраживања показују да сценарије деца развијају брзо, да су сценарији уопштени и да одговарају редоследу збивања. Нелсонова наводи да “сценарији” помажу структурирању сазнања тако што дете преко сценарија уочава редослед догађаја, памти их и предвиђа шта ће се десити доводећи их у везу са новонасталим збивањима.

Према Доналдсону (Donaldson, 1988), концепт света или теорија коју је дете изградило утиче на то како дете разуме одређену ситуацију. Дете тражи решења у процесу учења непосредним истраживањем света и на основу тога гради унутрашње представе као *модел света* који му помаже да прави претпоставке и да предвиђа. Под утицајем своје представе, или изграђеног модела, дете ће тумачити оно што се догађа у конкретной ситуацији учења, наглашавајући неке карактеристике више од других.

Подђаков (1992) сматра да код деце предшколског узраста постоји изражена способност планирања и трагања у решавању проблема на основу претходне слике коју стварају и уносе у ситуацију учења. Деца пре него што почну акцију уочавају шта се може десити и усмеравају своје напоре да одговоре циљу задатка. Она себи умеју да представе циљ задатка и да му се плански приближавају.

Деца имају своје *кохерентне теорије* (Bruner, 2000) не само о свету, него и о сопственим способностима учења, које би требало да усклађују са теоријама својих родитеља, наставника, другом децом, кроз дискусију и договор. Брунер истиче да су деца једнако *епистемолози колико и ученици*, да могу да размишљају о свом мишљењу и својим теоријама, наводећи разлоге и аргументе. На тај начин, деца развијају способност процењивања и својих и туђих схватања.

Неоконструктивистичка перспектива учења (Barth, 2004) концепт тумачи као *процес и производ културне конструкције*. Процес почиње освећивањем сличности и разлика, приближавањем више искустава, а на основу онога што им је заједничко, и повезујући их са симболом, дете конструише концепт. Концепт као производ представља тумачење оног што је виђено и испробано у некој врсти акције. При томе дете користи апстраховање или уопштавање типа спајања у целину неколико елемената појава или предмета размишљања, а затим их повезује на симболичком нивоу. Анализа и повезивање у мишљењу којима се дете служи не зависи од узраста, него од способности изграђивања категорија и њиховог изражавања симболом. Да би концепт имао смисла у учењу детета, према ауторима (Barth, 2004), мора бити изражен у три димензије: 1) нивоом именовања – речима, симболима; 2) нивоом уопштеног значења; 3) нивоом усклађености са конкретном ситуацијом.

Симболима значење само ако се односи на конкретне ситуације у којима се може користити, тако да узајамна веза структурних елемената одређује концепт. Концепте које дете конструише а којима се руководи у учењу и који дају смисао његовим искуствима присталице неоконструктивизма називају још *концепцијом, репрезентацијом, менталним моделом, субјективном теоријом* (Barth, 2004).

Дечје теорије, које деца граде од најранијег узраста прикупљајући информације о томе како функционише свет, неки аутори (Саге, према: Desforges, 2001) сматрају *алтернативним оквирима* за њихово деловање. Практични значај тог тврђења аутори налазе у поруци онима који подучавају – да морају узети у обзир претходно дечје разумевање и да деци треба помоћи да реструктурирају своје разумевање тако што ће своје теорије поново преиспитати на другачији начин.

Заједничко грађење разумевања

Схватање подучавања као заједничког разумевања оних који уче и оних који подучавају полази од претпоставке да постојање и прихватање претходног знања у подучавању није довољно. Циљ подучавања је да помогне онима који уче да реструктуришу своје разумевање, да научно поново науче на другачији начин, како би унапредили постојеће структуре знања.

Схватање подучавања као процеса заједничког грађења смисла с онима који уче и између њих полази од претпоставке да се први задатак онога ко подучава састоји у разумевању онога што онај који учи већ разуме. Ситуације подучавања, према томе, полазе од приближавања референтних оквира разумевања преговарањем, ка грађењу заједничког значења. Значење се при томе тумачи као *стално откривање смисла*, на основу којег се поступа и тумачи свет. Појмовима разумевања и размишљања се у оквиру ове теорије објашњава и појам учења.

Карактеристике процеса стварања значења, које га представљају као непрекидну, основну људску активност, као извор поступака у свакодневном животу и као социјални процес, садржан најпре у имплицитном схватању свакога ко учи, неки аутори (Коваџ-Серовић, 1998) сматрају суштинским за процес учења.

Истраживачи налазе (Коваџ-Серовић, 1998) да у заједничком решавању задатка дете и одрастао полазе од различитих дефиниција ситуације, различитих значења ситуације, и да се тек током интеракције изграђује заједничко значење. Дете при томе помера значење које је првобитно имало, а одрастао се усклађује са заједничком дефиницијом, али и задржава своју. Та двојност значења код одраслог и повремено тестирање детета да ли може више у досезању значења ствара, према истраживачима, продуктивну тензију у интеракцији.

Значајан налаз за подучавање у институционалним условима јесте да се изградња заједничког значења не састоји за дете само у додавању репертоара дефиниције одраслог на сопствено почетно разумевање, већ је садржана у квалитативној трансформацији значења.

Разлоге неразумевања или погрешног разумевања оних који уче у институционалним условима, аутори (Barth, 2004) описују на следећи начин:

- неразумевање односа речи и смисла - у учењу се користи реч као симбол, без схватања њеног значења и функције;
- неразумевање односа битних и небитних елемената у односу на проблем - у учењу важност која се придаје небитном елементу отежава суштинско откривање значења;
- одсуство анализе у учењу и примене знања - учење се заснива на вербалним асоцијацијама без ангажовања виших нивоа мишљења.

Немогућност дискутовања о значењу може ограничити разумевање у учењу. Деловање и објашњење у учењу не замењују улогу дискусије, јер служе више процењивању учења. Такође, позиција у којој онај који учи само слуша и не поставља питања умањује могућност упознавања његовог начина мишљења, као и начина на који гради значење.

Различите теорије учења полазе од значаја дискусије и доказивања својих схватања другима, као и начина на који се знање користи за конструисање значења. Отуда задатак подучавању да ствара услове да они који уче могу заједно нешто и да учине да примене своја знања, да се њиме служе у дискусији, у постављању питања, у решавању свакодневних животних проблема. Стварање значења тако упућује на две комплементарне стране у подучавању: 1) стварање услова за преговарање, 2) стварање услова да свако ко учи заједнички обликовано значење интегрише као део сопственог значења.

Грађење разумевања обликовањем концепта

Теорија подучавања као заједничког разумевања полази од тумачења разумевања као *обликовања и коришћења концепата* (Bruner, према: Barth, 2004). Концепт се схвата као сложен процес посматрања и тумачења стварности, у којем дете на основу представа развија идеје и обликује тумачење.

Разумевање као обликовање концепта полази од неколико претпоставки које су потврђене у налазима истраживања изградње значења у дијади одрастао–дете. Процес обликовања концепта као разумевање зависи од потенцијала и активности детета, зависи од садржаја који се користи у разумевању, претходног знања и искуства детета и усклађене методичке подршке којом се омогућује повезивање дететовог потенцијала и околине.

Дакле, разумети у учењу, у институционалним условима, такође значи *уношење истог смисла, достизање заједничког значења у одређеној ситуацији учења* (Barth, 2004). Дечји вртић или школа су другачије организоване заједнице од оних из којих дете долази, при чему те заједнице повезује језик као средство уношења смисла. Међутим, у учењу у институционалним условима врло често доминира језик и смисао које одрасли уносе у ситуацију учења, тако да не постоји контекст у којем се заједнички долази до значења с онима који уче.

Израда модела оперативног концепта (Barth, 2004) у планирању учења помаже онима који подучавају да се удаље од захтева за дефинисањем и репродуковањем наученог и усмерава планирање ка процесу и начину приступања решавању проблема, а не ка учењу тачног одговора. У односу на разумевање у учењу, односно обликовање и квалитативно мењање концепта, доминантна активност у учењу је учити постављати питања. На

основу тога, они који подучавају, у планирању учења, полазе од питања као смерница за вођење процеса изграђивања смисла.

Укључивање оних који уче у процес обликовања смисла, заједничког разумевања, полази од претпоставке да је учење унутрашње мотивисано, а да су неопходни услови и извори унутрашње мотивације интелектуална аутономија и емоционална сигурност. Пракса подучавања показује да у односу између оних који уче и оних који подучавају најчешће постоји нека врста “прећутног” уговора, као дела скривеног плана подучавања, о очекивањима, дисциплини, начинима вредновања.

С обзиром на то да код оних који уче постоји унутрашња мотивација за учење, а код оних који подучавају очекивања у односу на учење, као оквир процедуре заједничког разумевања у учењу, аутори (Barth, 2004) предлажу *концептуални уговор*.

Сврха концептуалног уговора је у томе да они који уче и они који подучавају освесте когнитивне поступке у промени од субјективног ка заједничком значењу. Свест о сопственим поступцима и процесима које пролази свако ко учи доприноси да се постигнуте компетенције поново примене у другој ситуацији учења. Аутори теорије о заједничком разумевању у учењу и подучавању полазе од схватања да разумети значи активно обликовати концепте, а не репродуковати одређене одговоре, и на основу тога предлажу *модел концептуалног уговора о разумевању* (Barth, 2004). “Активно обликовати концепте” за предшколско дете, које учи *чинећи* (Пешић, 1996; Миљак, 2002) значи најпре обликовати конкретне концепте кроз практичну акцију, а затим их преобликовати у вербалне концепте. При томе, “преговарање о смислу концепта” могуће је тек ако они који уче на тај начин развијају самопоштовање, ослобађајући се страха од грешке или страха од спољашње процене. Истовремено, процес конструисања заједничког значења могућ је тек уколико се сви учесници у том процесу осећају уваженим и прихваћеним. Наглашавање важности везе интелектуалне аутономије и емоционалне сигурности, такође, представља доказ о схватању учења као активности у којој се ангажује целовита личност.

Модел концептуалног уговора о разумевању односи се на стварање услова да се у учењу дође до података, да се информација повеже с претходним искуством и створе претпоставке, као и да се развија свест о процесу учења. Дете или онај који учи је онај који трага за решењем у конкретној ситуацији. Одрасли је посредник који помаже у трагању за смислом, стварајући могућности да: дете зна шта се од њега очекује у учењу, одлучује о формулисању очекивања из своје перспективе, истражује,

прави претпоставке, учи постављајући питања, грешку претвара у предмет анализе.

Структура концептуалног уговора садржи следеће кораке у учењу: 1) свако се унапред информише и преговара о томе како ће тећи учење, као и о захтевима у учењу; 2) испробава кроз акцију, износи своје тумачење, пример или противпример, анализира грешке; 3) дискутује, поставља питања, слуша предлоге других; 4) група заједнички прави селекцију и одваја битно од небитног, тако што у сваком тумачењу или примеру тражи заједничке елементе, при чему се пажња усмерава ка томе да свако разуме зашто се нешто занемарује а нешто наглашава; 5) група заједнички одређује критеријуме селекције битних и небитних елемената за концепт; 6) група долази до заједничког значења и тражи нове примере; 7) свако процењује свој пут разумевања.

Међутим, и после процедуре вођења до заједничког значења, остаје питање каква се концептуална промена догодила код онога ко учи у односу на претходно знање, односно како заједничко решавање проблема може да резултира променама у разумевању појединца?

Питање постаје проблем само уколико се предност даје унутрашњем или индивидуалном функционисању, с тим да је “унутрашње” одговорно за пренос “нечега” преко баријере. Уколико се појединцима који уче омогућава да постану учесници ситуације у којој уче, код њих се подстиче интеграција свих социјалних и индивидуалних аспеката, која се као целина онда *практикује у друштвеној интеракцији* (Barth, 2004). Заједничко разумевање при томе не обухвата преузимање разумевања од спољашњег модела. Заједнички креирано разумевање рефлектује индивидуално разумевање активности и начина учешћа у њој.

Тако су друштвене размене саме по себи медијуми за друштвене активности које трансформишу и користе појединци у складу са својим разумевањем и учешћем. Дечје учешће у комуникативним процесима је значајан основ на коме граде своје разумевање. Када деца учествују у некој текућој активности, она се прилагођавају социјалном осећају својих партнера и спајају вештине и перспективе свих учесника у учењу.

Производ такве социјалне интеракције у преговарању око заједничког значења далеко је од тога да представља копију онога што је већ на почетку дефинисано у учењу или је на располагању у размишљању било ког учесника учења појединачно. Разумевање тада укључује конструктивни процес, у којем напор да се комуницира води учеснике да заједно развијају нова решења.

Аутори (Barth, 2004; Livajn, 2005) теорије о подучавању као заједничком разумевању наглашавају да изградити концепт представља активан процес

критичког промишљања тако да то није исто што и понављати акцију другог или запамтити концепт који је већ неко други изградио. Тај процес критичког промишљања зависи од претходних знања, укупног претходног искуства. Да бисмо схватили оно што дете разуме, потребно је да слушамо и посматрамо како употребљава оно што зна, а не само оно што изговара. Врло често дете, у учењу, не може да вербализује оно што мисли уколико не постоји конкретна ситуација у којој се то практикује.

Због тога се у вођењу процеса изграђивања смисла предлажу различити нивои *когнитивног дијалога* (Barth, 2004) током истраживања у учењу. То је начин вођења процеса учења у којем постоји истовремена размена примера и њихових тумачења, подстицање самопроцене и самоконтроле у потврђивању разумевања, као и подстицање развоја свести о сопственим активностима у разумевању. Процес развоја дијалога у групи схвата се као дијалог “у” ситуацији учења и може се одвијати кроз четири нивоа.

1) Интуитивна искуства деце могу се усмеравати ка заједничком разумевању тек кроз дијалог, сумње, сукоб аргументације, супротстављање различитих примера, показивања и испробавања. Ако се у посредовању у учењу деци омогући да испробају решење кроз сопствено деловање и изразе своје тумачење, као и да чују примедбе других, отвара се први ниво супротстављања њиховог искуства, што им може помоћи да постану свесни разлике у тумачењу.

У активностима деце и васпитача које смо посматрали у оквиру истраживања “Однос поступака и схватања васпитача о учењу и подучавању”¹ (Крњаја, 2008) уочено је да су васпитачи подстицали децу да износе своје полазне позиције у разумевању и да о њима дискутују у само 23% посматраних активности. Подаци истраживања такође показују да су васпитачи у 36,44% посматраних активности представљали деци план учења и о њему дискутовали с децом тражећи од деце идеје за активност.

2) Други ниво супротстављања и долажења до разумевања везује се за интеракцију између деце, где услови размене и посматрање из туђег угла доводе до концептуалне промене или потврде сопственог разумевања. Разумети при томе подразумева процес обликовања значења у мноштву доживљаја и усклађивања са заједничким критеријумима. Потврђивање разумевања од стране оних који уче, с обзиром на различите ситуације, обухвата различите начине изражавања знања, способности и вештина. То значи да дете има могућност у учењу да интегрише активности на начин који је за њега најпримеренији.

¹ Истраживање је спроведено посматрањем ситуација учења у дечјим вртићима у Београду током 2006. године.

Када дете обликује сопствени пример који тумачи или примени знање у конкретној ситуацији, када успева да уопштава разумевање конкретног примера на сличне ситуације, оно користи различите могућности изражавања разумевања. Подстицање грађења разумевања у посредовању у учењу захтева од одраслих осмишљавање различитих могућности за интегрисање активности, усклађених са индивидуалним потенцијалима оних који уче.

Посредовањем у овом нивоу подстиче се истовремено уопштавање и рашчлањавање конкретне ситуације и генерализовање, анализа грешке као анализа различитих привремених концепата разумевања. Начин “посредовања” у дијалогу зависи од потенцијала групе да размењује значења и да их усклађује са правилима.

Подаци истраживања “Однос поступака и схватања васпитача о учењу и подучавању” показују да су деца супротстављала мишљења и бавила се доказивањем једни другима у 21% посматраних активности, а у свега 8% активности су испробавала различита решења и тражила аргументе.

Из података можемо видети да су деца у посматраним ситуацијама учења имала мало услова да на основу дискусије са другом децом размишљају о својим идејама, заједно долазе до значења и да дискусију користе као модел за обликовање мисли.

У свим ситуацијама када су им омогућени услови, деца су у посматраним активностима показала способност размене значења, и на тај начин су помагали једни другима да преиспитају своја значења и да их мењају. Тај податак може се употребити као доказ да је коришћење способности деце у учењу било у тесној вези с условима које је стварало подучавање.

3) Трећи ниво разумевања и грађења заједничког значења састоји се у размишљању наглас о претходна два нивоа и трагању за симболима који би представили концепт. Посредовање се односи на питања која подстичу свест о томе како функционише стратегија размишљања, које су идеје битне, како се издваја оно што је заједничко, какав закључак се из тога може извести... На тај начин се практикује и демонстрира како процес мишљења од невидљивог процеса постаје конкретан и приступачан.

4) Посредовање у самооцењивању подразумева, на неки начин, дефинисање начина и инструмената самооцењивања који су усклађени с одређеним нивоом разумевања, као и преговарање између оних који су укључени у процес учења о критеријумима у односу на концептуалну промену у сопственом сазнању. Самооцењивање се у процедури концептуалног уговора планира са свим учесницима на почетку учења. Оно представља рефлексију у односу на процес учења, као и у односу на промену у тумачењу значења.

Подаци истраживања “Однос поступака и схватања васпитача о учењу и подучавању” показују да су се од посматраних 107 активности, у 45,79%

активности васпитачи бавили процењивањем учења. У 7,47% активности васпитачи су се бавили процењивањем тока учења, процењивањем постигнућа деце васпитачи су се бавили у 19,62% активности, процењивања продуката деце било је у 17,86% посматраних активности. У 8% посматраних активности деца су правила самопроцену процеса учења.

Закључак

Свој концепт дете уноси у сваку ситуацију учења. Сценариј, концепт или сопствени модел који дете конструише утиче на начин формулисања, као и на начин решавања проблема у учењу.

Подучавање као процес заједничког грађења значења с онима који уче и између њих састоји се у разумевању онога што онај који учи већ разуме. Ситуације подучавања полазе од приближавања референтних оквира разумевања, преговарањем, ка грађењу заједничког значења. Процес стварања значења садржан је и полази од личног схватања свакога ко учи.

Заједничко грађење значења, као процес обликовања концепата, може се структурирати кроз четири нивоа – представљање интуитивних искустава сваког учесника, испробавање, супротстављање и налажење аргумената – постизање разумевања, анализирање процеса долажења до значења и самопроцењивање.

Перспектива заједничког разумевања у учењу и подучавању тражи промену имплицитних схватања оних који се баве подучавањем, у вези са природом учења и сазнања. У спонтаном учењу, деца користе ове начине супротстављања значења у тражењу заједничког, чак истраживања говоре да родитељи или непрофесионалци у подучавању то чине природно (Rogoff, 1992; Kovač-Serović, 1998). За практичаре који се баве подучавањем, таква врста односа представља тешкоћу. Изграђивање приступа учењу као смисленом и аутентичном процесу представља процес преиспитивања, разумевања и промене схватања оних који подучавају. То су промене које захватају промене читавог контекста учења и подучавања, зависе од директних носилаца, практичара, и развијају се нелинеарно.

Литература

- Barth, M. (2004): *Razumjeti sto djeca razumiju*, Zagreb, Educa.
- Брунер, Џ. (1972): *Ток когнитивног развоја*, Београд, Психологија, бр. 1–2.
- Брунер, Џ. (1976): *Процес образовања*, Београд, Педагогија, бр. 2-3.
- Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, Zagreb, Educa.
- Ковач-Церовић, Т. (1998): *Како знати боље*, Београд, Институт за психологију.
- Kolb, D. (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs.
- Lembert, M. N., Combs, B. (2000): *How Students Learn*, Washington, American Psychological Association.
- Livajn, M. (2005): *Svako dete je pametno na svoj način*, Beograd, Rubikon.
- Пешић, М. (1987): *Мотивација предшколске деце за учење*, Београд, Просветни преглед.

ПРОБЛЕМИ ВАСПИТНОГ РАДА

Аленка Чижмански, Мр Јелица Петровић,
Др Марија Зотовић
Филозофски факултет
Нови Сад

UDK-37.018.1(159.923.5)
Изворни научни рад
НВ.LVII.3.2008.
Примљен: 19. V 2008.

ПОВЕЗАНОСТ АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА КОД ДЕЦЕ И АДОЛЕСЦЕНАТА СА СОЦИОМЕТРИЈСКИМ СТАТУСОМ И ПЕРЦЕПЦИЈОМ ВАСПИТНИХ СТАВОВА РОДИТЕЉА

Истраживање представљено овим радом имало је за циљ да испита да ли постоји и каква је повезаност између различитих облика агресивног понашања деце и адолесцената и перципираних васпитних ставова родитеља, с једне стране, и социометријског статуса, с друге стране. Истраживање се састојало од социометријског испитивања које је спроведено на узорку од 216 испитаника, узраста од 9 до 15 година, који су уз то процењивали и васпитне стилове својих родитеља и агресивно понашање својих вршњака. Резултати истраживања су показали да је већи степен директне агресије повезан са негативним полом контролне димензије оба родитеља и са негативним полом афективне димензије мајке. Деца и адолесценти које су одбацили вршњаци испољавају у већој мери директне, али и индиректне облике агресивног понашања него деца која су популарна у вршњачкој групи.

Кључне речи: агресивно понашање деце и адолесцената, директна агресија, индиректна агресија, васпитни ставови, социометријски статус

THE RELATEDNESS OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF CHILDREN AND ADOLESCENTS AND SOCIOMETRIC STATUS AND PERCEPTION OF EDUCATIONAL ATTITUDES OF PARENTS

Abstract *The research presented in this report was aimed at establishing whether there is any relation, and if so what kind of relation, between different forms of aggressive behaviour of children and adolescents and the perceived educational attitudes of parents on one side and the sociometric status on the other. The research included sociometric examination on the sample of 216 examinees aged 9 to 15, who additionally evaluated educational styles of their parents and aggressive behaviour of their peers. The results showed that the higher degree of direct aggression was linked to the negative pole of the control dimension of both parents and the negative pole of the affective dimension of the mother. Those children and adolescents who are rejected by their peers express to a higher degree both direct and indirect forms of aggressive behaviour than children who are popular in their peer group.*

Keywords: aggressive behaviour of children and adolescents, direct aggression, indirect aggression, educational attitudes, sociometric status.

Увод

Агресивно и антисоцијално понашање у савременом друштву постају све већи проблем, те им се како међу стручњацима, тако и међу лаицима придаје све већа пажња. Последњих деценија агресивно и антисоцијално понашање је у сталном порасту, о чему сведоче службене криминалистичке статистике у разним западним индустријским земљама (Essau, 2003, према Essau i Conradt, 2006). Посебно се наглашава проблем агресивног понашања у школама, јер оно носи са собом многе непожељне и озбиљне последице како за жртву напада, тако и за нападача. Осим што се агресивним понашањем наноси штета другима, постоји могућност да проузрокује проблеме и самом детету које због свог агресивног понашања може бити, између осталог, и одбачено од стране вршњака (Grotmeter i Crick, 1996).

Узроци агресивног понашања су врло сложени, а као најчешћи фактори спомињу се породични утицаји, неуспеси у школи, полне разлике, узрастне разлике, те шире друштвене околности. У многим истраживањим је утврђен пораст агресивности након већих друштвених промена, те је с обзиром на промене које су се догодиле на нашим просторима потребно озбиљно разматрање овог проблема.

Постоји много критеријума према којима можемо разликовати агресивна понашања. Према начинима изражавања, агресивност можемо поделити на директну и индиректну (Björkqvist и сар., 1992), односно отворену и релацијску (Crick i Grotmeter, 1995).

Под директном агесијом се подразумева наношење штете или бола на директан начин, “лицем у лице”, користећи се физичком силом (нпр. ударање, гурање) или вербалним стратегијама као што су вређање, викање, задиркивање, погрдне речи (Björkqvist и сар., 1992).

Док су се у прошлости истраживачи претежно фокусирали на физичку и вербалну агесију, у последње две деценије студије агресивног интерперсоналног понашања усмериле су се на суптилније облике агресивног понашања. Тако се све више пажње поклања социјално манипулативним понашањима, која су аутори објединили под конструктом индиректне агресивности (Björkqvist и сар., 1992), односно социјалне агресивности (Galen i Underwood, 1997, према Underwood i сар., 2001, Xie i сар., 2002), или релацијске агресивности (Crick i Grotmeter, 1995). Сва три назива подразумевају социјално манипулативно понашање у коме агресор, без директне укључености у напад, а користећи се социјалном структуром, покушава да повреди другу особу тако што утиче на њену повезаност са другим особама и/или њен статус у групи.

У овом раду нас првенствено интересује дихотомија директне и индиректне агресивност како су је у свом раду конципирали фински ауто-

ри (Björqvist и сар., 1992). Они наводе да је индиректна агресивност врста понашања код којег починитељ наноси штету на заобилазан начин, манипулишући социјалном структуром унутар одељења. Централни аспект индиректне агресивности је намера да се повреди друга особа, али да се не буде идентификован као агресор. То се постиже коришћењем друге особе као средства за наношење штете или бола циљној особи, чиме се заправо избегава могућност освете нападнуте особе, као и осуда социјалне околине.

Овенс и сарадници (Owens и сар., 2000) налазе да су основне категорије индиректне агресивности причање о другима (оговарање, ширење гласина, критиковање нечијег изгледа или одеће), искључујућа понашања (искључивање, игнорисање) и остала индиректна узнемиравања (претећи анонимни телефонски позиви, писање претећих порука).

Бјорквист и сарадници (Björqvist и сар., 1992) сматрају да физичка, вербална и индиректна агресивност представљају три развојне фазе агресивности које следе једна другу, а делимично се преклапају. Код мале деце, због недовољно развијених вербалних и социјалних вештина, преовладавају физички облици агресије; у школском узрасту са развојем вербалних способности и дечаци и девојчице уочавају предности вербалних стратегија које, у односу на физичку, представљају друштвено прихватљивије понашање. Са развојем социјалних вештина појединци усвајају индиректне тактике којима на посредан начин, користећи друге особе из своје социјалне мреже, остварују своје агресивне циљеве. Кроз адолесценцију, као и одрасло доба, појединци користе и вербалне и индиректне стратегије

Недвосмислено је потврђено да су васпитне методе родитеља повезане са дечјом агресијом. Петерсон и сарадници (Patterson и сар., 1989, према Вулјан Фландер, 2007) наводе да родитељско понашање и породични процеси објашњавају око 30-40% варијансе агресивног и антисоцијалног понашања.

Истраживања показују да се тамо где постоји сувише забрана, много кажњавања, нарочито физичког, агресивно понашање јавља као чешћи облик понашања него тамо где постоји толеранција и разумевање за децу. Такође, деца родитеља који толеришу или чак охрабрују и награђују агресивност агресивнија су од деце родитеља који васпитавају децу да ограничавају манифестовање агресивних импулса (Rot, 2003).

Афективни однос између родитеља и деце с поремећајем понашања карактерише мала количина емоционалне топлине и велика количина међусобног непријатељства (Seydlitz i Jenkins, 1998, према Essau i Conradt, 2006). Постоји позитивна корелација између непријатељског односа родитеља и деце и агресивног и антисоцијалног понашања (McCord, 1983, према Essau i Conradt, 2006), док изгледа да емоционално топао однос штити децу

од екстернализујућих поремећаја (Rothbaum i Weisz, 1994, према Essau i Conradt, 2006).

Харт и сарадници (Hart, 1998) су испитивали повезаност између родитељског понашања и различитих врста агресије код деце (отворене или директне и релацијске или индиректне). Њихови резултати показују да су деца родитеља који користе васпитне поступке присиле процењена као директно агресивнија. У погледу релацијске или индиректне агресивности, постоји позитивна повезаност с недовољним родитељским прихватањем и с мајчиним васпитним поступцима присиле

Социометријски статус је један од најчешће коришћених, а према неким ауторима и један од најважнијих показатеља положаја личности у групи вршњака (Крњајић, 1981). Претпоставља се да је агресивно понашање деце и адолесцената пре свега повезано с одбацивањем од стране вршњака и негативним социометријским статусом (Coie, Dodge i Kupersmidt, 1990, према Salmivalli, 2000). У социометријским истраживањима је показано да су неомиљена и одбачена деца често натпросечно агресивна и имају дефицит когнитивних и социјалних вештина у опхођењу с другима, често поступају антисоцијално, неприкладно ситуацији те ремете групне активности (Буљан Фландер и сар., 2007).

Селмивели (Salmivalli, 2000) у истраживању у којем је испитала повезаност физичке, вербалне и индиректне агресивности и социометријског статуса долази до резултата који указују на позитивну везу агресивности с одбацивањем, међутим, не на негативну повезаност са популарношћу. Иако су агресивни адолесценти често одбачени од стране својих вршњака, изгледа да неиспољавање агресивног понашања не гарантује прихваћеност међу њима.

Истраживања повезаности индиректне агресивности и социометријског статуса су малобројна, а резултати су неконзистентни.

Нека истраживања показују да је релацијска (индиректна) агресија, исто као и физичка, повезана с одбацивањем од стране вршњака, те да представља фактор ризика за каснији развој психопатологије (Crick i Grotpete, 1995; Rys i Bear, 1997, према Xie i сар., 2002). Ленселот и Воуг (Lancelotta i Vaughn, 1989) наводе да је индиректна агресивност врста агресивности која доводи до најјачег вршњачког одбацивања и код дечака и код девојчица, но код девојчица је та веза ипак јаче изражена.

С друге стране, многа истраживања показују да су индиректно агресивни појединци (и дечаци и девојчице) добро уклопљени у друштво и углавном омиљени. Ксаи и сарадници (Xie и сар., 2002) нашли су у свом истраживању већи степен социјалне (индиректне) агресије код деце која заузимају централне и водеће положаје у вршњачкој групи, које учитељи

процењују као “моћне и утицајне” (енгл. Olympian) и која знају како да се истакну. Они наводе да социјална агесија, по својој природи, подразумева да агресор, да би био успешан, мора бити добро уклопљен и прихваћен у групи (Cairns i Cairns, 1994, према Xie i sar., 2002).

Селмивели (Salmivalli, 2000) истиче да је индиректна агресивност најбоље толерисана међу вршњацима и најмање повезана с одбацивањем, те наводи неколико разлога који би ишли томе у прилог. Као прво, у поређењу с отвореном, физичком или вербалном, индиректна агресивност више је скривен и софистициран начин напада на другу особу. С обзиром на природу таквог понашања, агресор углавном остаје неидентификован. Као друго, социјална манипулација је већином “женско понашање”, при чему су девојке које нападају на овај начин углавном добро уклопљене у друштво и популарне. Надаље, коришћење индиректних стратегија повезано је са социјалном интелигенцијом, способношћу разумевања социјалне околине и односа у њој, као и постизање властитих циљева уз помоћ других. Није пронађена слична повезаност за физичку агресивност. Изгледа да је социјална интелигенција оруђе које истовремено омогућује особи коришћење социјално манипулативних понашања, с једне, и постизање позитивног статуса и одржавање блиских пријатељских веза, с друге стране.

Предмет и циљеви истраживања

Проблем овог истраживања представља покушај да се утврди да ли постоји и каква је повезаност између различитих облика агресивног понашања деце и адолесцената и перципираних васпитних ставова родитеља, с једне стране, и социометријског статуса, с друге стране.

Узорак

Истраживање је спроведено на узорку од 216 испитаника, међу којима је било 97 (44,9%) особа мушког и 119 (55,1%) особа женског пола. Испитаници су били ученици четвртог и осмог разреда основне школе у Новом Саду, односно 107 (49,5%) испитаника је узраста 9–11 год., а 109 (50,5%) испитаника узраста 14–15 год, при чему је просечан узраст 12 година.

Инструменти

Скала за процену директне и индиректне агесије (DIAS)

За потребе овог рада конструисана је скала за процену директне и индиректне агесије по узору на истоимену скалу (Direct & Indirect

Aggression Scales) коју су конструисали фински аутори (Björkqvist i sar., Osterman, 1992).

Скала примењена у овом истраживању састоји се од укупно 14 преведених и модификованих тврдњи из оригиналне скале финских аутора, и то по четири тврдње за процену физичке и вербалне директне агресије, и шест тврдњи које одражавају индиректну агресију. Испитаник на тростепеној скали (1 - скоро никад, 2 - понекад, 3 - често) процењује колико често се одређени ученик понаша на наведен начин када је љут или има проблем с неким учеником.

Да бисмо проверили претпоставку о броју латентних фактора на који се може свести агресивно понашање, односно да бисмо тестирали димензионалност примењене скале за процену директне и индиректне агресије, урађена је хијерархијска факторска анализа.

За факторизацију упитника коришћена је метода главних компонената помоћу које су изолована два значајна фактора, који су потом ротирани косоуглом Промах ротацијом. Два значајна фактора објашњавају 54,481 % укупне варијансе. За утврђивање значајног броја фактора коришћен је Гутман-Кајзеров критеријум јединичног корена.

У табели 1. приказани су издвојени фактори са корелацијом ајтема и тумачењем.

Табела 1. Факторска структура скале за процену директне и индиректне агресије

	F1 (DIR)	F2 (IND)
1. Удара друге ученике.	.919	-.227
8. Гура или вуче друге ученике	.913	-.169
13. Задиркује друге ученике	.791	-.020
9. Назива неке ученике погрдним именима.	.759	.033
4. Вређа друге ученике.	.557	.336
3. Виче или се свађа са другим ученицима.	.540	.298
6. Подмеће ногу другим ученицима.	.517	.188
14. Исмејава фризуру или облачење других ученика.	.488	.318
10. Наговара остале ученике да се не друже са појединим ученицима	-.344	.940
2. Игнорише или искључује неке ученике из групе.	-.074	.773
5. Оговара ученике.	.142	.643
7. Прича ружне или измишљене ствари о неким ученицима.	.204	.603
12. Одаје тајне других ученика.	.133	.530
11. Узима или уништава ствари других ученика.	.280	.373

Високо засићење на првом фактору има укупно 8 ајтема, при чему се 3 ајтема односе на физичке облике агресивног понашања, 4 ајтема представљају вербалне стратегије агресивног понашања. Овај фактор назван је **директна агresiја**.

Високе коефицијенте корелације са другим изолованим фактором има 5 ајтема, при чему се сви ови ајтеми односе на суптилније облике агресивног понашања, односно индиректне начине наношења штете или бола. Овај фактор назван је **индиректна агresiја**.

Корелација између ова два фактора је доста висока ($r = .541$). Висока повезаност директне и индиректне агresiје указује на две различите форме истог општег понашања. Такође, висока корелација говори у прилог томе да она деца која испољавају директну агresiју углавном испољавају и индиректну агresiју, и обрнуто. Дакле, деца која у већој мери испољавају агресивност користе се како директним, тако и индиректним стратегијама агресивног понашања. У сврху даље обраде података коришћени су факторски скорови испитаника на факторима као представницима различитих облика агресивног понашања.

Релијабилност скале на узорку из овог истраживања мерена Кронбах алфом висока је и износи .90.

Скала за процену васпитних ставова родитеља

Упитник васпитних ставова коришћен у овом истраживању намењен је испитивању дечје перцепције васпитних ставова родитеља (Генц и Коцопељић, 1995).

Колекција од 24 ставке направљена је према Шеферовом дводимензионалном моделу васпитања, који овај комплексни феномен своди на две димензије: афективну и контролну. Крајње тачке ових димензија послужиле су као индикатори за конструкцију ставки упитника, те су сачињене четири субскеале: топло, хладно, попустљиво и ограничавајуће васпитање, при чему свака од ових субскеала обухвата по шест тврдњи. Степен слагања за сваку тврдњу испитаник на петостепеној скали Ликертовог типа одређује посебно за васпитни поступак оца, а посебно за васпитни поступак мајке. На основу одговора испитаника могуће је добити категорију васпитног става (топло-попустљиво, топло-ограничавајуће, хладно-попустљиво и хладно-ограничавајуће), као и скор на афективној димензији и димензији контроле.

Социометријски упитник

У истраживању је коришћен један неформални критеријум за утврђивање афективних односа, при чему је број бирања био ограничен на 3.

Што се тиче начина вредновања социометријског избора и одбацивања, из практичних разлога изабрано је линеарно вредновање. Дакле, за сваки примљени избор, односно одбацивање, испитаници су добијали по један поен.

Мере статуса у групи вршњака су рачунате на начин који су предложили Кои и сарадници (Цоие и сар., 1982), који подразумева лоцирање сваког испитаника у једну од следећих група: популарни, одбачени, контроверзни, занемарени и просечни (видети у: Чижмански, 2008)

Резултати

Повезаност васпитних ставова родитеља и агресивног понашања деце и адолесцената

Највећи проценат деце из узорка процењује оба своја родитеља као топло-попустљиве. Ово је очекивани податак, будући да се у свим истраживањима овај васпитни став појављује као најфреквентнији (Петровић, 2007; Генц, 1994). Остали васпитни ставови заступљени су у значајно нижем проценту. Слично као и у другим истраживањима, показано је да се топло-ограничавајући васпитни став перципира чешће код мајки него код очева, а хладно-попустљив и хладно-ограничавајући чешће код очева него код мајки.

Утврђено је да је већи степен директне агресије повезан са негативним полом контролне димензије оба родитеља и са негативним полом афективне димензије мајке, односно са ограничавајућим и спутавајућим васпитним ставом оба родитељи и са хладним и одбијајућим ставом мајке. Међутим, у питању су повезаности ниског интензитета, што показује да су васпитни ставови само један од чинилаца који могу имати утицаја на учесталост агресивног понашања деце и адолесцената (табела 2).

За разлику од директне, индиректна агресија није значајно повезана ни са једном димензијом васпитања.

Табела 2. Повезаност директне и индиректне агресије са димензијама васпитања

	Директна агресија	Индиректна агресија	Афективна димензија (отац)	Контролна димензија (отац)	Афективна димензија (мајка)	Контролна димензија (мајка)
Директна агресија		.633**	-.072	-.188**	-.180*	-.256**
Индиректна агресија			.022	-.044	.004	-.107

** $p < .01$; * $p < .05$

Агресивно понашање код ученика различитог социометријског статуса

Што се тиче структуре узорка према социометријском статусу, установљено је да ниједан испитаник нема статус занемареног ученика, а само 14 испитаника (6,5%) има статус контроверзних ученика. Из тог разлога, група контроверзних испитаника је спојена са групом просечних ученика. То је оправдано и тиме што контроверзни (као и занемарени) ученици у суштини представљају подгрупу ученика просечног социометријског статуса. Дакле, дискриминативна анализа је рађена на следеће три групе испитаника: популарни (23,1%), одбачени (20,4%) и просечни (56,5%).

У процедури испитивања разлика у агресивном понашању деце и адолесцената који заузимају различит социометријски статус у свом одељењу, изоловане су две дискриминативне функције, од којих се једна показала као статистички значајна на нивоу значајности $p < .01$. Параметри дискриминативних функција приказни су у табелама 3. и 4.

Табела 3.: Карактеристике дискриминативних функција

Дискриминативне функције	Карактеристични корен	% међугрупне варијансе	Кумулативни %	Коефицијент кан. корелације
1	.205	77,2	77,2	.413
2	.060	22,8	100,0	.239

Табела 4. Процена значајности дискриминативних функција

Функције	Wilksova Lambda	Hi - kvadrat	df	p
1	.782	50.694	28	.005
2	.943	12.130	13	.517

Изоловану дискриминативну функцију дефинишу у највећој мери директни облици агресивног понашања, док су индиректни облици агресивног понашања у мањој али такође значајној корелацији са дискриминативном функцијом (табела 5).

У табели 6. приказани су центроиди група на статистички значајној дискриминативној функцији. Из њихових вредности се види да одбачени ученици постижу високе, а популарни ниске скорове на ајтемима који чине изоловану дискриминативну функцију. Дакле, одбачени ученици испољавају највећи степен директне, али и индиректне агресије.

Овакви резултати говоре у прилог томе да је свако агресивно понашање деце и адолесцената праћено одбацивањем од стране вршњака и

негативним социометријским статусом, с тим да је директна агресија јаче повезана с одбацивањем него индиректна.

Табела 5. Матрица структуре дискриминативне функције

	Функција
	1
8. Гура или вуче друге ученике.	.709
9. Назива неке ученике погрдним именима.	.691
1. Удара друге ученике	.562
6. Подмеће ногу другим ученицима.	.560
7. Прича ружне или измишљене ствари о неким ученицима	.545
4. Вређа друге ученике.	.504
13. Задиркује друге ученике.	.483
12. Одаје тајне других ученика.	.355
14. Исмејава фризуру или облачење других ученика.	.327
5. Оговара ученике.	.316
10. Наговара остале ученике да се не друже са појединим ученицима.	.295
11. Узима или уништава ствари других ученика.	.291
3. Виче или се свађа са другим ученицима.	.289

Табела 6. Центроиди група на дискриминативној функцији

Социометријски статус	Функција
	1
Популарни	-.499
Одбачени	.828
Просечни	-.094

Дискусија

Истраживање приказано у овом раду имало је за циљ да пружи одговор на питање да ли постоји и каква је повезаност између различитих облика агресивног понашања деце и адолесцената и перципираних васпитних ставова родитеља, с једне стране, и социометријског статуса, с друге стране.

Што се тиче заступљености перципираних васпитних ставова родитеља, у испитиваном узорку деце и адолесцената утврђено је да се

као најфреквентнији васпитни став оба родитеља појављује топло-попустљиви васпитни став. Дакле, највећи број испитаника из нашег узорка у васпитним ставовима својих родитеља перципира одговарајући ниво укључености и емотивне размене, као и флексибилност у васпитном понашању, у начину увођења и поштовања правила. Овакав податак говори да васпитна атмосфера у испитиваном узорку представља подстицајно развојно окружење. То је очекивани резултат, будући да се у већини других истраживања овај васпитни став појављује као најфреквентнији (Петровић, 2007). Остали васпитни ставови заступљени су у знатно нижем проценту.

При испитивању повезаности васпитних ставова родитеља и агресивног понашања деце и адолесцената, добијени резултати показују да је директна агресија деце и адолесцената у значајној негативној корелацији с контролном димензијом оба родитеља и с афективном димензијом мајке. Дакле, веће перципирано мајчино и очево ограничавање и спутавање те хладнији и одбијајући став мајке повезани су с директном агресијом деце и адолесцената процењеном од стране њихових вршњака.

Добијени резултати у складу су с очекивањима и већином постојећих емпиријских података. Иако према Шеферовом дводимензионалном моделу васпитних ставова ограничавајуће васпитање води генерално ка анксиозности, а попустљиво ка развоју агресије, многа истраживања показују да тамо где постоји сувише забрана, много кажњавања, нарочито физичког, агресивно понашање јавља се као чешћи облик понашања него тамо где постоји толеранција и разумевање за децу. Харт (Hart, 1998) је у свом истраживању добио резултате који говоре да су деца родитеља који користе васпитне поступке присиле и који показују хладан став према детету процењена као директно агресивнија од деце родитеља које карактерише топао и попустљив васпитни став.

Добијени подаци се лако могу објаснити у оквиру фрустрационе теорије агресивности, као и теорије учења. Тако, можемо претпоставити да константне забране, захтевање строгог придржавања одређених правила, ограничавање психичке и физичке слободе детета, као и доживљај незаинтересованости мајке и мале количине емоционалне топлине и блискости с њене стране, представљају изузетно фрустрирајућу ситуацију јер онемогућују задовољење две основне потребе: за сигурношћу и за афективном везаношћу. Како се фрустрације понављају, долази до гомилања агресивних осећања. Будући да је, када су у питању ограничавајући родитељи, испољавање агресије код куће забрањено и строго кажњавано, та деца на овај начин кумулирану агресију испољавају тамо где она није санкционисана – у контакту с вршњацима. У таквом случају се у суштини највероватније ради о помереној или супституисаној агресији. Дакле,

речено језиком теорије учења, деца уче да разликују ситуације када се агресивно понашање исплати, а када не. Тако је, нпр., у једном истраживању показано да је за предшколску децу која су код куће строго кажњавана због агресивног понашања већа вероватноћа да ће у вртићу током играња са лутком показати агресивно понашање, за разлику од деце која код куће нису строго кажњавана (Essau i Conradt, 2006). Такође, познато је да родитељи својој деци служе као модели понашања. Ако један тако важан модел као што је родитељ својим понашањем шаље поруку да је насиље оправдано, дете ће то прихватити и примењивати у ванпородичним ситуацијама. Уз то, ови родитељи имају однос са децом који изазива и подржава агресивну комуникацију. Наиме, ако чланови породице своје циљеве не остварују сарадњом, него агресивним понашањима, као што су претње, наредбе и употреба силе, те на тај начин прекидају конфликтну ситуацију, агресивно понашање бива негативно поткрепљено, па се повећава вероватноћа његовог поновног појављивања у таквим ситуацијама, али и у ванпородичном окружењу (Patterson i sar., 1992; према Vasta i sar., 1998).

За индиректну агресију није утврђена повезаност са перцепцијом васпитних димензија родитеља. Дакле, на основу резултата добијених овим истраживањем не можемо ништа тврдити о повезаности васпитне атмосфере с индиректном агресијом деце и адолесцената. Можемо претпоставити да развој ове стратегије агресивног понашања није у корелацији ни са једним специфичним начином васпитања, већ са неким другим варијаблама. Које су то варијабле - питање је на које треба дати одговор у наредним истраживањима у овој области. Чини се да одговор треба тражити пре у неким персоналним факторима (особине личности, социјална интелигенција) него у социјалним факторима.

Испитивањем разлика у агресивном понашању ученика различитог социометријског статуса, добијени су резултати који показују да одбачени испитаници испољавају највећи степен директне, али и индиректне агресије. Дискриминативну функцију која значајно одваја групу одбачених од групе популарних испитаника дефинишу у највећој мери директни облици агресивног понашања, док су индиректни облици агресивног понашања у мањој, али такође значајној корелацији са дискриминативном функцијом. Дакле, добијени резултати сугеришу да деца која су одбачена од стране својих вршњака испољавају у већој мери директне, али и индиректне облике агресивног понашања, него деца која су популарна у вршњачкој групи. Овакви резултати говоре у прилог томе да је свако агресивно понашање деце и адолесцената повезано с одбацивањем од стране вршњака и негативним социометријским статусом.

Добијени резултати о повезаности директне агресије и одбачености од стране вршњака нису изненађујући и у складу су с већином истраживања из ове области. Резултати истраживања о повезаности индиректне агресије и социометријског статуса мање су конзистентни, а уз то су и малобројни.

Резултати добијени овим истраживањем говоре у прилог схватању да је индиректна агресија осуђивана и праћена одбацивањем од стране вршњака, али ипак не у истој мери као директна. Постоји више могућих разлога због којих је директна агресија јаче повезана с одбацивањем него индиректна. Као прво, за разлику од индиректне, директна агресија је свима видљив облик понашања. Као што је већ споменуто, истраживања говоре о повезаности коришћења индиректних стратегија агресивног понашања са социјалном интелигенцијом, способношћу разумевања социјалне околине и односа у њој. Могуће је да такве способности особи омогућују, с једне стране, ефикасно коришћење социјално манипулативних понашања, а с друге стране одржавање релативно добрих односа са вршњацима.

Закључак

Резултати добијени овим истраживањем представљају добру основу за наставак истраживања у овој области, а такође дају и извесне смернице за осмишљавање адекватних превенцијских и интервенцијских програма. Наиме, на основу добијених резултата, јасно је које су то ризичне групе које испољавају највећи степен агресивног понашања. То су деца и адолесценти који васпитне ставове својих родитеља перципирају као ограничавајуће и хладне, као и ученици које њихови вршњаци одбацују, односно који имају негативан социометријски статус.

Добијене резултате о повезаности васпитних стилова и агресивног понашања деце и адолесцената можемо с извесним опрезом применити и на ситуацију васпитања у школи. Наиме, учитељ је важан фактор у процесу васпитања деце, а једна од његових важних улога је и улога родитељске фигуре, односно модела понашања. На основу добијених резултата можемо претпоставити да се мање агресије јавља код оних ученика чији учитељи негују топао, прихватајући однос с ученицима и који имају разумевање за ученике, а правила примењују флексибилно.

Знајући да деца која су одбачена од стране својих вршњака испољавају у већој мери агресивно понашање него деца која у вршњачкој групи имају просечан или статус популарних ученика, рано препознавање деце са негативним социометријским статусом је од великог значаја за превенцију агресије у школи. Како одбаченост доводи до повећаног испољавања агресије, а агресија до још веће одбачености, веома је важно да се тај ланац на време прекине, како се ситуације не би погоршала. Потребно је већ на најранијем

школском узрасту идентификовати децу која су одбачена од својих вршњака и деловати у смеру поправљања њиховог статуса. То се може постићи истицањем неке карактеристике, способности или талента које то дете поседује али није препознало, а које се веома цени међу вршњацима. На тај начин ће дете, с једне стране, добити довољно пажње, коју је можда раније тражило својим агресивним понашањем, а с друге стране његов статус у групи ће се значајно променити, што ће такође довести до смањења агресивног понашања.

Улога стручњака, нарочито школског психолога и педагога, али и учитеља и родитеља, у превенцији и смањењу агресивног понашања код деце адолесцената, а тиме и стварању здравијег и успешнијег друштва, веома је велика. Спровођење тренинга, едукација и радионица из области ненасилне комуникације и ненасилног решавања конфликта; асертивни тренинг; дискусије на тему стереотипа, предрасуда, дискриминације и људских права; вежбе контролисања беса; подстицање просоцијалног понашања; програми намењени јачању емпатије код деце; едукација родитеља и учитеља о делотворнијим начинима поступања са децом - само су неки од могућих начина које стручњак-психолог у раду са децом и младима може користити, а који могу помоћи у превенцији и смањењу агресивног понашања деце и адолесцената.

Литература

- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18, 117–127.
- Буљан Фландер, Г., Дурман Маријановић З., Ђорић Шпољар, Р. (2007). Појава насиља међу дјецом с обзиром на спол, доб и прихваћеност/одбаченост у школи. *Друштвено истраживање*, 16 (1-2), 157–174.
- Coie, J. D., Dodge, K., Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–570.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317–2327.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.
- Чижмански, А. (2008). *Повезаност агресивног понашања код деце и адолесцената са социометријским статусом и перцепцијом васпитних ставова родитеља*. Дипломски рад, Одсек за психологију, Филозофски факултет, Универзитет Нови Сад.
- Essau, C. A., Conradt, J. (2006). *Агресивност у дјеце и младежи*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Генц, Ј. (1994). Перцепција заступљености васпитних поступака родитеља у зависности од пола, узраста, социоекономског статуса и школског успеха адолесцената. У: Ђ.

- Ђурић, (ур.). *Личност у вишекултурном друштву* (15–24). Нови Сад, Филозофски факултет, Одсек за психологију,
- Генц, Л., Коцопелић, Ј. (1995). Породично васпитање и димензије личности. У: Ђ. Ђурић, (ур.). *Личност у вишекултурном друштву*. Нови Сад, Филозофски факултет, Одсек за психологију.
- Grottpeter, J. K., Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67, 2328–2338.
- Hart, C., H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting and marital linkages. *Developmental Psychology*, 34 (4), 687–697.
- Крњајић, С. (1981). *Социометријски статус ученика*. Београд: Просвета.
- Lancelotta, G. X., Vaughn, S. (1989). Relation between types of aggression and sociometric status. *Journal of Educational Psychology*, 81, 86–90.
- Owens, L., Shute, R. & Slee, P. (2000). „Guess what I’ve just heard!“. Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67–83.
- Петровић, Ј. (2007). Односи у породицама у Војводини: подела улога, васпитно понашање родитеља и породична клима. У М. Зотовић (ур.): *Породице у Војводини: карактеристике и функционалност*. Нови Сад, Филозофски факултет, Одсек за психологију. (стр. 23-46).
- Рот, Н. (2003). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 17–24.
- Underwood, M. K., Galen, B. R. & Paquette J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can’t we all just get along? *Social Development*, 10(2), 248–266.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998). *Дјеџа психологија: модерна знаност*. Јастребарско: Наклада Склап.
- Xie, H., Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (2002). The development of social aggression and physical aggression: A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive behavior*, 28, 341–355.

Мирослав Павловић,

Завод за унапређивање образовања и васпитања

Др Весна Жунић-Павловић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Београд

UDK-37.018.2

Изворни научни рад

НВ.LVII.3.2008.

Примљен: 7. V 2008.

ПЛАНИРАЊЕ ШКОЛСКИХ ПРОГРАМА ПРЕВЕНЦИЈЕ ВРШЊАЧКОГ НАСИЉА

У раду су приказани резултати пројекта Планирање и примена програма превенције преступничког понашања у образовно-васпитним установама Завода за унапређивање образовања и васпитања. Циљеви прве фазе пројекта били су: утврђивање карактеристика вршњачког насиља и утврђивање карактеристика ризичних и протективних фактора. Најзначајнији резултати урађене процене су: преваленција вршњачког насиља је 65%; доминантан облик вршњачког насиља је исмевање и задиркивање (40%); најзаступљенији ризични фактори су: недовољна посвећеност школи и школским обавезама, дружење с вршњацима који се насилно понашају и индивидуални ставови који одобравају насилно понашање; откривено је недовољно присуство протективног фактора позитивно социјално везивање за школу.

Кључне речи: *вршњачко насиље, ризични и протективни фактори, превенција, програми*

PLANNING SCHOOL PROGRAMMES FOR PREVENTING PEER VIOLENCE

Abstract *The paper presents the results of the project Planning and application of the programme for the prevention of delinquent behaviour in educational institutions of the Education Advancement Institute. The objectives of the first phase of the Project were: identification of the characteristics of peer violence and determination of the risk and protective factors. The most significant results of the evaluation are: peer violence is prevalent in 65% cases; dominant forms of peer violence are ridiculing and teasing (40%); most frequent risk factors are: lack of dedication to school and school requirements, hanging around with peers who behave violently, personal attitudes that approve of violence; insufficient presence of the protective factor which includes positive social bonding with school.*

Keywords: *peer violence, risk and protective factors, prevention, programmes.*

Увод

Пројекат под називом *Планирање и примена програма превенције преступничког понашања у образовно-васпитним установама* који реализује Завод за унапређивање образовања и васпитања у сарадњи с Факултетом за специјалну едукацију и рехабилитацију започео је 2005/2006. школске

године. Основни циљеви пројекта су: 1) креирање програма превенције у складу с актуелним потребама и расположивим потенцијалима конкретне школске средине и 2) унапређење квалитета праксе превенције у школи. У пројекат је укључено шеснаест београдских школа - пет средњих и једанаест основних школа.

Пројекат се састоји од четири сукцесивне фазе:

- Процена карактеристика школске средине;
- Израда плана програма превенције преступништва за конкретну школу;
- Експериментална примена школских превентивних програма;
- Евалуација процеса и исхода примењених превентивних програма.

Прва фаза пројекта - процена, подразумевала је испитивање основних карактеристика школске средине које су од суштинског значаја за планирање превенције. Иницијална процена се састојала од три компоненте: процена спремности, процена потреба и процена потенцијала. У раду су приказани основни резултати једног дела прве фазе пројекта у којој су испитиване потребе обухваћених школа за деловањем на плану превенције вршњачког насиља.

Вршњачко насиље

Вршњачко насиље или булинг може се дефинисати као перзистентно, понављано непожељно понашање које подразумева употребу негативних акција (Olweus, 2003). Већина савремених дефиниција вршњачког насиља наглашава три основна дистинктивна обележја: намерне негативне акције, репетитивност и дисбаланс моћи међу учесницима.

Негативне акције подразумевају намерно повређивање, наношење штете или непријатности другој особи или настојање да се то уради. Зависно од природе негативних акција, разликују се три основна типа вршњачког насиља: вербални, физички и индиректни (релациони, социјални) тип (Olweus, 1993; Kyriakide, Kaloyirou, Lindsay, 2006). Најчешћи појавни облици вербалног булинга су: претње, називање погрдним именима, увреде, подсмевање, задиркивање, непријатни коментари и друго. Физички булинг подразумева: ударање, шутирање, чупање за косу, гурање, шамарање и друго. Релациони булинг је усмерен на искључивање одређеног појединца из вршњачке групе, обично коришћењем претњи или ширењем гласина. Савремени аутори уводе још један тип вршњачког насиља – реактивни тип (Beale, Scott, 2001). Реактивни тип вршњачког насиља је осветнички по својој природи и среће се код деце која су била жртве својих вршњака и која на виктимизацију одговарају насиљем.

Друга карактеристика вршњачког насиља је репетитивност. На овај начин се разграничавају понављани и трајни обрасци понашања који се означавају као булинг од усамљених и ситуационих насилних епизода међу вршњацима.

Већина савремених аутора као посебно важну карактеристику булинга наглашава потребу насилника да контролише друге особе. У том смислу, булинг се дефинише као специфичан тип проактивне агресије код кога се агресивни чин користи за достизање интерперсоналне доминације над другим особама (Coie, Dodge, Terry, Wright, 1991). Самим тим, булинг подразумева неравнотежу моћи учесника, где снажнија особа или група напада слабије појединце или групе.

Од седамдесетих година прошлог века у литератури се појављују екстензивна истраживања вршњачког насиља која су имала за циљ утврђивање преваленције, облика испољавања, узрока и последица вршњачког насиља. На основу резимирања резултата великог броја студија, могу се извести два главна закључка: 1) драстично повећање броја деце и омладине који су жртве вршњачког насиља и 2) постојање разлика у испољавању вршњачког насиља у односу на узраст и пол ученика.

У односу на стање из 1983. године, за 50% је повећан број ученика који су били изложени булингу (Olweus, 2003). Скоро трећина ученика искуси неки облик вршњачког насиља током школовања, а око 8% њих је изложено булингу једанпут недељно или чешће (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, Scheidt, 2001). Код 14% ученика који су били жртве вршњачког насиља откривени су озбиљни психолошки проблеми који могу оставити дугорочне негативне последице на њихов развој.

Вршњачко насиље је учесталије код дечака у односу на девојчице. Дечаци се појављују у већем броју и као насилници и као жртве (Kyriakide и сар., 2006). За дечаке је карактеристично физичко, а за девојчице вербално насилно понашање (Olweus, 1993). Већина аутора налази да на старијем узрасту долази до редуковања вршњачког насиља, односно булинг узима облике који се теже детектују. На млађем узрасту је учесталије директно физичко вршњачко насиље, док у адолесценцији превладавају индиректни и вербални облици насилног понашања (Craig, Pepler, 2003).

Превенција усмерена на ризичне и протективне факторе

Према савременом схватању, превенција је процес стварања услова за позитиван социјални развој деце и омладине (NIDA, 2003). Резултати истраживања из протеклих деценија сведоче о томе да социјални развој усмеравају разноврсни фактори. Ти фактори могу деловати негативно и

позитивно. У том смислу је направљена подела фактора социјалног развоја на ризичне и протективне факторе.

Прву групу чине фактори ризика, који својим присуством ометају правилан социјални развој и погодују настајању и одржавању различитих облика проблема у понашању, па и вршњачког насиља. Ризични фактори су особине, стања и услови који имају снагу предиктора и на основу којих се може сагледати вероватноћа настајања вршњачког насиља. Према области деловања, ризични фактори су подељени у пет група: индивидуални, вршњачки, породични, школски и фактори заједнице (Hawkins, Herrenkohl, Farrington, Brewer, Catalano, Narachi, 1998).

У другој групи су протективни фактори, који неутралишу или редукују дејство ризичних фактора и смањују вероватноћу јављања и одржавања проблематичног понашања. Три основне категорије протективних фактора су: позитивна уверења и јасни стандарди понашања, позитивно социјално везивање и индивидуалне карактеристике (Catalano, Hawkins, 1996).

Превенција усмерена на ризичне и протективне факторе започела је свој развој 80-их година прошлог века. Суштина превентивног деловања је редуковање и отклањање негативних утицаја и стимулисање позитивних утицаја. Самим тим, превентивно деловање треба да буде усмерено на редуковање ризичних фактора и на јачање протективних фактора.

Из основних поставки превенције усмерене на ризичне и протективне факторе произлази да сва практична настојања на превенцији вршњачког насиља морају бити заснована на епидемиолошким показатељима нивоа ризика и протекције у одређеној популацији. Другим речима, полазну основу у планирању програма превенције вршњачког насиља представљају емпиријске процене присуства ризичних и протективних фактора у популацији потенцијалних корисника превентивног програма.

Процена потреба за превентивним деловањем

Смисао испитивања потреба је прављење профила заједнице који служи као основа за избор популације и циљева на које ће програм бити усмерен. Досадашња истраживања су показала да су успешни превентивни програми примењени на особе и локације које одликује највеће присуство проблема и усмерени на особине, стања и догађаје који остварују пресудан позитиван или негативан утицај на настајање и развој тог проблема. Из тих разлога, испитивање потреба мора да претходи планирању и примени превентивних програма.

Процена потреба за превентивним деловањем има два основна циља: 1) утврђивање природе и обима проблема у заједници и 2) идентификовање ризичних и протективних фактора који делују у заједници. У контексту

превенције булинга, процена потреба би подразумевала сагледавање основних карактеристика вршњачког насиља, као и кључних ризичних и протективних фактора који се доводе у везу с овим проблемом.

Процена карактеристика вршњачког насиља

Испитивање карактеристика вршњачког насиља започиње израчунавањем преваленције и инциденције (CSAP, 2002). Преваленција означава укупан број ученика који испољавају насилно понашање у одређеном временском периоду (нпр. током једне школске године). На основу података о преваленцији, програм се може усмерити на групу ученика која највише доприноси укупној заступљености вршњачког насиља у школи. Инциденција означава број ученика код којих се први пут испољило насилно понашање у одређеном временском периоду. Подаци о инциденцији могу открити критичан узраст за појаву насилног понашања и тиме омогућити да се превентивно делује на млађу узрасну групу од установљеног критичног узраста.

Утврђивање појавних облика вршњачког насиља и њихове учесталости је следећи корак. Најважније је да се не превиде одређени облици булинга који су присутни у школи. Зато се препоручује претходна анализа постојећих података о феноменологији насилног понашања (врсте, интензитет и учесталост) и прављење довољно широког и детаљног оквира за процену који ће укључити различите облике булинга. Додатно, препоручује се обострано сагледавање проблема у смислу процене испољавања насилног понашања и виктимизације, односно изложености насиљу вршњака. На овај начин се индиректно испитују карактеристике вршњачког насиља и добија објективнија слика постојећег стања.

Након сагледавања учесталости вршњачког насиља, прикупљају се социодемографски подаци који омогућавају ближе одређивање популације која испољава насилно понашање. На тај начин се открива да ли се насилно понашање чешће испољава код одређених полних, узрасних и других социјалних група.

Испитивање карактеристика вршњачког насиља омогућава да се превентивно деловање усмери на облик булинга који је од највећег интереса за конкретну заједницу и на популацију која ће имати највише користи од превентивних програма.

Процена карактеристика ризичних и протективних фактора

Претходно прикупљени подаци о карактеристикама вршњачког насиља омогућавају објективно сагледавање природе и обима проблема. Међу-

тим, на основу тих података се не може одредити који су фактори одговорни за настајање и одржавање булинга. Зато је потребно предузети систематску процену у циљу идентификације присутних ризичних и протективних фактора. Познавање ризичних и протективних фактора који делују у средини омогућава избор превентивних интервенција које ће у највећој мери редуковати ризик и штитити од негативних утицаја.

Идентификација ризичних и протективних фактора започиње прављењем листе фактора који ће се испитати. Затим, одређују се подаци које је потребно прикупити за сваки фактор. Бројне информације се могу наћи у документацији. Већина служби рутински прикупља и обрађује различите податке који се могу искористити за идентификацију ризичних и протективних фактора у заједници. Остали потребни подаци се прикупљају посматрањем, интервјуом или упитником. У пракси се најчешће примењује анкетирање циљне популације.

Крајњи циљ идентификације ризичних и протективних фактора у заједници је избор фактора на које превентивни програм треба да буде усмерен, односно фактора које треба редуковати и фактора које треба развити и ојачати.

Циљеви истраживања

Основни циљеви истраживања су:

- Утврђивање карактеристика вршњачког насиља,
- Утврђивање карактеристика ризичних и протективних фактора.

Из основних циљева истраживања изведени су следећи посебни циљеви и задаци:

- Процена карактеристика испољавања насилног понашања: учесталост, учесталости појединих облика и разлике у учесталости у односу на основне социодемографске карактеристике (пол и узраст);
- Процена карактеристика виктимизације: учесталост, учесталости појединих облика и разлике у учесталости у односу на основне социодемографске карактеристике (пол и узраст).
- Процена карактеристика ризичних фактора: присуство, интензитет деловања и области у којима су најзаступљенији.
- Процена карактеристика протективних фактора: присуство, интензитет деловања и области у којима су најмање заступљени.

Методологија

Време и место истраживања

Истраживање је рађено током маја и јуна 2005/2006. школске године у шеснаест београдских школа. Основне школе у којима је спроведено истраживање су: ОШ “Младост”, ОШ “Влада Обрадовић – Камени”, ОШ “Вељко Дугошевић”, ОШ “Јелена Ћетковић”, ОШ “Лазар Саватић”, ОШ “Светозар Милетић”, ОШ “Бранислав Нушић”, ОШ “14. октобар”, ОШ “Војвода Радомир Путник”, ОШ “Деспот Стефан Лазаревић” и ОШ “Вук Караџић” (Сурчин). Истраживање је реализовано у следећим средњим школама: Гимназија “Свети Сава”, Геолошко-хидрометеоролошка школа “Милутин Миланковић”, Правно-биротехничка школа “Димитрије Давидовић”, Техничка школа “Нови Београд” и Електротехничка школа “Никола Тесла”.

Узорак

Узорак је сачињен од 2.368 ученика, и то 1.565 ученика основних и 803 ученика средњих школа. У **табели 1.** приказана је дистрибуција узорка према узрасту, односно школским разредима.

Табела 1. Дистрибуција испитаника према узрасту

Разред	Испитаници	
	Број	%
Основна школа		
Четврти	214	9,0
Пети	426	18,0
Шести	339	14,3
Седми	326	13,8
Осми	260	11,0
Средња школа		
Први	229	9,7
Други	235	9,9
Трећи	198	8,4
Четврти	141	6,0
Укупно	2368	100,0

У узорку је било нешто више дечака (55,7%) у односу на девојчице (43,4%) (**табела 2**).

Табела 2. Дистрибуција узорка према полу

Пол	Испитаници	
	Број	%
Мушки	1.318	55,7
Женски	1.028	43,4
Укупно	2.368	100,0

Инструменти и начин прикупљања података

У истраживању је примењен инструмент под називом *Упитник за процену вршњачког насиља*. Инструмент је посебно конструисан за потребе истраживања компилацијом и прилагођавањем питања из два постојећа инструмента – *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* (Olweus, 1996) и *Kansas Communities that Care Survey* (Kansas Department of Social and Rehabilitation Services, 2001). Први инструмент, *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*, мери различите аспекте испољавања насилног понашања и виктимизације, док други инструмент, *Kansas Communities that Care Survey*, мери ниво ризика и протекције у одређеној средини. Реч је о инструментима који се већ дуже време примењују у истраживањима и који имају одличне метријске карактеристике.

Упитник за процену вршњачког насиља садржи 116 питања затвореног типа која су подељена у две групе. Прву групу чине питања о социо-демографским карактеристикама ученика, испољавању насилног понашања и виктимизацији. У другој групи су питања о ризичним и протективним факторима (детаљнију дескрипцију наведених ризичних и протективних фактора видети у Поповић-Ћитић, Жунић-Павловић, 2005). Питањима су покривени следећи ризични фактори:

- Ризични фактори у локалној заједници: доступност ватреног оружја, транзиција и мобилност, низак ниво повезаности суседства и дезорганизација локалне заједнице и медијска слика насиља;

- Ризични фактори у школи: рано и учестало антисоцијално понашање у школи, школски неуспех, недовољна посвећеност школи и школским обавезама;

- Ризични фактори у породици: породична историја проблема у понашању, проблеми у функционисању породице, породични конфликти и ставови родитеља који одобравају насилно понашање;

- Индивидуални и вршњачки ризични фактори: отуђење, бунтовништво и недостатак везаности за заједницу, дружење с вршњацима који

се насилно понашају и индивидуални ставови који фаворизују насилно понашање.

Поред тога, питања су била усмерена на сагледавање протективних фактора који делују у локалној заједници, школи и породици, и то:

- Позитивно социјално везивање за заједницу: пружање могућности, овладавање вештинама и признавање постигнућа;
- Позитивна уверења и јасни стандарди понашања у школи;
- Позитивно социјално везивање за школу: пружање могућности, овладавање вештинама и признавање постигнућа;
- Позитивна уверења и јасни стандарди понашања у породици;
- Позитивно социјално везивање за породицу: пружање могућности, овладавање вештинама и признавање постигнућа
- Индивидуалне карактеристике (социјална компетенција).

Попуњавање упитника је било анонимно и реализовано је у трајању од једног школског часа.

Обрада података

У обради података који су се односили на дистрибуцију и учесталост појединих обележја коришћене су методе дескриптивне статистике, фреквенције учесталости и проценти. За испитивање веза између обележја од интереса, с једне стране, и врсте ометености, пола и узраста испитаника, с друге, коришћени су Хи-квадрат тест и Крамеров V-коэффициент.

Резултати истраживања

У наредном делу биће приказани само најважнији резултати процене карактеристика вршњачког насиља и карактеристика ризичних и протективних фактора.

Карактеристике испољавања насилног понашања

Анализом исказа ученика о властитом понашању долази се до података да је 66,3% ученика испољило неки вид насилног понашања у школи, док 33,7% није. Откривене су статистички значајне, али слабе везе између испољавања насилног понашања ученика и узраста у смислу веће заступљености на старијем узрасту (средња школа) у односу на млађи узраст (основна школа) ($\chi^2=6,386$; $df=1$; $p<0,05$; $V=0,052$). Насилно понашање је чешће код

дечака (76,4%) него код девојчица (53,7%). Ова веза је статистички значајна и умерено изражена ($\chi^2=133,504$; $df=1$; $p<0,001$; $V=0,239$).

Испољавање насилног понашања процењено је преко једанаест индикатора. Подаци о процентуалној заступљености појавних облика насилног понашања, приказани у **табели 3**, показују да се као најучесталији облик насилног понашања појављује исмевање и задиркивање других ученика (40,3%). Код око трећине ученика откривено је испољавање физичких напада провоцираних задиркивањем и исмевањем (38,4%), учествовања у тучи (36,6%) и шамарања и шутирања других ученика (28,5%). У нешто мањем проценту заступљени су започињање туче (13,2%), физички напади са намером озбиљног повређивања (11,4%) и причање лажи о другим ученицима (10,2%). Други облици насилног понашања присутни су у мање од 10% случајева: присиљавање других ученика да учине нешто против своје воље (9,9%), уништавање имовине других ученика (8,9%), отимање личних ствари (5,6%) и претње оружјем (5,6%).

Табела 3. Процентуална заступљеност појавних облика насилног понашања

Појавни облици насилног понашања	Учесталост испољавања појавних облика насилног понашања									
	ниједном		једном		два и више пута		без података		укупно	
	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%
Исмевање и задиркивање	1413	59,7	437	18,4	502	21,2	16	0,7	2368	100
Провоцирани напади	1459	61,6	478	20,2	414	17,5	17	0,7	2368	100
Учествовање у тучи	1502	63,4	402	17,0	456	19,3	8	0,3	2368	100
Шамарање и шутирање	1692	71,5	333	14,1	327	13,8	16	0,7	2368	100
Започињање туче	2056	86,8	169	7,1	119	5,0	24	1,0	2368	100
Физички напади	2097	88,6	151	6,4	109	4,6	11	0,5	2368	100
Причање лажи	2127	89,8	133	5,6	97	4,1	11	0,5	2368	100
Присиљавање	2134	90,1	129	5,4	98	4,1	7	0,3	2368	100
Уништавање имовине	2158	91,1	116	4,9	79	3,3	15	0,6	2368	100
Отимање	2235	94,4	51	2,2	66	2,8	16	0,7	2368	100
Претње оружјем	2236	94,4	47	2,0	73	3,1	12	0,5	2368	100

Карактеристике виктимизације

Виктимизација је забележена код 64,8% ученика. Између узраста испитаника и виктимизације постоји статистички значајна умерено изражена веза у смислу веће заступљености виктимизације на млађем узрасту (основна школа) ($\chi=75,794$; $df=1$; $p<0,001$; $V=0,179$). Нису откривене разлике

у виктимизацији у односу на пол испитаника, односно виктимизација је уједначено присутна код дечака и код девојчица ($\chi^2=1,935$; $df=1$; $p>0,05$).

Испитивање виктимизације је имало за циљ индиректно сагледавање заступљености насилног понашања. Према подацима приказаним у **табели 4**, скоро половина испитаника (46,5%) била је предмет исмевања и задиркивања других ученика, при чему је једна четвртина ученика (25,7%) два и више пута била изложена овом облику насилног понашања вршњака. Нешто мањи број ученика је изјавио да је барем једном био шутиран или ошамарен од својих другова из школе (38,9%) или да су вршњаци причали лажи и наговарали друге ученике да се не друже с њима (33,7%). Четвртини испитаних ученика (25,1%) је украдена или намерно оштећена нека лична ствар у школи. Најмање заступљени облици виктимизације су присиљавање ученика да уради нешто против своје воље (12,9%) и претње оружјем у школи (5,2%).

Табела 4. Процентуална заступљеност појавних облика виктимизације

Појавни облици виктимизације	Учесталост виктимизације									
	ниједном		једном		два и више пута		без података		укупно	
	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%
Исмевање и задиркивање	1266	53,5	477	20,1	608	25,7	17	0,7	2368	100
Шамарање и шутирање	1446	61,1	500	21,1	413	17,4	9	0,4	2368	100
Причање лажи	1571	66,3	389	16,4	389	16,4	19	0,8	2368	100
Крађе и оштећења ствари	1774	74,9	338	14,3	231	9,7	25	1,1	2368	100
Присиљавање	2063	87,1	154	6,5	133	5,6	18	0,8	2368	100
Претње оружјем	2245	94,8	53	2,2	56	2,4	14	0,6	2368	100

Карактеристике ризичних фактора

Испитивањем ученика процењено је присуство четири ризична фактора који делују у локалној заједници. Најзаступљенији ризични фактор у свим школама је транзиција и мобилност (**табела 5**). Наиме, 51% ученика је током живота променило место пребивалишта, а од тога 29% два или више пута. Школу је променило 18,1% ученика, с тим да је 6,9% променило школу више од два пута.

Остали испитивани ризични фактори су далеко мање заступљени: доступност ватреног оружја (25%), медијска слика насиља (17%) и низак ниво повезаности суседства и дезорганизација локалне заједнице (28%).

Табела 5. Транзиција и мобилност

Транзиција и мобилност у животу ученика	Учесталост индикатора									
	ниједном		једном		два и више пута		без података		укупно	
	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%
Промена пребивалишта	1150	48,6	521	22,0	687	29,0	10	0,4	2368	100
Промена школе	1922	81,2	265	11,2	164	6,9	17	0,7	2368	100

У највећем број школа обухваћених истраживањем, од четири испитана ризична фактора који делују у породичном окружењу, најприсутнији су проблеми у функционисању породице у смислу слабе родитељске контроле. На основу прегледа података о индикаторима родитељске контроле, који су приказани у **табели 6**, може се закључити да мали проценат родитеља (око 7%) није упознат где, како и са ким њихово дете проводи слободно време. Међутим, више од 40% испитаних ученика изјављује да их родитељи никада или ретко контролишу да ли су научили школско градиво или урадили домаћи задатак и да им родитељи никада или ретко ограничавају време излазака.

Табела 6. Проблеми у функционисању породице (родитељска контрола)

Области родитељске контроле	Учесталост индикатора									
	никада и ретко		понекад		често и увек		без података		укупно	
	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%
Ограничавање излазака	977	41,3	541	22,8	817	34,5	33	1,4	2368	100
Контрола научног и домаћих задатака	965	40,8	453	19,1	929	39,2	21	0,9	2368	100
Знање где и како дете проводи слободно време	187	7,9	226	9,5	1945	82,1	10	0,4	2368	100
Знање с ким проводи слободно време	158	6,7	197	8,3	2007	84,7	6	0,3	2368	100

Постојање проблема у функционисању породице потврђују и индикатори недовољне информисаности родитеља о понашању детета (16% ученика је изјавило да њихови родитељи сигурно не би сазнали да су изостали из школе без дозволе, потукли се у школи или понели оружје у школу).

У испитиваној популацији идентификовано је присуство и других породичних ризичних фактора: породична историја проблема у понашању

(4%), конфликти у породици (24%) и ставови родитеља који фаворизују насилно понашање (25%).

Најприсутнији ризични фактор који делује у школској средини је недовољна посвећеност школи и школским обавезама. Овај фактор је процењен преко четири групе индикатора. Прва група индикатора се односила на степен у којем је ученицима интересантно, важно и корисно градиво које уче у школи. Подаци из **табеле 7.** показују да 36,7% ученика изјављује да је оно што уче у школи мало или нимало занимљиво. Значајан проценат ученика сматра да ће им градиво које уче у школи мало или нимало користити касније у животу (17,7%), односно да је оно што се ради и учи у школи мало или нимало важно и потребно (14%).

Табела 7. Недовољна посвећеност школи и школским обавезама (мишљење о школском градиву)

Однос према учењу и раду у школи	Учесталост индикатора									
	уопште не или мало		осредње		веома		без података		укупно	
	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%
Занимљиво је оно што учим у школи	869	36,7	990	41,8	501	21,2	9	0,4	2368	100
Користиће ми оно што учим у школи	419	17,7	493	20,8	1440	60,8	16	0,7	2368	100
Важно је оно што учим у школи	332	14,0	575	24,3	1452	61,3	9	0,4	2368	100

Остали индикатори недовољне посвећености школи и школским обавезама били су: изостајање ученика из школе (31% ученика је имало више од четири неоправдана изостанка); учешће у школским секцијама (69% ученика није члан ниједне школске секције) и ставови ученика према школи (23% ученика изјављује да увек или често мрзи да буде у школи).

Школски неуспех је присутан код око 10% испитане популације, а код 16% испитаника је идентификовано рано и учестало антисоцијално понашање у школи.

У групи индивидуалних и вршњачких ризичних фактора, најзаступљенији су индивидуални ставови који фаворизују насилно понашање. Резултати спроведене процене, приказани у **табели 8,** сугеришу да половина испитаних ученика одобрава употребу физичке силе у ситуацијама вербалне провокације или када их неко физички напада. Скоро 20% испитаних ученика сматра да није погрешно украсти нешто уколико се зна да се то неће сазнати и да нема ништа лоше у томе да млади њиховог узраста носе оружје у школу.

Табела 8. Ставови који фаворизују насилно понашање

Ставови ученика	Учесталост индикатора							
	да		не		без података		укупно	
	број	%	број	%	број	%	број	%
Физички напади провоцирани исмевањем	1.188	50,2	1.152	48,6	28	1,2	2.368	100
Физички напади провоцирани ударањем	1.168	49,3	1.172	49,5	28	1,2	2.368	100
Крађа	468	19,8	1.863	78,7	37	1,6	2.368	100
Ношење оружја	427	18,0	1.909	80,6	32	1,4	2.368	100

Додатно 23% ученика има барем једног друга који је испољио насилно понашање, док је код 16% ученика идентификовано постојање осећања отуђености, бунтовништва и недостатка везаности за заједницу.

Карактеристике протективних фактора

У свим школама које су обухваћене истраживањем школска средина је идентификована као животно подручје у којем су протективни фактори најмање присутни, односно најмање развијени. У том погледу се посебно издваја позитивно социјално везивање.

У **табели 9.** приказани су подаци о првом протективном процесу путем којег се остварује позитивно социјално везивање у школској средини, а то је пружање могућности за активно ангажовање ученика. О ограниченим могућностима за активно учествовање у школским активностима сведоче подаци да 60,1% ученика сматра да им није пружена могућност за учествовање у доношењу правила понашања у школи; 33,1% ученика сматра да им је учествовање у избору школских активности ретко омогућено, односно да им није омогућено; 44,1% ученика је изјавило да их наставници никада нису питали да учествују у школској секцији, додатној настави или неким другим ваннаставним активностима у школи.

Индикатори за други протективни процес – овладавање вештинама, били су настојање да се постигне што бољи успех (10,3% ученика се ретко труди или се не труди да постигне што бољи успех), могућност индивидуалног разговора са наставницима (21% ученика изјављује да нема прилику за разговор насамо с наставницима) и могућност активног учествовања у разговорима и активностима на часу (17,8% ученика изјављује да нема могућности за активно учествовање).

Озбиљни недостаци откривени су и у погледу признавања постигнућа, као трећег протективног процеса којим се остварује пози-

тивно социјално везивање. Као што је приказано у **табели 10**, 22,9% изјављује да их наставници никада или ретко похваљују за уложени труд, а 61,3% да наставници нису никада или да су ретко обавестили њихове родитеље о успесима које су постигли у школи.

Табела 9. Позитивно социјално везивање – пружање могућности у школи

Могућности за активно учествовање	Учесталост индикатора									
	никада и ретко		понекад		често и увек		без података		укупно	
	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%
Доношење правила понашања у школи	1.424	60,1	406	17,1	496	21,1	42	1,8	2.368	100
Избор школских активностима	783	33,1	366	15,5	1.180	49,8	39	1,6	2.368	100
Подстицање од стране наставника за додатно ангажовање	1.045	44,1	547	23,1	856	36,1	20	0,8	2.368	100

Табела 10. Позитивно социјално везивање – признавање постигнућа у школи

Признавање постигнућа	Учесталост индикатора									
	никада и ретко		понекад		често и увек		без података		укупно	
	број	%	Број	%	број	%	број	%	број	%
Похваљивање од стране наставника	543	22,9	510	21,5	1.305	55,1	10	0,4	2.368	100
Обавештавање родитеља о успесима	1.451	61,3	276	11,7	620	26,2	21	0,9	2.368	100

Додатно, у школској средини је недовољно присутан и развијен протективни фактор позитивна уверења и јасни стандарди понашања: 34,9% ученика изјављује да не познаје правила понашања у школи, а 17,2% да не познаје последице које прате кршење правила понашања у школи.

Ситуација у осталим животним подручјима је нешто повољнија. Мањкаво социјално везивање за локалну заједницу установљено је код 22% ученика. Према изјавама ученика, у 20% породица не постоје јасна правила понашања. Ниска социјална компетенција, односно недовољно развијене социјалне вештине, откривене су код 21% ученика.

Смернице за планирање програма превенције

Планирање је поступни, систематски и континуирани процес предвиђања будућих догађаја и коришћења тих прогноза за доношење актуелних одлука (Crowe, 2000). Процес планирања омогућава разумевање актуелне ситуације, позиције коју треба остварити у будућности, као и могућих путева за достизање жељених одредишта. Процесом планирања се утврђују циљеви и задаци, бирају активности потребне за њихово остварење и правилно усмеравају ресурси ка приоритетним областима. Резултат процеса планирања је план програма превенције. То је писани документ који служи као мапа програма и средство којим се разјашњавају различита важна питања.

Сврха планирања је остваривање дугорочних циљева у оквирима граница које постављају основне карактеристике средине - карактеристике вршњачког насиља и карактеристике ризичних и протективних фактора. Процес планирања превентивних програма састоји се из неколико корака.

1. Избор облика насилног понашања на који ће се деловати

Насилно понашање се најчешће манифестује путем исмевања и задиркивања (40%), физичких напада провоцираних задиркивањем и исмевањем (38%) и учествовања у тучи (37%). Најчешћи појавни облици виктимизације су: исмевање и задиркивање (46%), ударање, шутирање или шамарање (39%) и причање лажи о другима и наговарање других ученика да се не друже са појединим ученицима (34%). Може се констатовати да не постоје значајније разлике у присуству вербалног, физичког и индиректног вршњачког насиља. Стога, превентивне активности треба усмерити на сва три облика булингa.

2. Избор ризичних и протективних фактора на које треба приоритетно деловати

Савремени програми превенције преступништва делују на факторе који повећавају вероватноћу јављања и одржавања преступничког понашања и факторе који доприносе позитивном социјалном развоју. На основу претходно урађене процене, потребно је издвојити факторе ризика који су најзаступљенији и протективне факторе који недостају. Препоручује се издвајање од два до пет фактора. Претераним сужавањем листе фактора на које ће се деловати, јавља се опасност да критична подручја не буду обрађена, док неоправдано проширивање листе оптерећује ионако оскудне ресурсе. Додатно, треба водити рачуна о реалним могућностима да се утиче на одређене ризичне и протективне факторе. На пример, школски програми превенције могу редуковати неке ризичне факторе, као што је школски

неуспех, али су могућности директног утицаја на ризичне факторе, као што је мобилност становништва, крајње ограничене.

Издвајањем ризичних и протективних фактора на које ће се деловати одређују се области и редослед деловања, односно ширина и приоритет интервенција, на основу чега се дефинишу циљеви и задаци. Судаћи према приказаним резултатима, предност треба дати следећим факторима:

- Ризични фактори који делују у школској средини: недовољна посвећеност школи и школским обавезама;
- Ризични фактори који делују у вршњачкој групи: дружење с вршњацима који се насилно понашају;
- Индивидуални ризични фактори: индивидуални ставови који одобравају насилно понашање;
- Позитивно социјално везивање за школу: пружање могућности и признавање постигнућа.

3. Избор циљне популације

На основу података о укупном броју ученика који испољавају насилно понашање, програм треба усмерити на групу ученика која највише доприноси укупној заступљености вршњачког насиља у школи, а то су дечаци старијег узраста. Редуковањем насилног понашања ове групе ученика, у највећој мери ће се редуковати и укупна заступљеност булинга у школи. Поред тога, резултати истраживања показују да је оправдано започети примену програма превенције вршњачког насиља на млађем школском узрасту.

С обзиром на присутне ризичне и протективне факторе, у циљну популацију превентивног програма могу бити укључени ученици, родитељи, запослени у школи и представници релевантних институција и организација у заједници.

4. Избор нивоа превентивног деловања

Полазећи од података о распрострањености вршњачког насиља (65%), програми треба да садрже интервенције универзалног нивоа које ће бити намењене свим ученицима. С друге стране, код извесног броја ученика откривена је већа учесталост и испољавање тешких облика насилног понашања, као и интензивно дејство великог броја ризичних фактора. У тим случајевима треба применити интервенције селективног и индикованог нивоа превентивног деловања (детално о нивоима превентивног деловања видети у Поповић-Ћитић, Жунић-Павловић, 2005).

У зависности од могућности школе, за родитеље треба предвидети интервенције универзалног и селективног нивоа. Када су у питању

запослени у школи и представници релевантних институција и организација у заједници, препоручује се универзални ниво превентивног деловања.

5. Избор превентивних стратегија, интервенција и активности

Избор стратегија превентивног деловања врши се у складу с карактеристикама ризичних и протективних фактора, као и изабране циљне популације (детаљан опис стратегија превентивног деловања видети у: Поповић-Ћитић, Жунић-Павловић, 2005).

Најпогодније стратегије за ученике биле би информисање, едукација и изборне активности. За популацију ученика, прикладне превентивне интервенције и активности биле би: тематска предавања, брошуре и интернет презентације о вршњачком насиљу; тренинг социјалних и животних вештина; менторство и учење вршњачке медијације; ученички парламент; ученичке трибине; додатна настава и секције; издавање школског часописа; спортска такмичења, приредбе, посете, излети и слично. Посебну пажњу треба обратити на усклађеност активности с потребама и интересовањима ученика, као и на упознавање и мотивисање ученика за активно учешће. Систематском проценом и праћењем треба идентификовати ученике код којих су присутни понављани и трајни обрасци тежих облика насилног понашања. За овако издвојену групу ученика треба размотрити оправданост примене интензивнијих интервенција као што су индивидуално и групно саветовање, менторство наставника, саветовање родитеља и слично.

Стратегије избора за родитеље су информисање и процеси усмерени ка ангажовању заједнице. Прикладне превентивне интервенције и активности биле би: организовање трибина и јавних предавања о вршњачком насиљу (распрострањеност, узроци, последице), могућностима превенције и третмана насилног понашања; штампање брошура; презентација рада школе и школских правила на почетку школске године; савет родитеља и укључивање родитеља у различите активности школе. Треба размотрити могућност за примену стратегије едукације, на пример, тренинг родитељских вештина.

Прикладне превентивне стратегије за запослене у школи биле би информисање и процеси усмерени ка ангажовању заједнице. Потребно је изабрати интервенције и активности које ће омогућити: континуирано информисање запослених у школи о савременим сазнањима о превенцији и третману вршњачког насиља; унапређивање наставе у смислу увођења активне наставе и коришћења савремених наставних средстава; редовнију употребу позитивних поткрепљења, односно похваљивања и награђивања ученика; мотивисање запослених за иницирање и реализацију различитих изборних активности за ученике; стварање простора за индивидуални рад наставника са ученицима и провођење времена у мање формалним односима.

Препоручује се примена следећих превентивних интервенција и активности: тематска предавања о вршњачком насиљу (распрострањеност, узроци, последице), могућностима превенције и третмана; активно учествовање у изборним активностима за ученике; тематска предавања и писана упутства за наставнике о начину одржавања наставе, часова одељењског старешине и родитељских састанака; организовање коалиција и стручних тимова; организовање приредби и посебних догађаја у школи с учешћем родитеља и представника локалне заједнице; презентација рада школе.

За представнике релевантних институција и организација у заједници, оправдано би било применити информисање и процесе усмерене ка ангажовању заједнице. Имајући у виду израженост ризичних фактора у локалној заједници, али и ограничене могућности школе у погледу изазивања позитивних промена у том домену, препоручује се рад на изградњи коалиција са значајним субјектима из локалне заједнице, а то су: општина, центар за социјални рад, дечје и омладинске институције и организације, хуманитарне и невладине организације и удружења, специјализоване здравствене службе, факултети и институти, полиција и други. Значајне субјекте треба додатно мотивисати путем: информисања о вршњачком насиљу, презентације рада школе, укључивања у школске активности и слично. Главни циљеви успостављања сарадње требало би да буду сагледавање значаја фактора локалне заједнице за социјални развој младих, као и проналажење и иницирање активности у заједници у којима би могли учествовати ученици. Интервенције и активности које би школа могла да реализује у овој области деловања су: организовање трибина и јавних предавања о вршњачком насиљу; штампање брошура; организовање заједничких свечаности и слично.

Литература

- Beale, A. V., Scott, P. C. (2001). Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4, 300–306.
- Catalano, R. F., Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. У J. D. Hawkins (yp.), *Delinquency and Crime: Current Theories* (стр. 149–197). New York: Cambridge University Press.
- Center for Substance Abuse Prevention (CSAP). (2002). *Achieving Outcomes: A practitioner's guide to effective prevention*. Rockville, MD: Department of Health and Human Services (DHHS), Substance Abuse and Mental Health Service Administration (SAMHSA).
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812–826.
- Craig, W. M., Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 577–582.

- Crowe, A. H. (2000). Jurisdictional technical assistance package for juvenile corrections. *OJJDP Report*. Washington, DC: Department of Justice (DOJ), Office of Juvenile Justice Delinquency Prevention (OJJDP), Office of Juvenile Justice Delinquency Prevention (OJJDP).
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T. I., Farrington, D., Brewer, D., Catalano, R. F., Harachi, T. W. (1998). A review of predictors of youth violence. У R. Loeber, D. Farrington (yp.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (стр. 106–146). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kansas Department of Social and Rehabilitation Services. (2001). *Kansas Communities that Care Survey*. Southeast Kansas Education Service Center.
- Kyriakide, L., Kaloyirou, C., Lindsay, G. (2006): An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 781–801.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, S., Scheidt, S. (2001). Bully behaviors among U. S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100.
- National Institute on Drug Abuse (NIDA). (2003). *Preventing drug use among children and adolescents: A research-based guide for parents, educators and community leaders*. Rockville, MD: DHHS, NIH.
- Olweus D. (1993): *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell: Oxford.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Research Center for Helth Promotion (HEMIL), University of Bergen.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 22–25.
- Поповић-Ћитић, Б., Жунић-Павловић, В. (2005а). *Превенција преступништва деце и омладине*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије, Педагошко друштво Србије.

ПРЕВЕНЦИЈА И РЕШАВАЊЕ ДИСЦИПЛИНСКИХ ПРОБЛЕМА У НАСТАВИ¹

Успешно успостављање и одржавање одређеног нивоа дисциплине Апстракт је премиса ефикасне наставе/учења и представља једну од битних компетенција наставника. Од наставника се очекује да реализују образовно-васпитни процес на одговарајућем нивоу и да овом компетенцијом овладају у довољној мери. Дисциплински проблеми скраћују време предвиђено за учење и наставу, имају негативан утицај на ефикасност рада наставника и на трајање/квалитет професионалне каријере наставника. Оквири које дефиниција дисциплинског проблема треба да понуди морају омогућити да се с лакоћом утврди да ли дисциплински проблем постоји или не, као и да се одговори на питање ко манифестује дисциплински проблем. Када је дисциплински проблем евидентан јер је присутно понашање које нарушава права осталих ученика и/или угрожава њихову безбедност, наставник је дужан да интервенише одмах. Међутим, када наставник при том користи неодговарајуће или недовољно ефикасне стратегије, он иницира дисциплински проблем или доприноси његовој ескалацији.

Кључне речи: дисциплински проблем, вербалне технике, невербалне технике, логична последица, "нестабилни периоди".

PREVENTION AND SOLUTION OF DISCIPLINARY PROBLEMS IN THE CLASSROOM

Abstract Efficient establishing and maintaining an adequate level of discipline in the classroom is a precondition for efficient teaching/learning and is regarded as one of prominent competencies of the teacher. The teacher is expected to realize the educational process on an adequate level and to acquire this competence in a sufficient measure. Disciplinary problems reduce teaching/learning time have negative influence on the teacher's efficacy and the duration/quality of their teaching career. The frameworks which a definition of the disciplinary problem should offer have to enable easy identification of the existence of a problem and who causes it. Once a disciplinary problem is identified by behaviours that violate the rights of others and/or jeopardises their safety, the teacher is responsible to intervene immediately. However, if a teacher uses inadequate or insufficiently efficient strategies, he/she may involuntary initiate a disciplinary problem and/or contribute to its escalation.

Keywords: disciplinary problem, verbal techniques, nonverbal techniques, logical consequence, "unstable periods".

¹ Овај текст је резултат прегледа и анализе литературе у избору аутора, а са становишта потреба наставника.

Увод

Оквири које дефиниција дисциплинског проблема треба да понуди морају омогућити да се с лакоћом утврди *да ли* дисциплински проблем постоји или не, као и да се одговори на питање *ко* манифестује дисциплински проблем. Једна од дефиниција на коју се наилази у литератури је да *дисциплински проблем представља понашање које: 1) ремети наставу/учење и/или 2) нарушава право осталих ученика да уче и/или 3) психички или физички није безбедно и/или 4) оштећује имовину (Levin & Nolan, 2004)*. Понашања која најчешће ометају наставни процес су:

– **вербални прекиди** наставног процеса: разговор, смејање, певушење, шапутање, одговарање на постављена питања без јављања за реч, коментарирање...

– **неангажовање** ученика на постављеном задатку: сањарење, спавање, чешљање, играње неким предметом, прелиставање штампе, рад на неком другом задатку – из другог предмета...

– **ометајуће кретање**: физички покрети који скрећу пажњу: устајање, шетање између клупа, додавање порука, клађење на столицама, бацање предмета...

– **исказивање непоштовања** према наставнику: свађање, “одговарање”, одбијање ученика да разговара или одговара...

Овакве форме понашања често се називају **типична ометања**, а постоје у свакој школи, у сваком одељењу и свакога дана (Levin & Nolan, 2004). Тако се називају и зато што најчешће нису последице личног проблема ученика, већ спадају у домен развојно очекиваних понашања деце. Иако одређени број наставника успешно редукује ометање наставног процеса, често се чује: “Не постоји ништа што ја могу да урадим. Све што они желе је да губе време”, или: “Ова деца су немогућа. Њих ништа и не интересује...”

Етиологија настанка понашања које доводимо у везу са дисциплинским проблемима је разнолика, па тако долазимо и до **мотивационих проблема** који могу резултирати неким облицима ометајућих понашања, али се од дисциплинских проблема разликују с обзиром на узроке, тј. природу личног проблема ученика, и стратегије коју ће наставник применити. Мотивациони проблеми ученика у процесу наставе настају најчешће због страха од неуспеха и/или успеха, недостатка интересовања за тему, личне несигурности и др... Најчешће наставници користе општепознате механизме позитивних/негативних акција које препознајемо у тзв. теоријама подстицаја (Graham & Weiner, 1996).

Истраживања показују да наставници посвећују између 30% и 80% времена предвиђеног за наставу/учење решавању дисциплинских и сличних

проблема у одељењу (Levin & Nolan, 2004). Да би био успешан, наставник мора да изгради компетенције неопходне за подстицање примерених форми понашања ученика у циљу ефикасног начина коришћења времена посвећеног настави/учењу. Дакле, идеал успешног наставника подразумева професионалца који постиже добре резултате у оквиру две одлучујуће сфере: *академско постигнуће* и *друштвена прилагођеност ученика*. Највећи број наставника потребне вештине стиче учењем и искуством.

Први корак свакако представља оспособљавање наставника да препозна дисциплински од проблема друге врсте. За потребе семинара *Обука наставника за решавање дисциплинских проблема у настави* (Златић и Јованчићевић, 2007), састављена је чек-листа најфреквентнијих “типичних ометања” наставног процеса. Листа је презентована наставницима учесницима семинара. Семинар је до сада обухватио 294 наставника подељених у 10 група. Наставници су добили инструкцију да опишу понашања ученика и наставника сврстају у дисциплински или проблем друге врсте, као и да аргументују своје одлуке. Анализа добијених резултата показује да преко 60% наставника очигледне мотивационе проблеме сврстава у дисциплинске, уз аргументацију таквог суда чињеницом да ученик није био ангажован на предвиђеном задатку/активности. Тај податак чини утолико значајнијом тему одређења и дефинисања дисциплинског проблема у односу на мотивациони, односно подсећа на потребу да наставник мора да познаје (и препознаје) своје ученике који никако нису само публика или “материјал” с којим ради, већ и учесници у процесу наставе/учења. Уобичајено је да се појам дисциплинског проблема не доводи у питање јер се сматра да за садржај има добропознате и довољно поуздане оквири. Тек када покушамо задовољити строже и обухватније критеријуме дефинисања, схватамо комплексност ове проблематике (Levin & Nolan, 2004).

Дисциплински проблеми и њихов утицај на квалитет наставе

Очигледно је да мањи или већи дисциплински проблеми скраћују време предвиђено за учење и ученицима који их *не* манифестују, као и онима који то чине. Дисциплински проблеми у одељењу имају негативан утицај на ефикасност рада наставника и на квалитет и дужину његове професионалне каријере. Наставници улажу сате напорног рада у припреми часова који ученицима треба да буду интересантни, мотивишући и сазнајно подстицајни. Када се сусретну са мотивационим или дисциплинским проблемима који угрожавају реализацију предвиђеног, наставници пролазе кроз негативну промену става према раду и сопственој одговорности за рад (Arends, 2004).

Без обзира на то колико се наставници труде да њихова лична осећања не утичу на рад, очигледно је да се она ипак одражавају на њихово понашање. Истраживања показују да наставници остварују квалитативно различиту комуникацију с ученицима који не манифестују дисциплинске проблеме у односу на комуникацију с онима који то чине (Rosenthal & Jacobson, 1968). Различит третман ученика од стране наставника подстакнут је негативним осећањима наставника и артикулисан специфичним очекивањима од ученика који обично ометају рад. Поменута студија Розентала и Џекобсона покренула је више истраживања на тему ефеката очекивања наставника од ученика. Резултати истраживања спроведених у последње три деценије показују да се ради о веома значајном фактору (Oakes & Lipton, 2003), с обзиром на то да специфичним очекивањима од ученика наставник активира циклични модел интеракције наставник–ученик, (Good & Brophy, 2003). Међутим, када иницијални утисак наставника о ученику буде преведен на ниво ригидних или неоправданих очекивања, манифестованих неадекватним/неподстицајним третманом ученика, наставник доводи у питање квалитет наставе/учења. Евидентне разлике у третману доводе до ескалације дисциплинских проблема.

При том се често занемарује чињеница да и ученици који хронично манифестују дисциплинске проблеме нису увек “у проблему”, већ се у дужим или краћим интервалима адекватно понашају. Наставници су понекад склони да превиде ове ситуације, фокусирајући се на незадовољавајуће понашање ученика. У том случају, наставници пропуштају прилику да отпочну рад на промени понашања ученика у жељеном правцу. Две студије дисциплинских проблема у школама показале су склоност наставника да код ученика за које се везују дисциплински проблеми примете незадовољавајуће али не и адекватно понашање (Levin & Nolan, 2004). Ти ученици на овај начин брзо науче да се ништа не дешава ако се адекватно понашају, али су у центру и наставникове и пажње одељења као изазивачи проблема. Због интензивног, негативно обојеног емотивног односа према овим ученицима, наставници у односу према њима често постављају захтеве који се разликују од оних постављеним осталима; понекад су такви захтеви толико нереални или ригидни, да додатно умањују шансе за побољшање понашања ученика који манифестују неадекватно понашање (Rudduck & Flutter, 2004).

Будући да ученици који манифестују дисциплинске проблеме углавном иза себе имају одређени период неадекватних поступака, мора им бити пружена прилика да науче нове форме понашања. Процес учења се олакшава малим корацима – кроз сваки од њих ученик има шансу да успе. Овај процес захтева да стандарди понашања наставника буду реалистични и да важе за све ученике у одељењу. Наставник мора да препозна и подржи оно што ће

на почетку бити, можда спорадично и краткотрајно, адекватно понашање ученика који доминантно изазива/чини/учествује у дисциплинским проблемима.

Ако се наставник сусретне са више дисциплинских проблема истовремено, његова мотивација за рад бива замењена ставом “ко још брине за то”. У случају да се ситуација не поправља, овај став се развија у “реваниширај се”, чиме понашање наставника постаје осветољубиво у односу на ученика. У таквој ситуацији, проток знања између наставника и ученика претвара се у свакодневну борбу за моћ, што временом додатно физички и емоционално исцрпљује наставника. Савремена истраживања потврђују да је стрес проузрокован дисциплинским проблемима фактор који највише доприноси неуспеху и незадовољству младих наставника, њиховом напуштању ове професије или увећању броја нервозних и неомиљених наставника (Arends, 2004).

Технике превенције и решавања дисциплинских проблема

Проблем дисциплине у образовању и васпитању може се сагледавати кроз разне стручне приступе као што су бихевиорални, когнитивни или когнитивно-бихевиорални. Методе и технике остваривања жељених исхода – промењеног понашања ученика, могу се наћи у оквиру различитих модела разредне дисциплине, на пример, у моделу чврсте дисциплине, моделу позитивне дисциплине, адлеријанским моделима... Аутори које најчешће помињемо, Левин и Нолан, апострофирају методе и технике које наставник може применити у циљу редуковања дисциплинских проблема на најмање ометајуће начине за процесе наставе и учења. Не истичући посебно ниједан од познатих приступа и модела, или радије, заступајући их истовремено, ови аутори предлажу следеће наведене технике, по редоследу примењивања:

- Невербалне технике (вештине невербалне комуникације).
- Вербалне технике (вештине вербалне комуникације).
- Логична последица (иако представља вештину вербалне комуникације, презентује се као засебан хијерархијски ниво).

Које технике и када их применити – најчешћа су питања наставника. Као помоћ могу послужити следеће смернице:

Имајте на уму да ваша почетна интервенција, као и оне које следе, увек треба да:

- унапреде самоконтролу ученика,
- редукују ометања наставе/учења.

Даље наводимо принципе на којима се заснивају адекватне и ефикасне интервенције:

– Интервенција ученику пружа могућност да сам контролише/регулише своје понашање. Почетне интервенције не би требало да присиле ученике на одређено понашање, већ пре да подстицајно утичу како би се ученицима омогућило да корекције изврше сами.

– Интервенција не треба да проузрокује веће ометање наставе/учења него што је то чинило неадекватно понашање ученика. Пример: када наставник употреби гласну вербалну интервенцију, иако би невербална интервенција из непосредне близине била ефикаснија и мање би ометала наставу/учење.

– Адекватна интервенција умањује могућност да ученик настави с “ометајућим понашањем” или да се конфронтира с наставником. Када наставници изаберу јавну, агресивну и понижавајућу технику, повећавају вероватноћу ескалације сукоба.

– Интервенција не угрожава физички и психички интегритет ученика.

– Избор специфичне интервенције подразумева могућност примене алтернативних интервенција које по потреби могу да следе. Наставници из искуства знају да је најчешће потребно интервенисати неколико пута пре него што понашање ученика постане задовољавајуће. Није мудро удаљити ученика из учионице и упутити га на разговор са стручним сарадником/директором школе због првог знака “ометајућег понашања”. Оваква интервенција “затвара” простор даље комуникације између наставника и ученика ако ученик настави да се неадекватно понаша.

Невербалне технике

(Levin & Nolan, 2004; Arends, 2004)

Невербалне технике наводимо по редоследу примене / хијерархији:

– *Шлагворт или договорени знак* може бити ефикасна техника када желимо да подстакнемо одговарајуће понашање код ученика. Услов за успех је да сви ученици разумеју какав се одговор (договорено понашање) од њих очекује. Када се ова техника доследно примењује, обично постаје прихваћена рутина у раду.

– *Планско игнорисање* се заснива на теорији подстицаја по којој планско/циљано игнорисање одређеног понашања резултира његовим смањеним интензитетом, да би после извесног времена такво понашање престало да се манифестује. Иако ово звучи једноставно, тешко је у потпуности игнорисати нечије понашање. Зато и наглашавамо да се ради о **планском**

игнорисању. Када ученик звиждуће и на тај начин прекида излагање наставника/ученика, или, даје одговоре а није добио реч, наставник ће инстинктивно погледати у ученика и на тај начин на њега обратити пажњу и додатно подстаћи неадекватно понашање. Насупрот овоме, планским игнорисањем намерно и у потпуности игноришемо неадекватно понашање. Међутим, за то је потребно доста вежбе, а постоје и ограничења/недостаци ове врсте интервенције. Када се игнорисање први пут примени, очекује се да се неадекватно понашање интензивира за краће време. Интензивирање неадекватног понашања је најчешћа прва реакција ученика. Због овог недостатка, поменути тип интервенције треба применити када је у питању понашање које не ремети знатно процесе наставе и учења. Најчешћа понашања за које се препоручује ова врста интервенције су: давање одговора без добијене речи или прекидање наставника/ученика у излагању.

– *Сигнал-техника* може бити свака врста геста/сигнала који не ремети процес наставе/учења, а истовремено ученику ставља до знања да његово понашање није адекватно. Сигнал мора бити јасно упућен ученику који испољава поменуто понашање. Код ученика коме је сигнал упућен не сме бити дилеме да је наставник свестан тренутног дешавања у одељењу и да је његово (учениково) понашање неприхватљиво, као и да наставник сматра ученика одговорним за своје понашање. Наставников израз лица мора бити професионалан/послован будући да би било неефикасно да наставник упути сигнал, на пример, оствари контакт погледом са учеником а затим се насмеши. То би послало нејасну поруку ученику и могло би се интерпретирати као неозбиљност наставника.

– *Непосредна близина/приближавање наставника као интервенција* подразумева приближавање наставника ученику који испољава незадовољавајуће понашање. У ситуацији када послати сигнал није произвео жељени ефекат или када наставник не може да упути сигнал јер не може да оствари контакт погледом с учеником заузетим сопственим понашањем, време је за овакву интервенцију. Често је довољно да наставник док излаже/испитује пође према ученику па да овај коригује своје понашање. Наредни корак би подразумевао да наставник говори/слуша из непосредне близине ученика. То се посебно препоручује у ситуацији фронталног рада. Наведена врста интервенције се најчешће комбинује са сигнал-интервенцијом. Када наставник оствари контакт погледом и одмах пође ка њему, (ефикасно нарочито у старијим разредима), ученик ретко наставља своје неадекватно понашање.

– *Интервенција додиром* подразумева лагани, неагресивни контакт са учеником. Без вербалне размене, овом интервенцијом наставник ставља до знања да не одобрава учениково понашање. Када околности то дозвољавају,

овом интервенцијом ученика треба упутити ка одговарајућем понашању, при чему је важно бити свестан ограничења и могућих негативних конотација ове интервенције.

Неки наставници сматрају да је коришћење описаних техника губљење времена. Често се чује: “Зашто трошити време и труд на њих, када можете само рећи ученику да престане с 'неадекватним понашањем' и да се врати задатку”. Међутим, навешћемо једног од аутора који имају одговор на претходну “констатацију”. Ширгли (Shrigley, 2004) је проучавао ефикасност невербалних техника, употребљаваних по наведеној хијерархији. После једнодневне обуке, 53 наставника је било у стању да без коментара – ништа не говорећи, регулише 40% од 523 забележена облика неадекватног понашања ученика, и то тако да није дошло ни до најмањег осујећивања/ ремећења процеса наставе/учења. У том контексту, 5% од укупног броја поступака ученика – неадекватних понашања, кориговано је планским игнорисањем, наредних 14% типова понашања је промењено у жељеном правцу коришћењем сигнала и шлагворта, 12% је регулисано приближавањем наставника, а 9% додиром. За регулисање преосталих 60% неадекватног понашања, наставници су морали да примене вербалне технике (Levin & Nolan, 2004).

Предности невербалних техника су:

- Мање је вероватно да ће доћи до ремећења процеса наставе/учења
- Конфронтације с ученицима се ретко произведу овим интервенцијама
- Ученику је пружена шанса да сам промени своје понашање пре него што се употреби нека од интервенција које подразумевају већу контролу наставника
- Максималан број наредних интервенција још увек стоји наставнику на располагању

Вербалне технике

(Levin & Nolan, 2004; Arends, 2004)

Невербалне интервенције нису увек могуће ни ефикасне, ако имамо у виду ситуације када неадекватно понашање представља опасност за остале ученике или ремети рад већег броја ученика. Тада неадекватно понашање мора бити регулисано одмах, а обично је вербална интервенција најбржи начин да се то учини. Пре но што пређемо на технике вербалне интервенције, погледајмо неколико смерница за рад (Levin & Nolan, 2004).

- Када је год то могуће, користити прво невербалне интервенције.

– Вербална интервенција треба да буде што је могуће више дискретна у циљу минимизирања ризика да ће ученик заузети одбрамбени/непријатељски став.

– Вербална интервенција треба да буде кратка. Циљ наставника је да заустави неадекватно понашање и да усмери промену у жељеном правцу. Продужавање вербалне интервенције ствара ризик ометања наставе/учења и повећавања могућности за конфронтацију наставника с учеником.

– Увек имати на уму да треба говорити о ситуацији а не о особи/личности ученика. Понашању се може “прикачити” етикета, али не и ученику. На пример, порука “неучтиво/неуљудно је прекидати другог док говори” је далеко прихватљивија него “не буди неуљудан/неучтив”. Ако се ученик осети етикетираним, провоциран је да се брани и објашњава, чак и да се свети.

– Треба поставити јасне границе када је у питању понашање ученика, али не и када се ради о његовим осећањима. На пример, може се рећи “У реду је да будемо љути, али не и да због тога некога ударимо” или “У реду је да будемо разочарани, али не и да исцпамо тест и бацимо га у корпу”. Примери показују да је важно послати поруку о постојању адекватних и неадекватних начина показивања осећања.

– У сваком случају, треба избегавати сарказам и друге вербалне стилове који омаловажавају ученика и на тај начин снижавају ниво учениковог самопоуздања и подстичу солидарност других ученика.

– Ако употребљена интервенција не даје резултате, потребно је употребити наредну интервенцију по хијерархији.

– Ако ниједна вербална интервенција није дала резултате, следи наредни ниво – логична последица (“Имаш могућност избора”).

Технике вербалних интервенција дате по редоследу примене / хијерархији:

– *Подстакни окружење* је техника базирана на принципу подстицања жељеног понашања охрабривањем. Иако се техника охрабривања обично везује за подстицање адекватног понашања код самог ученика и односи се само на њега/њу као индивидуу, Алберт Бандура је кроз свој рад на учењу образаца социјалног понашања демонстрирао како се адекватно понашање вршњачки учи имитирањем друга који је охрабрен приликом адекватног понашања. *Ова вербална техника упућује да кроз интервенцију обратимо пажњу целог одељења на пожељно/препоручљиво понашање појединца.* Интервенција је презентована као прва у хијерархији вербалних интервенција и најнижег је ранга јер даје ученику могућност да контролише и коригује своје понашање према одређеном моделу, а да

претходно није било интервенције наставника у смислу скретања пажње на “проблематичног” ученика или његово неадекватно понашање. То значи је ово истовремено техника којом се врши и *превенција* нежељеног понашања ученика. Да би употребио ову технику, наставник тражи паралелу ученику који се неадекватно понаша у ученику који не манифестује овакво понашање кога јавно похваљује или, ако му то услови дозвољавају, награђује његово понашање. Техника је ефикаснија у млађем узрасту ученика који желе да угоде наставнику и траже његову пажњу. Код старије деце, мишљење вршњака је јаче “оружје” од мишљења наставника, па похвалу појединца треба заменити похвалом групе.

– *Прозвати ученика* је техника којом наставник прозива ученика који се неадекватно понаша да одговори на постављено питање, или уметне његово/њено име у пример који наводи у свом излагању (обично када не жели да прекине своје излагање постављањем питања), чиме усмерава понашање ученика у жељеном правцу. Када чује своје име усред наставниковог излагања, ученик се несвесно фокусира на садржај који се презентује. Ова техника се најефикасније примењује када ученик није ангажован на жељени начин, али не омета (или не омета већи број) друге ученике – чита неко друго штиво, пише по клупи, сањари, шапуће другу с којим седи... На описани начин наставник привлачи његову/њену пажњу без прекида процеса наставе/учења и без ризика конфронтације. Постоје два стила прозивања ученика ради постављања питања. Наставник може прво поставити питање па прозвати ученика, чиме ризикује пар минута непријатне тишине јер га ученик није чуо; питање се обично мора поновити (на тај начин наставник је задовољио своју “ухватио сам те” потребу). Ако смо прво прозвали ученика па поставили питање, постигли смо исто – вратили смо пажњу ученика на садржај и дали му могућност да одговори без осећаја непријатности/стида што није слушао излагање.

– *Хумор* је техника у ситуацији када је предмет духовитости сам наставник или настала ситуација, чиме се може смањити тензија у одељењу и понашање усмерити у жељеном правцу. Употребом хумора ситуација се деперсонализује и успоставља позитиван однос према ученицима. Наставници морају обратити пажњу да хумор може лако да пређе у сарказам који је увек упућен ученику лично, а не самом себи, тј. наставнику или ситуацији, што је одлика духовитости. Треба имати на уму ову разлику!

– *Да ли си свестан/свесна ефеката свог понашања?* Понекад ученик који омета наставу/учење није свестан ефеката свог понашања према другима. Истраживања Левина, Нолана и Хофмана показују да и ученици који хронично манифестују проблеме у понашању бивају приморани да унеколико измене своје понашање када су суочени с његовим негативним

ефектима на друге ученике. Најчешће наставник може ученику предочити негативне ефекте његовог понашања горенаведеним реторичким питањем и потом одмах наставити излагање или испитивање, без остављања времена ученику да одговори на питање/примедбу. На овај начин наставник шаље ученику недвосмислену повратну информацију о томе шта мисли о његовом понашању, али и осталим ученицима шаље поруку да ће заштитити њихово право да одговоре на постављена питања. Када се ова техника користи у млађем школском узрасту, наставник може да очекује да ће ученик одговорити на примедбу/питање; када се то догоди, наставник мора да има на уму да је његов циљ да разреши дисциплински проблем што пре, уз најмање могуће губљење времена. У противном, ако се конфронтација настави, овај циљ неће бити остварен.

– *Пошаљите “Ја поруку”!* Томас Гордон, аутор дела “Умеће родитељства”, развио је ову корисну вербалну технику решавања дисциплинских проблема. “Ја порука” је троделно средство које помаже наставнику да приближи “проблематичном” ученику негативне ефекте његовог понашања по самог наставника. На тај начин, сазнање о негативним осећањима које изазива код других може постати мотивација за ученика да промени своје понашање. “Ја порука” се састоји од: 1) простог описа нежељеног понашања, 2) описа “опипљивог” ефекта проузрокованог код наставника и осталих ученика и 3) описа наставникових осећања која настају као последице поменутих ефеката. Ова техника представља важан модел за стварање одговарајућег начина размишљања код ученика, где ученик преузима одговорност за последице свог понашања и емоције проузроковане код других. Претпоставка је да наставник јасно показује да поштује осећања ученика, чиме “стиче услов” да тражи од појединачног ученика поштовање туђих, па и сопствених, наставникових осећања. Пример: *Када је у питању ученик који одговара на сва постављена питања без обзира да ли је прозван или није, наставник може рећи: Када одговараш на питања без подизања руке (први део поруке), онемогућаваш да прозовем било ког другог ученика (други део поруке). Ово ме узнемирава јер ја хоћу да свима дам подједнаке шансе да одговоре на моја питања (трећи део поруке).* Ова техника је веома корисна за наставнике који су изградили позитиван однос према ученицима и важе за наставнике које ученици воле. Ако би наставник који зна да је неомиљен међу ученицима јасно показао осећања која код њега изазивају неадекватним понашањем, могао би тако да допринесе интензивирању таквог понашања ученика.

– *Апел – директно обраћање* представља технику која може бити корисна за наставнике с позитивним односом са ученицима. Она подразумева директан захтев ученику да прекине неадекватно понашање.

Међутим, тон мора бити такав да не одаје утисак молбе. Ова техника се не сме примењивати у одељењима у којима ученици сумњају у наставникову могућност да одржава ред и дисциплину јер ће у тим случајевима ученици доживети наставникову реченицу пре као молбу него као захтев.

– *Позитивно уобличавање коментара*; Често и родитељи и наставници падају у замку фреквентнијег наглашавања негативних исхода проблематичног понашања ученика у односу на позитивне исходе адекватног понашања. Чешће говоримо деци шта ће се десити ако не ураде домаћи задатак него које ће се добре ствари догодити ако га ураде. Када је позитиван исход адекватног понашања за децу очигледан – могу га схватити; само наглашавање таквих исхода може ученике подстаћи да промене своје понашање у жељеном правцу. Ова техника се често приказује овако: “Чим урадиш X (адекватно понашање), можемо да радимо Y (позитиван исход)”. Ако ову технику користимо на дуге стазе, можемо очекивати развијање (само) контроле понашања код ученика који не изазивају значајно ометање наставе/учења.

– *“Нису/није за”* је техника са најограниченијим пољем деловања. Користи се у раду са млађим школским узрастом и предшколцима. Уколико ученик лупка оловком по клупи, наставник ће рећи: “Оловке нису за лупкање, оловке су за...”, подстичући децу да наставе реченицу. Овде се остварује регулисање првих дисциплинских проблема које деца манифестују. Наравно, техника није погодна за старији узраст ученика.

– *“Подсетимо се правила”* је техника која подразумева да је наставник установио јасна правила понашања на почетку школске године и представља подсећање ученика на правила прихваћена као неопходна за квалитетан рад и односе, чиме се може успешно кориговати неадекватно понашање појединца. (Наравно, при том је препоручљиво да су и ученици учествовали у одређивању правила.) Зашто ова интервенција није у хијерархији наведена нешто раније? Приметно је да се сада наставник не ослања на ученика да коригује своје понашање, већ користи спољашње средство – социјални притисак. Техника је препоручљива за млађе ученике – до шестог разреда основне школе, с обзиром на то да старији ученици већ мисле да има превише правила и притисака правила у свакодневном животу. Ако се понашање не поправи после истицања правила, наставник мора да употреби наредни корак, односно “логичну последицу”. Ученицима треба да буде јасно да кршење правила обавезно доноси негативну последицу. За најмлађи узраст се препоручује да правила буду исписана/сликовито приказана на пану и да наставник покаже правило које је прекршено у ситуацији када се то деси.

– *Глесерова тројка*; У свом систему регулисања понашања ученика, Вилијем Глесер је препоручио употребу три питања:

а) Шта ти радиш – шта си радио/ла?

б) Да ли је то против правила?

в) Шта ћеш учинити по том питању? (за старији школски узраст) или Шта би требало да радиш? (за млађи школски узраст)

Употреба ових питања се следбено врши само *дискретно* – у четири ока и подразумева ученике одељења које је претходно прихватило јасно одређена правила, а познаје их и наставник их подсећа на њих у одговарајућим ситуацијама. Остаје ризик да ученик може да на овако отворена питања одговори неискрено, неадекватно и неочекивано; ако ученик одговори на овај начин или не одговори уопште, наставник мења питања у изјаве.

– *Експлицитно усмеравање* се састоји у асертивној наредби да се заустави неадекватно понашање и отпочне прихватљиво понашање, без простора за коментар ученика. Овом техником наставник преузима на себе скоро сву одговорност за понашање “проблематичног” ученика. Предности технике су: једноставност, јасност и затворен формат – нема размене с ученицима. Недостатак је у томе што се наставник отворено супротставља ученику који се у одговору може “приклонити” или супротставити (из овог разлога се препоручује ситуација “у четири ока”). После ове интервенције и уколико се понашање не поправи, следи “логична последица”.

– *Кантерова “покварена плоча” техника*; Ли Кантер је развио стратегију којом се ученику ставља до знања да наставник нема намеру да уђе у расправу с њим, већ захтева одговарајуће понашање од њега. Кантер је овако назвао технику јер наставник звучи као покварена плоча. Наставник започиње тако што упућује ученику директан захтев да промени понашање. Ако ученик то не учини или покушава да објасни своје понашање, наставник понавља захтев (неки наставници додају: “Није у томе ствар”, пре другог и трећег понављања). Ова техника се показала као веома добра за избегавање вербалних дуела с ученицима и последичног губитка времена на часу. Ако се неадекватно понашање настави и после три понављања, време је за “логичну последицу”.

Логична последица

(Levin & Nolan, 2004; Arends, 2004)

Иако су невербалне и вербалне технике углавном ефикасне у регулисању неадекватног понашања ученика, понекад се дешава да се нежељено понашање наставља. Тада се наставник помера ка вишем хијерархијском нивоу у свом реаговању – логичној последици. Примена логичне последице

врши се мирно и промишљено. Понекад је ефикасно дати могућност избора: “Изабери сам – или одмах престани да..., или... (следи логична последица). Одлучи сам!” Ако наставник овако постави алтернативе, ученик је свестан да је одговоран и за позитивне и за негативне последице свог понашања, али и да је избор његов. Осим што се одлука “ставља у руке” ученику, то се може ефикасно учинити и дословно/буквално: наставник пружа папир ученику који се упорно неадекватно понаша уз речи: “Ако ти до краја часа *не кажем* да запишеш своје име на папир, (који се упућује одељенском старешини, стручном сараднику, директору школе – зависно од школске праксе), можеш ми га вратити.” Наставник контролише ситуацију тако што ученика ставља у позицију да одлучује о даљој судбини папира. Тиме је наставник у неутралној позицији и није судија. При том је доследност од суштинског значаја. Која ће последица следити, најчешће зависи од неадекватног понашања ученика. *Ипак, један принцип је непобитан: последица мора бити тесно везана за само понашање ученика.*

Осврнућемо се на разлику између дисциплинских и недисциплинских проблема, поменути у уводу овог текста. Већину недисциплинских проблема, па тако и мотивационих, можемо решавати уз кратко одлагање – када су остали ученици започели индивидуални рад, током малог или великог одмора, пре почетка или по завршетку смене. Тада је најбоље применити одговарајуће стратегије индивидуално, фокусирајући се на ученикова очекивања везана за сопствени успех/постигнуће. На овај начин наставник ће у потпуности искористити време посвећено настави/учењу, чиме неће нарушити права осталих ученика, предупредујући при том прерастање мотивационог у дисциплински проблем. Међутим, не треба заборавити ситуацију када је дисциплински проблем евидентан – тада је наставник дужан да интервенише одмах због присуства понашања које нарушава права и/или угрожава безбедност осталих ученика. **Али**, када наставник примени неодговарајуће стратегије са резултатом ометања наставе/учења, **он** креира дисциплински проблем (Levin & Nolan, 2004). У реалном контексту одељења у којима су присутни и ученици са поремећајима понашања и АДХД (скр. за недостатак пажње и хиперактивност), описана ситуација даје нову димензију дисциплинским проблемима.

Из угла практичара

Поред изложеног приступа који дисциплинске проблеме сагледава из аспекта адекватности и правовремене интервенције наставника, постоје и друга гледишта, различита од наведеног. Ако се осврнемо на вебсајтове различитих удружења наставника и анализирамо њихова искуства и препоруке, закључујемо да практичари наглашавају два приступа:

– *превентивни менаџмент*, темељи се на моделу Јакоба Кунина,
– *дисциплински проблем као атрибут “нестабилних периода часа”*;
овај приступ се бави корелацијом између временске структуре и динамике часа и фреквенције дисциплинских проблема, такође наглашавајући превентивну дисциплину.

Поменута два приступа се међусобно не искључују и могу се сагледавати у оквиру јединствене целине. У одељењима као и у свим другим облицима организација где доминира интеракција људи унутар групе али и међу групама, на велики проценат потенцијалних проблема може се *утицати планирањем процедура и конкретизацијом правила*. **Правила** су изјаве које прецизирају шта се од ученика и наставника очекује да ураде, док **процедуре** представљају начине на које ће се рад/активности реализовати. Успешни наставници троше знатан део времена на усвајање правила/процедура на скоро исти начин којим се усвајају знања и вештина из наставног предмета (иако обично не постоје записи о правилима и процедурама).

Аутори Емер, Евертсон и Андерсон (Emmer, Evertson, & Anderson, 1980) су више од 30 година проучавали корелације између појаве појединих дисциплинских проблема и специфичних процедура које наставници користе. Закључци су следећи:

– Успешни наставници припремом за час конкретизују процедуре које воде ученике кроз активности – од активности у којима се од ученика тражи да излажу, да се крећу, да пређу са једне активности на другу до процедура којима се обезбеђује и проверава ангажовање ученика и предвиђају наредни кораци у зависности од њиховог темпа рада

– Инструкције наставника су кратке, јасне, воде кроз активности корак по корак, а дисциплински проблеми се решавају уз минимум губитка времена.

– Захтеви су јасни и познати ученицима, провера рада је константна – никада се не одлаже.

– Излагања и објашњења су конкретна и наставници су доследни по питању очекиваног записа у свескама. Чини се да је *доследност кључ успеха у превенцији и регулисању дисциплинских проблема*. Ако се може уочити само један изузетак од установљених правила/процедура у пракси наставника, постоји ризик да се цео установљени систем уруши. На пример, ако наставник у свом одељењу ради по процедури: “Када радите индивидуално, а ја сам за својим столом, можете доћи да ме питате за објашњење само ако се претходни ученик већ вратио на своје место”, довољно је да наставник једном допусти да следећи заинтересовани ученик стоји и чека поред наставниковог стола а да се ученик који се консултовао

са наставником није вратио на своје место, па да процедура падне у воду; ускоро ће се формирати ред од 4-5 ученика који чекају, али и разговарају, врте се, одвраћају пажњу ученицима који раде на својим местима... (Ако је наведена процедура наставнику важна, он мора реаговати на сваки покушај њеног заобилажења; ако није од велике важности, није ни требало уврстити је у процедуре рада.)

Обично је наставницима почетницима тешко да остану доследни када су правила и процедуре у питању, што се дешава из најмање два разлога: дисциплински проблем се дешава када се у одељењу одвија неколико паралелних активности, а затим – потребно је много енергије и храбрости да бисмо били доследни. Ако је наставник у ситуацији да бира између инсистирања на правилу/процедури и планираног образовног циља часа, **прави избор су увек правила /процедуре.**

Проблеми, али и препоруке у вези с којима наставници најчешће размењују искуства тичу се тзв. нестабилних периода школског часа. Тзв. нестабилни периоди су периоди часа током којих је најделикатније успоставити и одржати дисциплину у одељењу. Навешћемо карактеристике поменуте “нестабилности” у односу на динамику часа:

Почетак часа

Почетак часа је углавном турбулентан период, без обзира на то да ли се ради о првој смени млађих разреда или трећем часу (после великог одмора) у старијим разредима. Ученици долазе из различитих окружења или, у сваком случају, са часа другог наставника на коме су важила другачија правила... Улазак у другу учионицу понекад значи улазак у простор у коме важи нови “пакет” правила. Почетак часа је и време за које се везују и административне дужности наставника и ученика. У овом периоду часа наставницима су потребне *детално планиране и реализоване процедуре* које помажу да час започне брзо и сигурно.

Промена активности

Истраживања Гампа, Розеншајна и Дојла показују да се у току једног школског дана у млађим разредима основне школе догоди у просеку 31 промена активности, а да саме измене одузимају око 15% времена од укупног времена. Мањи је број промена у старијим разредима, али и оне траже доста времена (Rosenshine, 1980). Приликом планирања наставе неопходно је детаљно осмислити промене као **след корака** кроз које наставник води ученике. На пример, многи наставници су развили системе шлагворта и

сигнала у циљу вођења периода у којима се дешавају промене активности. При том, предност увек треба дати невербалним техникама.

Завршетак часа

Процедуре су најчешће препоручен сегмент припреме за час, са већим бројем предложених решења које се ослањају на невербалне технике. Завршетак часа највећи број наставника повезује с озбиљнијим дисциплинским проблемима. У том делу, чини се да су *адекватна увремењеност завршних активности* и начин предвиђеног ангажовања ученика, поред установљених процедура, рецепт за успех.

Савремене потребе праксе

Успешно успостављање и одржавање одређеног нивоа дисциплине премиса је ефикасне наставе/учења и представља једну од битних компетенција наставника. Од наставника се очекује да овом компетенцијом овладају у довољној мери, као и да реализују образовно-васпитни процес на одговарајућем нивоу. Поједини образовно-васпитни системи прецизирају захтевана знања и вештине наставника. Мартине, Рајмон и Готије (Martinet, Raymond, & Gauthier, 2001) наводе да планирање, организовање рада и контрола одељења подразумевају више аспеката живота у учионици, као што су структурирање средине, контрола кретања, стабилни прелази са једне активности на другу, правила и процедуре који обезбеђују неометан рад, дијапазон метода праћења и контроле рада и понашања ученика и спровођење дисциплинских мера.

Савремена истраживања и на нашим просторима и у иностранству показују да велики број наставника сматра да им одржавање дисциплине одузима сувише времена и тако негативно утиче на већину показатеља успешне наставе. С друге стране, карактеристике дисциплине која се остварује у школи имају дубоко и трајно дејство на развој личности ученика. Наставници који прибегавају васпитно-дисциплинској мери као основном начину дисциплиновања углавном нису имали прилике да систематски овладају другачијим, позитивним и успешнијим методама (Гашић-Павишић, Модели разредне дисциплине, 2005). Када говоримо о значају дисциплине у школи за формирање личности ученика, имамо у виду крајње циљеве образовно-васпитног рада које налазимо у стручној литератури. Овде наводимо Арендса (Arends, 2004) који крајњи циљ види у изграђивању самосталне индивидуе, способне да настави процес учења *адекватно контролишући и усмеравајући себе* кроз тај процес. При том треба имати

у виду социоекономске карактеристике нашег друштва и обавезујуће процедуре / правна акта као што су:

– **Правилник о стручно-педагошком надзору**; обавезује установу да врши континуирано самовредновање;

– **Правилник о дозволи за рад наставника, васпитача и стручних сарадника**; у коме се наводи да се “усмени део испита за лиценцу састоји се из провере: 1) знања, вештина и способности за самостално извођење одговарајућег облика образовно-васпитног рада и методике струке, 2) *оспособљености за решавање конкретних ситуација у педагошкој пракси* и 3) познавања прописа из области образовања и васпитања”;

– **Посебан протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама** Министарства просвете РС; упућује на могуће и примерене превентивне активности и дефинише процедуре у заштити деце од насиља, уз прецизирање улоге актера образовно-васпитног процеса.

Успешно руковођење одељењем је највећи изазов који стоји пред наставницима почетницима. Репутација међу колегама, однос руководства школе према наставнику, али и однос ученика према учењу/раду у оквиру наставног предмета, зависе од те врсте успешности. Као што су Данкин и Бидл (Dunkin & Biddle, 1974) записали пре више од три деценије, “руковођење одељењем обезбеђује све неопходне услове за учење; ако наставник није у стању да реши проблеме у овој сфери, већина осталих аспеката његовог рада пада у воду”.

Литература

- Arends, R. I. (2004). *Learning to Teach*. New York: The McGraw-Hill .
- Emmer, Evertson, C., & Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal* , стр. 219–231.
- Good, T., & Brophy, J. (2003). *Looking in Classrooms*. Boston: Allyn and Bacon.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). *Theories and principles of motivation*. New York: Macmillan.
- J., D. M., & Biddle, B. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Levin, J., & Nolan, J. (2004). *Principles of Classroom Management*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Martinet, M., Raymond, D., & Gauthier, C. (2001). *Teacher Training*. Montreal: Ministry of Education.
- Noggings, N. (2001, April). The caring teacher. *Handbook of research and teaching* .
- Oakes, J., & Lipton, M. (2003). *Teaching to Change the World*. New York: McGraw- Hill.
- Rosenshine, B. (1980). *Time to Learn*. Washington: U.S. Department of Education.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to Improve your School*. London: CONTINUUM.
- Гашић-Павишић, С. (2005). *Моделу разредне дисциплине*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Златић, Л., & Јованчићевић, О. (2007). *Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- www.NEA ; преузето 2007.

ДЕЦА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

Др Марина Радић-Шестић

Мр Весна Радовановић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Београд

UDK-376.2. (371.68)

Изворни научни рад

НВ. LVII.3.2008.

Примљен: 13. VIII 2008.

ИНТЕРНЕТ И СРЕДЊОШКОЛЦИ

Апстракт У Србији интернет користи 34,7% грађана. Највећа разлика у коришћењу интернета јавља се међу субпопулацијама различитог узраста – док интернет користи скоро половина (48,8%) становништва узраста 15–29 година, оних од 50 до 64 године је само 11%. Охрабрује чињеница да 66% студената и ученика користи интернет, мада је и овај проценат далеко нижи него у развијеним земљама Европске уније. Узорак за истраживање чинило је 150 ученика средњих школа, од тога 50 (33,3%) ученика средњих школа за глуве и наглуве и 100 (66,7%) ученика редовних школа: гимназије и архитектонске школе, од И до ИВ разреда. Подаци су прикупљени методом упитника који је пратио учесталост и начин коришћења интернета и општу заинтересованост за компјутере код куће и у школи. Резултати показују да од укупног броја слушно оштећених ученика који имају приступ интернету код куће, свакодневно га користи само један ученик (14,3%), за разлику од трећине ученика редовне школе (42,9%). У нашем узорку све школе имају приступ интернету, а могућност да ученици користе интернет пружа само једна школа. Око петине ученика редовне школе у нашем узорку користе интернет свакодневно или више пута недељно за претраживање садржаја везаних за школу, овај број не прелази ни половину чак и када се узму у обзир ученици који користе интернет једном недељно. Само два ученика оштећеног слуха користе интернет у ове сврхе.

Кључне речи: интернет, ученици школа за глуве и наглуве, ученици редовних школа

THE INTERNET AND HIGHSCHOOLERS

Abstract In Serbia 34.7% of citizens use the Internet. The biggest difference in the use of the Internet is between various age sub-populations: in contrast to almost a half of population (48.8%) aged 15 only 11% of those aged 50-64/29 make use of the Internet. Encouraging is the fact that 66% use the Internet, although the percentage is significantly lower compared to the situation in the developed countries in the EU. Our research sample comprised 150 first-to-fourth year students of secondary schools, including 50 (33.3%) hearing-impaired students in a special secondary school and 100 (66.7%) students in regular secondary schools (gymnasia, vocational school for architectural technicians). The instrument for data gathering that was used was a questionnaire. The aim of the research was to determine to what extent high school students (with impaired hearing and with normal hearing) use the Internet at home and in school, in what ways, and whether the Internet could be included in some forms of teaching in secondary schools. The results showed that in the group of students with impaired hearing, among those who have access to the Internet at home, only one student (14.3%) regularly uses it on daily basis, in difference to 42.9% of the students with normal hearing. Each examined

school has access to the Internet, but students are position to use it in the teaching process in only one school. About one fifth of normal-hearing students use the Internet daily or frequently in the search for the contents related to school, but only two hearing-impaired students use it for these purposes.

Keywords: *the Internet, hearing-impaired students, normal-hearing students.*

Данас нам начин, интензитет и употреба информационих технологија једне заједнице говори на ком је нивоу развоја сама заједница. Стога подаци о томе колико се и како у Србији користе информационе технологије говоре докле смо стигли са развојем, али и где су препреке, или боље рећи добре прилике за даљи убрзани и квалитетнији развој образовања, привреде и друштва уопште.

Центар за проучавање информационих технологија Београдске отворене школе (CePIT), уз подршку шведске фондације “Ulof Palme” (2006) анализирао је употребу рачунара и интернета у Србији и развој информационог друштва. У Србији 34,7% грађана користи интернет. Рачунајући према подацима са последњег пописа становништва, овај податак показује да нешто преко милион и по становника наше земље користи интернет. Највећа разлика у коришћењу интернета јавља се међу субпопулацијама различитог узраста – док интернет користи скоро половина (48,8%) становништва узраста 15–29 година, оних од 50 до 64 године је само 11%, а корисника старијих од 65 година скоро да и нема. Охрабрује чињеница да *66% студената и ученика користи интернет*, мада је и овај проценат далеко нижи него у развијеним земљама Европске уније.

Упоредимо ли тренутно стање са расположивим подацима о употреби интернета у Србији од 1999. године до 2006. године, уочићемо да је, и поред раста, примена рачунарске технологије знатно испод нивоа у земљама ЕУ. Наиме, у земљама ЕУ у просеку 60% домаћинстава поседује рачунар и 49% домаћинстава има прикључак на интернет.

Интернет садржи велику количину информација и података, он је највећи извор “знања” које се икада појавило на земљи. Можемо рећи да нас интернет подсећа на “глобални мозак”. Могућности интернета и његова примена у образовању сваким даном се повећавају. Током 1992. интернет је растао 20% месечно. Из своје првобитне базе која је обухватала војне и истраживачке институције, проширио се на факултете, основне и средње школе и јавне библиотеке. Почетком 90-их почело је интензивно ширење ван граница САД, тако да је данас интернет постао глобални феномен.

Интернет је једноставан за употребу и релативно јефтин начин приступа извору неограниченог броја информација и материјала за потребе

наставе. Коришћењем интернета развија се воља за учење нових предмета, без присиле, што омогућава ослобађање властитих скривених талената, жеља, ученици врло брзо увиђају да им развијена технолошка писменост и познавање информационих вештина омогућава лакше и брже сналажење на мрежи...

Када говоримо о интернету у школи, не можемо а да не говоримо и о информационој писмености. Школа је увек била место у коме се неговала традиционална писменост (читање, писање), а с појавом нових медија (ТВ, радио) и медијска писменост. Како живимо у информационом друштву, информационо писменост се наметнула сама по себи. Интернет нам помаже да младима укажемо на информације, на изворе информација те да их на исти начин подучимо бржем и јефтинијем коришћењу битних информација јер, признали ми то или не, на данашњем тржишту информације су веома важна “роба”.

Добро припремљено и стручно организовано подучавање интернетом може омогућити нове начине школовања и битно олакшати посао наставника. Подучавање интернетом је у Србији још увек на нивоу идеје и тек га треба практично остварити У неким земљама у свету, нпр. Сједињеним Америчким Државама и Канади, употреба рачунара у настави постала је уобичајена пракса.

Коришћењем интернета уз помоћ рачунара и технолошких сервиса могуће је организовати едукацију ученика са и без оштећеног слуха на више начина: увежбавање читања и писања, упознавање нових научних достигнућа у одређених области, креирање пројекта, учење бирања сајтова и садржаја који они нуде, стварање виртуелног простора и путовања у различите земље, вођење ученика у истраживање информација на интернету, учествовање на “онлајн” пројекту и сл.

Комуникација са другим одељењем путем мејла

Комуникација с вршњацима путем мејла је аутентична могућност мотивисања ученика за читање и писање. Наставници могу организовати наставну јединицу у облику дописивања ученика из различитих одељења путем мејла. На тај начин ученици увежбавају писање порука на било ком програму за обраду текста. Написану поруку ученик шаље ученику из другог одељења који се налази у сасвим другом делу града, државе или планете. Размена мејлова може бити организована на различите начине: као дискусија на тему прочитане књиге (нпр. лектира) или да једна група ученика започне причу а да је друга група, из другог одељења, заврши. На овај начин се развија креативност и маштовитост.

Комуникација са стручњаком

Дописивање путем мејла може да се организује с одређеном особом, стручњаком у одређеној научној области коју ученици треба да савладају током наставе. На пример, наставник може, заједно с ученицима у одељењу, да пише свом колеги у другој школи, у другом граду или држави. Постоји могућност да се успостави комуникација с неким од родитеља ученика који се бави одређеним занимањем. На интернету постоје “онлајн” сервиси чији су стручњаци из различитих области спремни да одговоре на различита питања. Многи од тих сервиса имају архиву на вебсајту (website) с одговорима на питања која су постављала друге особе. Вебсајт архиве су богат извор разноврсних информација (Halliday, Kurzhals, 1998).

Прикупљање података за пројекат одељења

Прикупљање података који су потребни за пројекат целог одељења, коришћење интернета и различитих вебсајтова је креативан начин учења и сазнавања. Рад може бити организован у паровима или малим групама које приступају претраживању вебсајтова. За те активности је довољно два, три рачунара у одељењу, тако да свака група прикупља потребне податке за цело одељење и заједнички пројекат.

Тема може бити, рецимо, упознавање климе различитих држава. Ученици прикупљају податке о највишој и најнижој температури и временским условима једног географског подручја. Добијене податке ученици могу приказати графички, што изискује познавање рачунарског програма Microsoft Office Excel. Друга група ученика прикупља исте податке за друго географско подручје, а добијени подаци обе групе могу да се упоређују. Кроз разговор и дискусију, ученици закључују које су сличности и разлике у клими тих географских подручја.

Интернет и посете научним или друштвеним студијама и истраживањима

Помоћу вебсајтова ученици могу да истражују одређене природне или друштвене научне области. Основна карактеристика доброг вебсајта је да садржи велику количину података сакупљених и/или синтетизованих на једном месту. Поред тога вебсајт треба да садржи следеће: актуелне информације које су графички представљене, упоређене податке, аутентичне примере, симулације, слушне или видео примере итд. Коришћење пројектора или ТВ-а с интернетом представља мултимедијски приступ учењу одређених научних области. Увеличани текст који се остварује преко

Netscape фонта лако информисе ученике оштећеног слуха. Такође се може обезбедити бела подлога екрана са тамним словима и истакнутим битним детаљима у боји.

Читање радова на вебсајтовима

Једна од карактеристика интернета је и обезбеђивање текућих информација о различитим темама. То су бројни “онлајн” телевизијски, радио и журналистички сајтови. Данас постоје и посебно организовани сајтови који нуде садржаје погодне за увежбавање читања. Наставник прво сам одабира неке вебсајтове, а затим заједно с ученицима приступа раду.

Стварање виртуелног простора у путовању с одељењем

За овај начин путовања потребан је пројектор, ТВ или већи рачунарски екран. Ученици могу да посете музеје, друге државе, ископине и друго, а да не напусте учионицу. Избор сајт-локације зависи од наставног програма. Живо приказани простори вам намећу осећај да се налазите у њима. Један ученик помера “миш” док пролазите из једног простора у други и упознајете нпр. уметничка дела једног музеја или галерије. Упоредо са посетом музеја, може тећи дискусија целог одељења. Понекад ученици могу да поставе питање на дату тему и сачекају одговор стручњака. Након виртуелне посете, ученици могу да пишу састав или рад на основу сећања о ономе што су видели.

Вођење ученика у претраживању података на интернету

Наставник може да направи листу погодних вебсајтова за претраживање података. Након тога ученик мора да упозна операције које су неопходне за манипулисање информацијама. Потребно је да научи које су команде потребне да се подаци сачувају, покрене страница која је интересантна, како се означава сајт или област сајта, посећује “онлајн” енциклопедија, алманах, атласи, речници, биографски речници и сл. Ови извори података су пожељни за прикупљање информација о одређеним људима, местима, темама итд.. Наставник може да припреми интернет водиче за групе ученика или за сваког појединачно.

Учествовање у “онлајн” пројекту

Ако наставник заједно с ученицима жели да започне истраживање на интернету у виду пројекта, потребно је најпре да га осмисле и дефинишу.

Уколико постоји интересовање, наставник може да организује истовремено дописивање с другим одељењем, као и договор о прављењу заједничког пројекта. То је уједно разлог да се посете вебсајтови за пројекте. Прелиставајући постојеће пројекте, наставник и ученици могу да изаберу пројекат који им одговара. Постоји могућност да се заједно укључе у постојећи “онлајн” пројекат са једним или више одељења. Ради договора и размене идеја користи се мејл комуникација преко интернета.

Поред наведених могућности коришћења рачунара у циљу инклузивног образовања ученика оштећеног слуха, постоји још низ нових који се свакодневно појављују у пракси. Приступна, адаптивна и/или наставна технологија је опрема коју користи наставник, ученици и особе којима је потребна помоћ у учењу. Она промовише индивидуална постигнућа и помаже ученицима у самосталном савладавању наставног градива. Савремена наставна технологија обезбеђује већу разноврсност предавачког стила и наставних стратегија (Шестић, 2002; Жигић, Шестић, 2006).

Методологија истраживања

Узорак истраживања чинило је 150 ученика средњих школа, од тога 50 (33,3%) ученика средњих школа за глуве и наглуве и 100 (66,7%) ученика редовних школа: гимназије и архитектонске школе, од I до IV разреда. Према полу, узорак чине 70 (46,7%) дечака и 80 (53,3%) девојчица.

Подаци су прикупљени методом упитника који се састојао од два дела. Први део односио се на учесталост и начин коришћења компјутера, а други део на процену важности учења компјутерских вештина и заинтересованости за компјутере.

Резултати

Већина средњошколаца у редовним школама има приступ интернету код куће, док већина средњошколаца специјалних школа, нажалост, нема приступ интернету. па када је у питању приступ интернету, разлике се знатно повећавају тако да достижу статистичку значајност на нивоу од $p=0,0001$, при чему је $\chi^2 = 53,693$.

У одговорима ученика оштећеног слуха и ученика који немају оштећење слуха а који се односе на степен њихове заинтересованости за компјутере нису пронађене статистички значајне разлике. Више од две трећине ученика је заинтересовано за коришћење компјутера, посебно у школи (70%). Могли би да раде на њему било шта (66%), а 43,6% средњошколаца би радије учили уз помоћ компјутера него из књиге

Табела 1. Приступ интернету код куће

Да ли има приступ интернету код куће	Ученици				укупно	
	слушно оштећени		чујући			
	F	%	F	%	f	%
да	7	14	77	77	84	56
не	43	86	23	23	66	44
укупно	50	100	100	100	150	100

Табела 2. Индекс заинтересованости за компјутере

	Да		Не		Не могу да проценим	
	F	%	f	%	f	%
Користим компјутер јер ме веома интересује	115	76,7	21	14	14	9,3
Волим да радим било шта на компјутеру	99	66	33	22	18	12
Волео бих да више користим компјутер у школи	105	70	25	16,7	20	13,3
Када сам за компјутером време ми брзо прође	112	74,7	115	10	23	15,3
Користићу компјутер једино ако то буду у школи тражили	21	14	115	76,7	14	9,3
Радије бих учио из књиге него уз помоћ компјутера	43	28,9	65	43,6	41	27,5

Скоро свим средњошколцима (88%) веома је важно да науче да користе компјутер јер им може помоћи у савладавању различитих школских предмета (49,3%), олакшати даље школовање – упис на факултет (58%) и омогућити да добију посао који желе (59,3%). Позитивни ставови ученика оштећеног слуха према компјутеру пронађени су и у ранијим истраживањима (Радовановић, 2003).

Од укупног броја слушно оштећених ученика који имају приступ интернету код куће, свакодневно га користи само један ученик (14,3%), за разлику од трећине ученика редовне школе (42,9%).

У нашем узорку све школе имају приступ интернету, а могућност да ученици користе интернет пружа само једна школа.

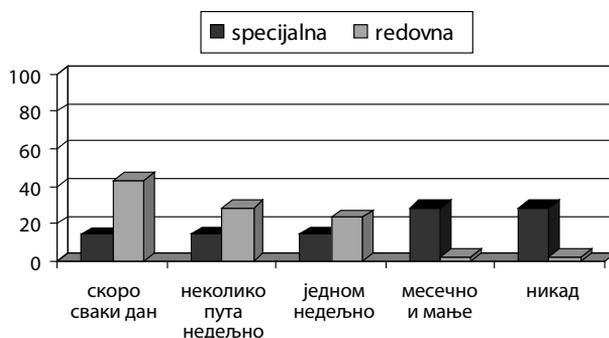
Скоро све европске школе имају приступ интернету, унутар земаља просек се креће до 90%, а у неким земљама 100%. Приступ интернету расте са порастом нивоа школе, од основне (88%) до средње (96%). Скандинавске земље и даље заузимају водеће место, у Финској

је 2001. године приступ интернету имало 90% основних и 95% средњих школа (Максимовић, 2001). Када је у питању брзи интернет, просек је нешто нижи и износи 67%, водећа је Норвешка, а на зачељу је Грчка, са 13%.

Табела 2а – Индекс заинтересованости за компјутере

	Да		Не		Не могу да проценим	
	F	%	f	%	f	%
Важно ми је да научим да користим компјутер	132	88	7	4,7	11	7,3
Компјутери су ми важни да савладам друге школске предмете	74	49,3	37	24,7	39	26
Компјутери су важни због уписа на факултет	87	58	36	24	27	18
Волео бих посао у коме се користе компјутери	89	59,3	33	22	28	18,7
Познавајући компјутере добићу посао који желим	89	59,3	33	22	28	18,7

Графикон 1. Фреквенција коришћења интернета код куће



Табела 3. Приступ интернету унутар европских школа (www.ec.europa.eu)

Норвешка	30,2	Исланд	15,7	Ирска	9,4	Естонија	6,1
Данска	27,5	Финска	14,5	Малта	8,6	Пољска	6,1
Велика Британија	24,15	Француска	12	Чешка Република	8,1	Португалија	5,7
Луксембург	20,1	Белгија	11,3	Словенија	7,6	Словачка	5,7
Шведска	20,1	Кипар	11	Италија	7,4	Литванија	5,3
Холандија	19,2	Шпанија	9,9	Немачка	7,4	Латвија	4,8
Аустрија	16,3	Мађарска	9,5	Грчка	7,1	10 новијих чланица	6,7

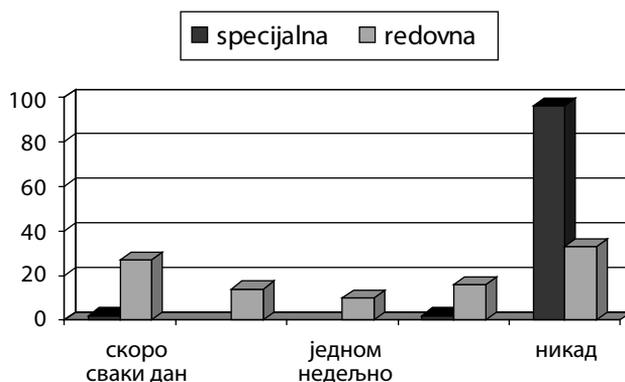
*У табели 3. је приказан број компјутера који имају приступ интернету у средњим школама у Европи. Број компјутера је израчунат у односу на 100 ученика.

Типови коришћења интернета

Резултати приказани на следећим графиконима односе се на цео узорак, без обзира да ли ученици имају приступ интернету од куће или не. Узимајући у обзир и податке да ли ученици ван куће имају приступ интернету (код другова, рођака и сл.), добијене разлике о начинима коришћења интернета су значајне у корист ученика редовне школе.

Коришћење електронске поште спада у најпопуларније начине комуникације међу младима широм света. Резултати ранијих истраживања показују да електронска комуникација више одговара ученицима оштећеног слуха (Браден, Схау, 1987), што у нашем истраживању није потврђено. Поред чињенице да веома мали број ученика има приступ интернету код куће, што је повезано са ниским социоекономским статусом, немају могућност ни да га користе у школи.

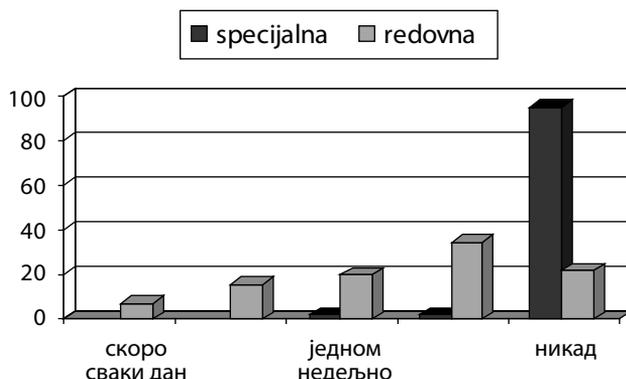
Графикон 2. Коришћење електронске поште



Око петине ученика редовне школе у нашем узорку користи интернет свакодневно или више пута недељно *за претраживање садржаја везаних за школу*; овај број не прелази ни половину чак и када се узму у обзир ученици који користе интернет једном недељно. Само два ученика оштећеног слуха користе интернет у ове сврхе. Претпостављамо да у нашим школама нема довољно интересовања за праћење савремених трендова у образовању, иако је у свету то један од заступљенијих видова коришћења интернета.

У целини, ученици средњих школа сматрају да коришћење интернета у школи може обезбедити едукацију која ће битно утицати на њихову даљу будућност и успешност у запошљавању ($\chi^2=21,208$; $df=8$, $p=0,006$).

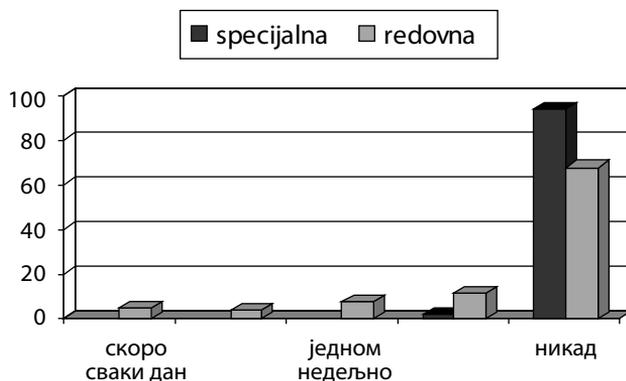
Графикон 3. Претраживање садржаја на интернету везаних за школу



Републички завод за статистику је истакао да интернет у свом пословању данас користи 97,7% предузећа у Србији и да је рачунар постао основно комуникационо средство, алат или прибор без кога је немогуће обављати многе послове.

Кад је у питању *коришћење интернета за компјутерске игрице*, према добијеним резултатима, овај вид употребе најмање је заступљен у нашем узорку

Графикон 4. Коришћење интернета за компјутерске игрице



Пол и коришћење компјутера

Као што се и могло очекивати, највећа разлика међу половима односи се на употребу компјутера ради игрица, што потврђују и други истраживачи (према Речицком и Гиртнеру, 2002). Дечаци чешће користе компјутерске игрице, разлика је статистички значајна, $\chi^2 = 32,752$; $df = 4$; $p = 0,0001$. Такође,

када је у питању заинтересованост за компјутерске игрице, пронађена је значајна разлика у односу на мушки пол, $\chi^2 = 26,110$; $df = 2$; $p = 0,0001$.

Пронађене су и две мање разлике, овога пута у корист девојчица, а односе се на коришћење едукативног софтвера, $\chi^2 = 8,046$; $df = 4$; $p = 0,09$ и електронске поште, $\chi^2 = 9,583$; $df = 4$; $p = 0,048$. У неким ранијим истраживањима је потврђено да дечаци чешће користе електронске уџбенике и енциклопедије... (Collins, Hammond, Wellington, 2001).

Закључак

Највеће статистичке разлике између ученика средњих редовних и специјалних школа су у могућности поседовања компјутера и интернета код куће. Један од фактора који је довео до те појаве вероватно је социоекономски статус породице ученика. Цена компјутера, едукативних софтвера и коришћења интернета још увек је велика за већину становништва наше земље. Иако је приметан тренд кретања ка информационом друштву, постоји низ фактора који тај процес успоравају: одсуство државних подстицајних мера, непостојање и непримењивање одређених прописа и стандарда, сиромаштво у појединим категоријама становништва, необученост и неорганизована примена рачунарске технологије и интернета у средњим школама, неразвијеност електронских сервиса и друго.

Литература

- Braden, J.P. & Shaw, S. R. (1987): Computer assisted instruction with deaf children: Panacea, placebo or poison? *American Annals of the Deaf*, 132(3), 189–193.
- СЕРПТ Београдске отворене школе и Шведска фондација “Ulof Palme” (2006): Интернет у Србији, прес материјал, www.bos.org.yu/serpit, стр. 2–12
- Collins, J., Hammond, M., Wellington, J.: Мултимедија и учење, стр. 27-33, *Образовна технологија*, 1/2001.
- Halliday, C. & Kurzahls, W. (1998): *Stimulating environments for children who are visually and hearing impaired*, Springfield, IL: Charles Thomas.
- <http://www.eenet.org>
- <http://www.ec.europa.eu>
- Максимовић, И.: Нове информационе и комуникационе технологије и европско образовање, стр. 37–41, Зборник радова *Технологија Информатика Образовање*, Београд – Нови Сад, 2001.
- Палић, С. (2007): У Србији расте информатичко-техничка писменост и број компјутера у сваком дому, Рачунар као обавезна алатка.
- Радић-Шестић, М. (2002): Успешност професионалног оспособљавања слушно оштећених и ментално ретардираних особа, докторска дисертација, Дефектолошки факултет, Београд.

- Радовановић, В.: Ефикасност рачунарских програма у настави природе и друштва за ученике оштећеног слуха, магистарска теза, Дефектолошки факултет, Београд, 2003.
- Речицки, Ж., Гиртнер, Ж. Л. (2000): Дете и компјутер, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- РСЕДП (2005): Перманентно образовање – студија стања и правца развоја, аутори: пројектни тим, Регионални центар за перманентно образовање, Програм регионалног друштвено-економског развоја финансира Европска унија а спроводи Европска агенција за реконструкцију, Машински факултет, Крагујевац, стр. 33.
- Жигић, В. ; Радић-Шестић, М. (2006): Рачунарска технологија за особе оштећеног вида и слуха, Практикум, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, стр. 97.

Evgeniya Minkova Topolska, PhD
Sofia University "St. Kliment Ohridsky"
Bulgaria

UDK-376.1(373.21)
Прегледни чланак
НВ.LVII.3.2008.
Примљен: 5. II 2008.

HOLISTIC APPROACH TO GAME TECHNOLOGY FOR INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract *The article is focused on the issue of integration of children with special educational needs in kindergarten. The author outlines her views on the importance of pedagogical support, the necessity for a holistic approach to the construction and development of pedagogical techniques in order to develop their abilities and enable full participation of children with special needs in school environment later. She further suggests a scheme for planning game techniques that can facilitate and enhance physical, cognitive and emotional development of children with special needs, as well as their socialization and integration in wider peer environment.*

Keywords: *children with special educational needs, integrated education, pedagogical support, holistic approach, game technology.*

ХОЛИСТИЧКИ ПРИСТУП ТЕХНОЛОГИЈИ ИГРЕ ЗА ИНТЕГРАЦИЈУ ДЕЦЕ СА ПОСЕБНИ ПОТРЕБАМА

Апстракт *Чланак је посвећен питању интеграције деце са посебним образовним потребама у забавишту. Аутор износи своје мишљење о значају педагошке подршке, неопходности да се код обликовања и усавршавања педагошких метода примени холистички приступ за циљем да се развију способности и вештине неопходне за касније пуно учење у деце са посебним потребама у школској средини. Предлаже се схема за планирање технологије игре која може да олакша и поспеши физички, когнитивни и емотивни развој деце са посебним потребама, као и њихову социјализацију и интеграцију у ширу вршњачку средину.*

Кључне речи: *деца са посебним потребама, интегрисано образовање, педагошка подршка, холистички приступ, технологија игре.*

Individual development of a child reflects a peculiar unity of the physical, psychological and social development. This characteristic refers not only to normal children but also to children who have special educational needs. The peculiarity of the latter's individual development is defined by a disorder, or a number of disorders, which in turn causes disharmony among separate spheres of devel-

opment. Thus, for example, if there is a sensory or a physical disorder in ontogenesis, the acquisition processes and the socialization of the child will inevitably be influenced. L. S. Wigotsky's theory on the effect of the primary defect on the appearance of secondary defects is classical. Without adequate pedagogical support and correction help, the development of a disorder leads to complex changes in the child's general development. Bearing this in mind, we assume that if we want to optimize pedagogical interaction in the conditions of integrated education, it is not sufficient to focus the care for the child with special educational needs on specific organic or functional disorder / multiple disorders/. What is required is the holistic approach, which will also include overcoming negative consequences of the disorder /multiple disorders/ in all the spheres of the child's development – physical, psychological and social.

Integration of children with special educational needs in the kindergarten is possible if teamwork of different specialists – a doctor, special pedagogue (defectologist), psychologist and nursery school pedagogue are provided. Thus, in the specific care required for children with special educational needs each specialist participates within the scope of their professional qualification. Typically, professional training of nursery-school pedagogues is oriented towards upbringing and education of normal children. Hence, a typical nursery-school pedagogue is not qualified to carry out correctional therapy. His/her participation in the integrated education is related to the provision of pedagogical support, which includes developing pedagogical techniques that do not aim at the correction of a disorder in any of the spheres of the child's development, but at the stimulation of the underdeveloped and undamaged links of the chain. The stimulation of the preserved links allows the compensation for the disorder to some extent. This strategy of pedagogical support is within the context of the compensation principle. The compensation principle is among the leading ones in the special /correctional/ pedagogy.

Pedagogical support for children with special educational needs is of crucial importance for their integration due to yet another fact – those children are in the kindergarten for the whole day whereas correctional therapy is conducted daily only if there is a defectologist employed in the respective kindergarten. The correction of the disorders in the child's development is a long and difficult process, which depends on the degree of the disorder and its accompanying manifestations. Therefore, to ensure lasting positive changes in the development of the child with special educational needs it is necessary to provide pedagogical support after the correctional procedures. The holistic approach, with its complex impact on the physical, psychological and social development of the child, makes it possible for the pedagogical support to provide complex maintaining care necessary for children with special educational needs in the process of integrated education.

The pedagogical process in the kindergarten is realized under the constant active interaction between the pedagogue and the children. The specificity of the different forms and methods of this interaction are determined by the age characteristics of the children as well as by the aims and tasks set by the pedagogue. The game has a leading role in pre-school childhood. Although at this age school educational activities are not prevalent, the prerequisites for their future acquisition at school are set. Dimitur Dimitrov's (1989) approach is interesting in this respect. He defines the types of pedagogical interaction from the point of view of the ratio between game and non-game activities. We believe that this is a question of conceptualizing since the construction of any pedagogical technology in the kindergarten is realized on the basis of justified pedagogical interaction strategies. To provide a smooth transition to the following educational stage, the strategies for pedagogical interaction are planned between the prevalent and the emerging activities. In his study D. Dimitrov points out the following types of pedagogical interaction that are realized in the kindergarten:

- Game
- Game-like
- Educational

According to D. Dimitrov, when distinguishing the types of pedagogical interaction, we should consider the pedagogue's role and the degree of independence of children. The classical school interaction implies polarization in the positions of the pedagogue and the children. His/her previously planned objectives and tasks when showing and explaining the method of solving a problem are the driving force for the pedagogue, he/she controls, corrects and assesses the children's performance. The children's activities are aimed at solving explicitly set didactic problems. The method used in the school interaction is related to didactic tasks. With didactic tasks, the pedagogue leads the children by setting explicit didactic tasks without any game components. The level of involvement and independence of the children may be different and the limits are defined by the pedagogue.

Integrated education, in which disabled children study together with normal children bears some specificity. The presence of disorder / disorders makes it harder for children to achieve educational requirements postulated by the state regulations, and limits their abilities for showing initiative. It is necessary to modify educational contents and adapt didactic materials according to the abilities and needs of children requiring special educational considerations. The principles of individualization and differentiation of pedagogical interaction are obligatory so as to help the child with special educational needs to acquire educational standards to some extent. That is why it is impossible to overcome existing obstacles

without the leading role of the pedagogue and his/her adequate help. In classical school interaction the explicit setting of a didactic task would hardly motivate the children with special educational needs. Therefore, didactic tasks have a limited application as a method in the process of the formation of new notions / knowledge/ and skills.

According to D. Dimitrov's classification the game-like pedagogic interaction is of two types. The first one requires the inclusion of games in the structure of educational interaction. The didactic task is clearly formulated and the game elements included simply boost the children's motivation. The main method in this type of game-like pedagogic interaction is the task having a game component.

The second type of game-like pedagogic interaction is implemented with the help of a game objective or a game task. The pedagogue conceals the didactic task with a game task. Thus the game activity becomes the main method of this second type of game-like pedagogic interaction.

In the kindergarten, the game-like pedagogic interaction has a wider application in comparison with classical school interaction. Game-like pedagogical interaction is suitable for integrated education of children with special educational needs, too. New knowledge and skills will be acquired through explicit or game-concealed didactic tasks. The presence of a game component or a game task in the respective methods allows us to maintain the interest and motivation of the children. These children need more time to acquire required knowledge and skills. Their abilities for perception and acquisition of educational contents are limited because of the presence of an organic or functional disorder / multiple disorders.

According to the characteristics of the game interaction, suggested by D. Dimitrov, the pedagogue and the children hold equal positions. Children are given freedom to choose, there are no strict regulations or obligations that concern the achievement of the didactic tasks. This kind of interaction meets the age specificities and needs of pre-school children to a greatest extent. Game interaction is manifested in situational role-plays, dramatization plays, construction games and autodidactic games. At the level of a method, the autodidactic game corresponds to the didactic task, the task with a game component and the game task. The autodidactic task presupposes equal positions of both the pedagogue and the children. In the conditions of freedom and self-organization, children teach themselves. This kind of game is possible to set to children at the age of 6 – 7. The types of autodidactic games are as follows:

- Individual-competitive, which have an embedded algorithm of constructing or functioning /pyramids, puzzles, Rubik's cube, etc./;
- Coordination-competitive, which require two or three players /twister, domino, etc./;
- Cooperative-competitive, which are between teams.

The selection of the types of pedagogic interaction is specific when talking about normal children and integrated children with special educational needs. Normal children show an independent free choice and self-organization and discrete presence of the pedagogue as a facilitator is sufficient. With disabled children, the leading role of the pedagogue is required to a greater extent. We cannot expect from children with intellectual or emotional disorders to show a free choice or self-organize themselves. The pedagogue must take a leading position to overcome conflicts in the children's group that may be caused by the presence of a different child. In the integrated education it is not enough to mix disabled children with normal children. It is necessary for the chosen type of pedagogic interaction to gradually overcome the developmental disharmony. That is why the pedagogical support is essential.

The child gets to know the world through and in the game. The developmental role of the game is mostly manifested not in single, isolated games, but in the realization of a whole game technology. This optimal strategy requires the systematization of a set of games aimed at the realization of the set objectives. The construction of a game technology, according to O. A. Stepanova (2003), starts from defining the leading task and its accompanying tasks /for example, for developing the concentration span and its sustainability, memory, speech activity/. Further on, the pedagogue should define what forms and time are necessary for the realization of the planned game technology /as main or supporting forms of pedagogic interaction, the particular time in the daily routine in the kindergarten/. The next stage of the game technology construction is aimed at the selection of the games that will lead to the optimal realization of the set objectives.

The game technology constructed for the needs of the integrated education has some specific features. As already mentioned, the application of the holistic approach in the pedagogical support is connected with the complex development of the child with special educational needs. From this point of view, we accept that the chosen techniques of game and game-like pedagogical interaction should be planned and made part of the game technology for all the spheres of child development and they should lay emphasis on the weakly developed or undamaged links. We suggest a sample scheme for planning a developmental game technology in the conditions of integrated education:

Child development	Objectives	Game and game-like techniques
Motor development	Developing basic motor skills	Game activities and activities with a game component for the development of general and sophisticated motorics as well as for the acquisition of basic motor skills
Sensor development	Stimulation of the analyzers' activity	Game tasks and tasks with game component for the stimulation of visual, auditory, tactile, smell and taste perceptions
Cognitive development	Stimulation of the cognitive processes and speech	Game tasks and tasks with game component for the development of concentration, perception, memory, thought and speech
Emotional development	Stimulation of positive emotions and feelings	
Social development	Social skills formation	Game tasks and tasks with game component for gradual transition through the phases of adaptation, individualization and integration

Physical development is shown in the suggested planning scheme as motor and sensory development. The motor skills and the activity of the analyzers connected with them have a fundamental role in child development. Through them the child makes its first steps in learning about the world. When a motor activity has characteristics of a game, it creates positive emotions. This emotional enhancement improves the stamina of the child's organism. Consistent motor activities exercise the nerve system and balance the processes of excitement and retention. The so-called motion games have become very popular in pre-school pedagogy of the child's motor development. From the viewpoint of the studied types of pedagogical interaction, the motion games belong to the game and game-like pedagogic interaction. At the level of method, the motion games correspond to the game tasks and tasks with game component for the development of general and more sophisticated motorics as well as for acquisition of basic motor skills. In integrated education, the application of these techniques aims at optimization of motor activity. When selecting the techniques, we should take into consideration physical abilities and health condition of the child with special educational needs. The principle of being systematic and consecutive in motor activities requires considerate and gradual increase in the intensity not only in a separate technique but in the complex of techniques as well.

Planning sensory development techniques aims at stimulation of the preserved analyzers as well of the weakly developed ones. The selection of these techniques follows the compensation principle: if a given analyzer has been damaged, the preserved ones should be stimulated. For the purposes of integrated education we can plan game tasks and tasks with game components for stimulating visual, auditory, tactile, smell and taste sensations. Planning sensory development techniques in integrated education has its own specificities. "The exclusion" of a

certain analyzer in a game or game-like technique allows a normal child to experience the sensations of his / her disabled peers. Thus, for example, a blindfolded child can feel how a child with damaged sight orients him/herself in space. When a child with damaged sight plays the role of a deaf character, he/she feels confident and becomes part of the normal children team.

Psychological components presented in the suggested planning scheme aim at cognitive and emotional development. When there is a deficit in cognitive psychological processes we apply strategies for the stimulation of weakly developed links. In these strategies, the pedagogue stimulates the weak link in the cognitive psychological processes by working with the “zone in the closest proximity to development” (L. S. Vygotsky). The pedagogue sets a cognitive task to the child and aims at activating a weak link, thus enabling the child to solve the problem while withdrawing himself/herself or offering help when necessary. Game tasks and tasks with game components are suitable for the stimulation of cognitive development by focusing on developing concentration, perceptions, memory, thought and speech. The selection of the mentioned techniques is done in compliance with the state educational regulations and is modified depending on the abilities of children with special educational needs.

Special techniques for emotional development are usually not planned. Each of the selected game and game-like techniques should be oriented, in principle, to the creation of positive emotions and feelings.

Social development is an essential part of integration of children with special educational needs. Any difference can provoke negative reactions among normal children if they are not prepared in advance. On the other hand, children with special educational needs have to form social skills, which is an inherent and important part of their integration in the children society. According to A. V. Petrovski (1984), when the individual enters a relatively stable social community, his/her establishment as a personality goes through three phases: adaptation, individualization and integration. Within the context of integrated education, Petrovski's concept entails the formation of social skills through the selection of techniques providing gradual transition through the phases of adaptation, individualization and integration. Adaptation is characterized by acquisition of the social norms of relationships between peers and adults. Individualization is manifested in the storage of one's individuality and uniqueness among other children. Integration consists of harmonization of relationships between the child and the rest of the group. Each of these phases requires the planning of separate game and game-like techniques. Thus, for example, adaptation requires techniques that are governed by partnership: children work in pairs and coordinate their activities so as to achieve the final outcome. Individualization makes use of individual work

activities, which allows for the manifestation of the child's uniqueness. Techniques that are suitable for integration rely on group work as a means to an end.

We should mention that the presented distinction between the techniques for physical, psychological and social development is conditional. Each of these techniques has a wider function. When planning the game and game-like techniques for the mentioned spheres of development, we should bear in mind the ultimate aim. The planning of the techniques should also consider their timing within the daily routine. The suggested game technology planning scheme provides complex pedagogical support for the children with special educational needs who are integrated in the regular kindergarten. The technology has a developmental character because it is constructed on the basis of interaction between a leading and emerging activity.

References

- Вълканова, В. (2006). Социализация на децата в технологична среда. С., Ун.издателство "Св.Кл.Охридски"
- Димитров, Д. (1989). Типови игрови технологии за детската градина и началното училище, Бл., 1989, ВПИ
- Петровский, А.В. (1984). Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды. М., Педагогика
- Степанова, О.А. и др. (2003). Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями, М., Изд. Центр "Академия"
- Тополска, Е.М. (2007). Интегрированное обучение в детских садах Болгарии. - Наша школа, №2, с.30-33, Одеса
- Topolska, E.M.(2004) The Play Therapy – A Method For Integrating Children With Special Educational Needs. In: Searching Excellence In Education, p.183 – 186, Trakya University Edirne Education Faculty

Др Ненад Сузић
Филозофски факултет
Бања Лука

UDK-371.12(371.15)
Изворни научни рад
НВ.LVII.3.2008.
Примљен: 15. V 2008.

ЕФИКАСНОСТ НАСТАВНИКА

Апстракт На узорку од 607 наставника и студената који студирају за наставнички позив проведено је истраживање уз примјену Норвешке скале ефикасности и још три скалера које су конструисали Скалвик и Скалвик (2007). Факторизацијом су нађена четири фактора ефикасности наставника на БиХ узорку, то су: 1) предавачке способности, способност наставника да мотивише ученике и да организује рад у одјељењу, 2) успостављање дисциплине, 3) укључивање најслабијих ученика у пуну активност у учионици и 4) кооперативност наставника према колегама и родитељима. Аутор указује на то да би било пожељно реструктурисати конструкт самопроцене ефикасности код наставника тако да се дисциплиновање ученика помјери на ниже мјесто приоритета у корист инклузије свих ученика и кооперативности наставника. Осим тога, регресиона анализа показала је да наставници који више процјењују ефикасност властитог рада уједно имају виши ниво процјене ефикасности колектива у коме раде. Сљедећи налаз истраживања је да виши ниво процјене властите ефикасности имају наставници који више значаја придају екстерној контроли у односу на наставнике који екстерној контроли придају мање значаја. То је одраз система образовања који већ деценијама дјелује на Балкану. Важан налаз овог истраживања је и то да уз пораст животне доби наставника расте и њихова увјереност о властитој ефикасности. На крају, ово истраживање показује да постоји разлика између студената будућих наставника и наставника који раде у школама када је у питању процјена самоефикасности (властите ефикасности), екстерна контрола, значај ометајућих фактора и ефикасност колектива. Све у свему, ово истраживање доноси нове спознаје корисне за педагошку теорију и наставну праксу те отвара низ проблема за даље истраживање.

Кључне ријечи: самоефикасност наставника, екстерна контрола, ометајући фактори

TEACHERS' EFFICACY

Abstract The Norwegian Efficacy Scale combined with three additional scalers, developed by Skaalvik & Skaalvik (2007), was applied in the research which was conducted on the sample of 607 in-service and pre-service teachers. The factorization procedure revealed four factors of self-efficacy of teachers in Bosnia and Herzegovina: 1) teaching capabilities, the ability of the teacher to motivate students and organize classroom activities, 2) establishing and maintaining class discipline, 3) engaging the least successful students in classroom activities, and 4) teacher-teacher and teacher-parents cooperativeness. The author points out that restructuring of the teachers' self-efficacy constructs might be desirable in the sense to prioritize students' inclusion in activities and cooperativeness over disciplining. Further, the regression analysis showed that the teachers who estimate their own efficacy higher evaluated the efficacy of their

institution also higher. The higher level of self-efficacy estimate was obtained by those teachers who place more importance on external control compared to those who do not regard external control highly. This might be taken as a reflection of the system used in the Balkans for decades now. An important finding of the research is that the perception of self-efficacy increases with the age of the teachers. Finally, the results show that students – would-be teachers differ from in-service teachers regarding the perception of self-efficacy, external control, the importance of hampering factors and the efficacy of the institutions. All in all, the research revealed new aspects which might be useful to pedagogical theory and teaching practice and opened a number of questions for further research.

Keywords: *teachers' self-efficacy, external control, hampering factors.*

По чему препознајемо ефикасног наставника? У првој половини двадесетог вијека, између два свјетска рата, у првом плану био би препознат по дисциплиновању ученика, а тек потом по предавачким квалитетима. У другој половини прошлог вијека, то би била способност да ученику пренесе знање, да дјетету “улије у главу” садржаје, вјештине и навике. Међутим, листа квалитета доброг наставника нагло се проширила крајем двадесетог вијека. Наиме, сазрела је спознаја да је посао наставника врло комплексан, да је врло тешко заокружити листу особина наставника. Босиљка и Јован Ђорђевић су на великом узорку у Србији нашли преко 500 особина наставника по критеријуму како их виде ученици (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988). Ради се о особинама које су ученици исказали при оцјењивању својих наставника. Аутори су груписањем извели шест категорија ових особина. Готово идентичне категорије добио сам излиставањем особина наставника из теоретских радова и истраживања. Ради се о сљедећим категоријама: 1) наставник као личност, 2) стил и начин рада у настави, 3) однос према ученику и настави, вриједности и вриједносне оријентације, 4) социјална улога и статус, 5) физичке особине (Сузић, 1995). Факторским груписањем установљено је да ученици у први план постављају интерперсоналне квалитете наставника, да им је најважније како наставници поступају према њима, колико их уважавају и да ли им дају шансу за активно судјеловање, за самосталност (ибидем). Оба ова истраживања, Босиљке и Јована Ђорђевић као и моје истраживање, рађена су по основу виђења особина наставника из угла ученика, односно путем атрибуције. Феномен атрибуције дефинисао је Фриц Хајдер као приписивање својстава некоме или нечему на основу атрибута које даје субјект оцјењујући дату особу или објекат (Heider, 1958). С друге стране, особине наставника можемо снимати објективним тестовима или мјерним инструментима, а трећи начин је да те особине захватимо из угла наставника лично. Наиме, могуће је питати наставнике шта мисле о себи и својој професији. Управо то је предмет овог истраживање.

Ако питамо наставнике да ли су ефикасни и по чему суде о властитој ефикасности у настави, на основу одговора сазнаћемо њихова увјерења о властитој ефикасности, добићемо њихову процјену самоефикасности. Истражујући овај феномен, Бандура је нашао четири извора процјене самоефикасности: 1) озваничена искуства – дипломе, сертификати, 2) поређење са успјешним колегама, 3) вербална персуазија и 4) психолошке реакције (Бандура, 1997). Шта је то самоефикасност? “Перципирану самоефикасност можемо дефинисати као просуђивање људи о властитим способностима да организују и изврше радње или акције потребне да се оствари одређени циљ” (Бандура, 1986, стр. 391). Самоефикасност треба видјети као суђење особе о томе шта може урадити, прије него суђење особе о томе каква она јесте, какве су њене особине. То је разлика између самоефикасности и селф-концепта. Када говоримо о самоефикасности наставника, потребно је имати у виду да се ради о томе шта људи мисле о себи у оквиру своје професије, а не о себи у цјелини. У том смислу ова синтаagma потребује посебну дефиницију. Шта је то *самоефикасност наставника*? “Општа концептуализација самоефикасности наставника је да она извјештава о наставниковом увјерењу да посједује способност да утиче на жељени исход школовања ученика” (Skaalvik i Skaalvik, 2007, стр. 612). На основу ове дефиниције и других сазнања, можемо дати конкретнију дефиницију овог феномена. Самоефикасност наставника подразумијева индивидуалну перцепцију наставника о властитој ефикасности у погледу планирања, организовања и извођења активности потребних да се остваре циљеви наставе и учења, односно да се постигну жељени васпитни ефекти код ученика. Након дефинисања појмовног оквира, након теоретских разграничења, олакшано је приступити мјерењу или опсервацији проблема.

У овом истраживању мјерена је самоефикасност наставника у БиХ с циљем да се установи ниво њихове процјене, да се ова самоефикасност пореди код наставника који раде у настави и студената будућих наставника те да се укрсте још неке релевантне варијабле у сфери овог феномена.

Мјерење властите ефикасности наставника

Пошто се ради о личној процјени коју наставник даје сам за себе, јасно је да су мјере и технике мјерења ограничене овим ракурсом. Наиме, приступ је ограничен првенствено на самоизвјештавање, а познато је да самоизвјештавање има мању научну вриједност у односу на ситуационе тестове и мјерење физиолошких реакција. Ситуација ипак није безнадежна када знамо да се путем самоизвјештавања данас могу добити прилично поуздани показатељи уз помоћ провјеравања унутрашње конзистенције тестова и субтестова. Конкретно, ако некога питамо да ли је ефикасан, а он

на скали Ликертовог типа одговори високом процјеном, можемо очекивати да на друго питање које садржи тврдњу да успјешно може планирати градиво поново одговори високом процјеном. Ако имамо десетак оваквих питања, инструмент ће попут детектора лажи констатовати конзистентност у одговорима наставника. Уколико се сви наставници на једној тврдњи распрше од један до пет на Ликертовој скали, јасно је да нешто није у реду са том тврдњом те да је треба уклонити из инструмента. То ће нам показати ајтем-анализа и ниво варијансе који објашњава та тврдња. Међусобно слагање ајтема у погледу мјерења дате варијабле познајемо као унутрашњу конзистентност теста или субтеста. Да бисмо измјерили самоефикасност наставника, није довољно само поређати већи низ тврдњи којима ћемо сазнати да ли су они увјерени у властите професионалне компетенције. Морамо предвидјети и неке споредне утицаје, неке битне детерминанте ове ефикасности. Такав случај је с екстерном контролом.

Екстерну контролу можемо дефинисати као силу коју особа опсервира као споља наметнуту моћ коју не може контролисати, односно која превазилази снагу те особе. Неки људи осјећају да им је живот изван контроле, да свијет контролише неколицина супермоћних људи или да им претпостављени на послу не дозвољавају да буду ефикасни. Ако се особа оријентише на вањску контролу, препознаћемо беспомоћност. Уколико се особа дуго налази под условима неповољне вањске контроле, може се десити да усвоји беспомоћност као образац свога понашања, то се зове *научена беспомоћност*. Њу могу да науче и животиње. Мартин Селигман је провео један експеримент са псима. Једна група паса била је изложена шокovima без могућности да избјегне те шокове. Када су те псе касније поставили у ситуацију да могу избјећи шокове, они нису реаговали као друга група паса која није била претходно условљена шокovima (Seligman, 1975). Ланац учења беспомоћности тече по моделу: 1) лоши догађаји које не можемо контролисати воде ка 2) перцепцији недостатка контроле, а она ка 3) генерализацији беспомоћности као облика понашања (Meyers, 1989, стр. 434). Познате су нам ситуације гдје директор школе настоји умањити, спријечити или омаловажити рад неког од наставника зато што се боји да ће овај сутра бити биран за директора. Познате су нам и ситуације да колектив не подржава модерног, напредног и иновативног наставника само зато што већ годинама у том колективу преовлађује декаденција, конзерватизам и стереотипан начин рада. При мјерењу самоефикасности наставника, сада се сусрећемо с једним проблемом: шта ако наставник вјерује у властиту ефикасност, а ако му реалне околности спречавају пуну самоефикасност. Најбољи начин да ово разријешимо је конструисати субтест који мјери екстерну контролу из угла виђења тог наставника.

На бази Бандурине дефиниције самоефикасности (1997) развијено је неколико инструмената за мјерење овог феномена. Један такав инструмент има десет тврдњи на којима наставници исказују своју увјереност да могу ефикасно поучавати ученике и у тежим ситуацијама (Schwarzer, Schmitz i Daytner, 1999). Био је то ефикасан али једнодимензионални конструкт. Требало је направити инструмент који ће мјерити стратегије поучавања, организацију у разреду, ђачку укљученост и сличне конструкте. Два аутора направила су такву скалу 2001. године (Tshannen-Morgan i Hoy, 2001). Ова скала имала је 24 ајтема и мјерила је три конструкта: стратегије поучавања, организацију рада у учионици и укљученост ученика. Касније је уочено да и ова скала има узак оквир јер три конструкта нису довољна за опсервирање овако комплексног феномена. Најразвијенији и најкомплекснији инструмент до сада представља *Новешка скала самоефикасности* наставника (Skaalvik i Skaalvik, 2007) која има пет субтестова: инструкцију, мотивисање ученика, одржавање дисциплине, кооперативност наставника и спремност на иновације или изазове. Уз комбинацију са још три скалера који мјере перципирање колективне ефикасности, екстерну контролу и ометајуће факторе, ова скала даје индексе високе мјерне вриједности јер показује како наставници виде властиту ефикасност у односу на друге конструкте. Управо ту скалу користио сам у истраживању које овдје презентујем.

Истраживање

Хипотеза

Основна хипотеза је да мјерењем самоефикасности наставника можемо доћи до веома корисних педагошких сазнања која ће помоћи наставницима, педагозима и школском менаџменту да унаприједи рад наставника у учионици.

Ову генералну хипотезу корисно је разложити у неколико конкретних поставки како би било јасније шта ћемо добити анализом налаза овог истраживања:

Прво, очекује се да ће наставници с вишим нивоом процјене властите ефикасности уједно вишим индексом процјењивати ефикасност колектива у коме раде.

Друго, наставници који више значаја придају екстерној контроли имаће нижи ниво процјене самоефикасности у односу на наставнике који екстерној контроли придају мање значаја.

Треће, уз пораст животне доби наставника расте и њихова увјереност о самоефикасности.

Четврто, постоје разлике у процјени самоефикасности студената будућих наставника и наставника који већ раде у настави, исто тако, међу њима постоји разлика у опсервацији вањске контроле, колективне ефикасности и ометајућих фактора.

Поступак у истраживању

Помоћу четири скалера која су израдили Скалвикови на универзитету у Трондхајму (Норвешка) мјерене су варијабле: 1) самоефикасност наставника, 2) перцепција ефикасности колектива, 3) екстерна контрола и 4) ометајући фактори (Skaalvik i Skaalvik, 2007). На тврдње дате у првом инструменту, наставници су одговарали скалом: 1 = нисам у потпуности сигуран, 3 = помало сам несигуран, 5 = претежно сам сигуран и 7 = апсолутно сам сигуран, а на тврдње у осталим скалерима наставници су одговарали скалом Ликертовог типа од 1 до 5 при чему јединица значи потпуно неслагање, а петица потпуно слагање са тврдњом. Умножено је око 1.200 комплета ових скалера и наставницима достављено преко педагошких служби у школама. Наставницима је на почетку приложен текст с инструкцијом како да попуне инструменте уз захвалност за добровољно судјеловање у истраживању. Студентима будућим наставницима исти материјал достављен је на факултету. Пошто су питања у инструментима помало осјетљива јер третирају компетенције наставника, било је за очекивати да ће се сваки други инструментариј моћи користити као комплетан или попуњен. Прикупљено је 607 употребљивих комплета који су узети у статистичку обраду. Сви подаци обрађени су програмом Statistica for Windows SPSS 13.

Узорак

Узорак је обухватио 25 група наставника и студената у васпитно-образовним институцијама основног, средњег и високог образовања у БиХ (табела 1).

Узорак обухвата сеоске, приградске и градске васпитно-образовне установе, али нема репрезентативност за БиХ. Ипак, с обзиром на број обухваћених испитаника, могуће је изводити одређене генерализације. Узорак није уједначен ни по полу јер обухвата 135 мушкараца и 472 жене, ова разлика је статистички значајна ($\chi^2 = 187,099$, значајан на нивоу 0,001). То нам говори да неке генерализације из овог истраживања треба даље провјерити на узорку који има уједначен број мушкараца и жена или је репрезентативан за дату популацију. Ипак, налази се могу узети као значајни с обзиром на величину узорка.

Табела 1: Структура узорка

Васпитно-образовна установа	Број
1. Основна школа Острожац	21
2. Основна школа Цазин	36
3. Основна школа Кнежево	21
4. Основна школа Дубраве код Градишке	14
5. Основна школа Козарац код Приједора	25
6. Основна школа Карановац код Бањалуке	28
7. Основна школа Имљани код Кнежева	24
8. Основна школа “Свети Сава” Нови Град	23
9. Основна школа “В. Караџић” Нови Град	39
10. Студенти, будући учитељи 2. год. Б. Лука	80
11. Студенти, будући учитељи 3. год. Б. Лука	50
12. Студенти, будући учитељи 4. год. Б. Лука	36
13. Средња електротехничка школа Б. Лука	3
14. Основна школа “Б. Станковић” Б. Лука	21
15. Основна школа “Г. С. Раковски” Б. Лука	15
16. Средња школа ученика у привреди Б. Лука	13
17. Основна школа “И. Г. Ковачић” Б. Лука	15
18. Основна школа “И. Андрић” Б. Лука	26
19. Средња економска школа Б. Лука	8
20. Основна школа “С. Сава” Б. Лука	18
21. Основна школа “Д. Обрадовић” Б. Лука	25
22. Средња техничка школа Б. Лука	6
23. Гимназија Завидовићи	9
24. Средња стручна школа Завидовићи	30
25. Основна школа Завидовићи	21
УКУПНО:	607

Инструменти

У истраживању су кориштене четири скале: 1) норвешка скала ефикасности наставника, 2) перцепција ефикасности колектива, 3) скала екстерне контроле и 4) скала процјене ометајућих фактора (Skaalvik и Skaalvik, 2007).

Норвешка скала ефикасности има 24 ставке на које се одговара скалом 1 = нисам у потпуности сигуран, 3 = помало сам несигуран, 5 = претежно

сам сигуран и 7 = апсолутно сам сигуран. Скала има пет субтестова. Први субтест мјери инструкционе компетенције наставника, а има осам ајтема. Ајтеми су конципирани да мјере увјереност наставника у то колико је способан да ефикасно даје наставну инструкцију. На примјер, један ајтем гласи: *Колико сте спремни да одговорите на питања ученика тако да они разумију тешке проблеме.* Унутрашња конзистентност овог субтеста мјерена Кронбах-алфа тестом износи $\alpha = 0,823$. Други субтест мјери спремност наставника да мотивише ученике. Један од четири ајтема овог субтеста гласи: *Колико сте сигурни да можете придобити све ученике у разреду да раде и на тешким задацима.* Кронбах-алфа за овај субтест износи $\alpha = 0,719$. Трећи субтест мјери увјерење наставника да може успоставити дисциплину међу ученицима. Има четири питања типа: *Колико сте спремни да успоставите дисциплину у било ком разреду или групи ученика.* Кронбах-алфа за овај субтест износи $\alpha = 0,608$. Четврти субтест мјери кооперативност наставника у односу на колеге и родитеље. Има четири питања која су конципирана да мјере ову определијељеност код наставника. На примјер, једно питање гласи: *Колико сте спремни ефикасно и конструктивно сарађивати с осталим наставницима, на примјер, у сфери наставних тема.* Кронбах-алфа за овај субтест износи $\alpha = 0,674$. Пети субтест мјери спремност наставника да иновира свој рад, да се носи са промјенама. Има четири питања која су конципирана као сљедеће: *Колико сте спремни да успјешно примијените нови метод у настави који школа одлучи да уведе.* Кронбах-алфа за овај субтест износи $\alpha = 0,749$. С обзиром на то да су сви субтестови задовољили критеријуме баждарења на нашем узорку, субтестове можемо користити као засебне конструкте при укрштању варијабли. Унутрашња конзистентност за цијелу *Норвешку скалу ефикасности* износи $\alpha = 0,906$.

Скала екстерне контроле има пет ставки на које се одговара скалом Ликертовог типа. Мјери увјерење наставника да његова ефикасност зависи од вањских чинилаца. На примјер, једно питање из ове скале гласи: *Практично је немогуће да наставник мотивише ученике за школско учење ако ученик нема подршку и стимулацију код куће.* Кронбах-алфа за ову скалу износи $\alpha = 0,662$. На питања се одговара скалом Ликертовог типа од 1 до 5, при чему један значи потпуно неслагање, а пет потпуно слагање.

Скала перцепције ефикасности колектива има седам ајтема, а мјери наставникову процјену нивоа педагошке ефикасности наставничког колектива у коме ради. Питања су конципирана да мјере ту оријентацију. На примјер, једно питање гласи: *Као наставници ове школе, ми можемо у школски рад укључити чак и најпроблематичније ученике.* Кронбах-алфа за унутрашњу конзистентност ове скале износи $\alpha = 0,828$. На питања се

одговара скалом Ликертовог типа од 1 до 5, при чему један представља потпуно неслагање са тврдњом, а пет потпуно слагање.

Скала процјене ометајућих фактора има четири ајтема који се односе на процјену наставника о томе шта му омета нормално извођење наставе. Једна од тих тврдњи гласи: *У мом разреду има неколико ученика који имају проблема у понашању*. На сва питања одговара се скалом процјене Ликеровог типа од пет ставки, при чему један значи потпуно неслагање, а пет потпуно слагање. Кронбах-алфа за ову скалу износи $\alpha = 0,560$.

Резултати истраживања

Прва тврдња гласила је да ће наставници који више процјењују ефикасност властитог рада уједно имати виши ниво процјене ефикасности колектива у коме раде. Најбољи начин да ово докажемо статистички јесте да израчунамо регресију колективне ефикасности на линију самоефикасности. “Регресија нам служи за предвиђање, за опсервацију динамичких односа међу варијаблама” (Сузић, 2007, стр. 49). Израчунаћемо регресиони коефицијент R . Ако би овај коефицијент износио $R = 1$, тада би све тачке варијабле x пролазиле кроз све тачке варијабле y , што се у пракси готово никада не дешава. “Што је R мање, то је линија најбољег слагања слабија” (ibidem, стр. 49). Када квадрирамо ову вриједност, добићемо индекс R^2 који указује на пропорцију варијације у коју можемо објаснити x (табела 2).

**Табела 2: Регресиони коефицијент R
Сумарни модел (b)**

Модел	R	R^2	Прилагођени R^2	Стандардна грешка процјене
1	0,460(a)	0,212	0,210	0,70319

a Предиктори: (Константа), Колективна ефикасност

b Зависна варијабла: Самоефикасност

Регресиони коефицијент $R = 0,460$ износи близу половине од апсолутне вриједности 1, што значи да скоро свака друга тачка самоефикасности наставника има подударност са њиховом процјеном колективне ефикасности. То потврђује и R^2 који нам указује да више од 21% варијансе у самоефикасности можемо везати за процјену колективне ефикасности.

Сада нас занима да ли ће се мијењати самоефикасност ако фиксирамо линију колективне ефикасности. Тиме ћемо добити одговор на питање да ли наставници који имају виши ниво процјене самоефикасности уједно цијене да постоји виши ниво колективне ефикасности (табела 3).

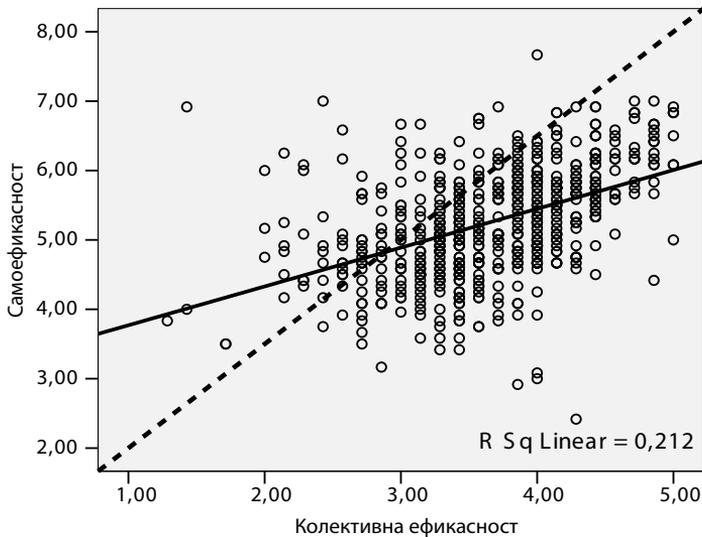
**Табела 3: Регресија процјене самоефикасности и колективне ефикасности
Коефицијенти^а**

Модел	Нестандардизовани коефицијенти		Бета	t	Значајност
	B	Стандардна грешка			
1 (Константа)	3,211	0,163	0,460	19,755	0,001
Колективна ефикасност	0,559	0,044		12,745	0,001

а Зависна варијабла: Самоефикасност

Бета коефицијент нам говори колико независна варијабла детерминише зависну. “У суштини, овај коефицијент говори нам колико стандардних девијација у зависној варијабли треба промијенити да би се промијенила једна стандардна девијација у независној варијабли” (Bryman i Cramer, 2002, стр. 244). Наша независна варијабла *Колективна ефикасност* ($B = 0,559$) детерминише *Самоефикасност* као зависну тако да би скоро двије стандардне девијације (тачније 1,79) требало промијенити да би се промијенила једна стандардна девијација у независној. Све то указује на константан пораст регресионе линије. То не можемо јасно сагледати док тај однос не представимо графички (графикон 1).

Графикон 1: Линија регресије између самоефикасности и колективне ефикасности наставника



Графикон 1 показује константни пораст самоефикасности у вези са проценом ефикасности колектива (пуна линија у графикону 1). То значи да

наставници који самоефикасност процјењују вишом скалном вриједношћу сматрају да њихов колектив ради ефикасније. То је педагошки индикативан налаз.

Ако наставник вјерује да је колектив неефикасан, а он сам ефикасан, може доћи до смањења његове ефикасности јер је ентузијазам потрошна роба. “Индивидуална самоефикасност наставника може зависити од функционисања наставничког колектива” (Skaalvik i Skaalvik, 2007, стр. 613). Истраживањем је нађена висока корелација ($r = 0,64$) између самоефикасности наставника и процјене ефикасности колектива у коме раде (ибидем, стр. 620). Ова веза на нашем узорку је нешто нижа ($r = 0,46$; значајно на нивоу 0,01). Треба имати на уму да ефикаснији наставници желе да раде у ефикаснијем колективу. Изузетно добар фудбалер не жели да игра у трећеразредном тиму. Исти образац вриједи за све врхунске професионалце, па и за наставнике. Једини проблем је то што немамо поуздане критеријуме по којима препознајемо најефикасније наставнике, врхунске професионалце у просвјети, као најквалитетније наставничке колективе.

У оквиру питања како наставници процјењују ефикасност властитог рада занима нас и шта наставници постављају у први план када је у питању вредновање самоефикасности. Одговор на то питање најбоље ће пружити факторска структура инструмента *Норвешка скала ефикасности*. Након варимакс и облимин ротације издвојио сам структуру матрице изведена облимин ротацијом која ће нам показати најмањи број фактора (табела 4). Ова факторизација нам даје врло занимљиве увиде. На првом мјесту сазнајемо да наставници највише значаја придају својим предавачким способностима, својој способности да мотивишу ученике и да организују рад у одјељењу (компонента 1, болдовани ајтеми, табела 4). Видимо да су у првом фактору на нашем узорку обједињена два субтеста *Норвешке скале*, а то су инструкционе способности и спремност наставника да мотивишу ученике. Друго мјесто приоритета наставници у нашем узорку придају успостављању дисциплине, што потпуно одговара трећем субтесту *Норвешке скале ефикасности* (Skaalvik i Skaalvik, 2007) јер се сва четири ајтема налазе обједињена у овом фактору (друга компонента, болдовани ајтеми, табела 4). Трећи фактор је посебно занимљив. Наиме, наши наставници мање значаја придају идеји да све ученике укључе у рад на градиву, да најслабије ученике придобију за рад и слично. То нам потврђују негативни предзнаци у факторској структури (компонента 3, болдовани ајтеми, табела 4). Зашто је то тако? Објашњење можемо, поред осталог, тражити и у традиционализму нашег школског система гдје преовлађује стереотип да наставник треба да реализује наставни план и програм, а ученик који то не може да савлада схвата се као мање способан за школу и слично.

Табела 4: Факторска структура самоефикасности наставника
Structure Matrix

	Component			
	1	2	3	4
z20	,739	,250	-,296	,416
z17	,725	,177	-,406	,306
z24	,687	,301	-,289	,269
z23	,673	,246	-,416	,278
z18	,660	,267	-,416	,287
z16	,619	,150	-,355	,398
z21	,580	,474	-,504	,147
z15	,578	,240	-,571	,345
z12	,564	,163	-,329	,510
z4	,547	,170	-,370	,544
z19	,412	,766	-,205	,176
z14	,375	,752	-,320	,351
z6	,155	,706	-,349	,217
z9	,238	,665	-,523	,301
z1	,487	,110	-,710	,286
z2	,300	,310	-,709	,239
z8	,481	,318	-,691	,386
z10	,287	,427	-,685	,219
z11	,447	,295	-,620	,349
z5	,519	,108	-,554	,458
z3	,270	,240	-,273	,750
z13	,375	,420	-,319	,658
z7	,318	,228	-,434	,650
z22	,516	,042	-,081	,613

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Напомена: z_{1-24} представљају редни број задатака из оригиналног теста
Норвешке скале ефикасности

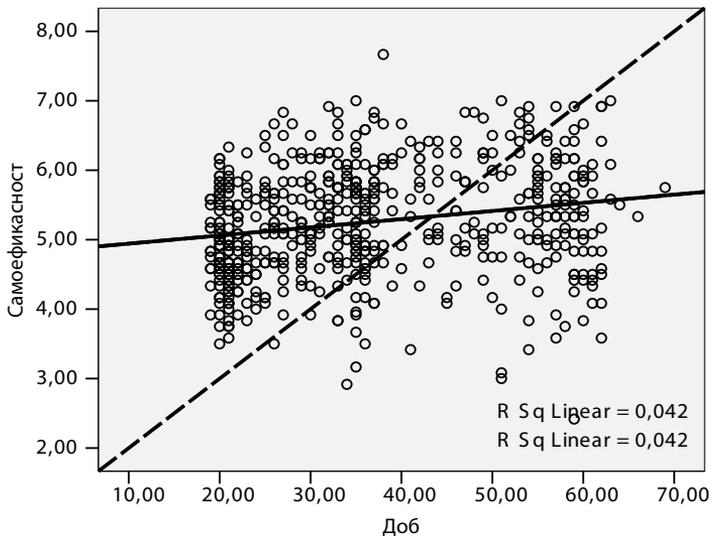
Настава сконцентрисана на градиво и наставни план и програм занемарује најслабије ђаке. У таквом наставном моделу наставник нема времена за њих јер мора проћи преобимно градиво. Четврти фактор наше матрице потпуно одговара четвртог субтесту *Норвешке скале ефикасности* јер сва

четири ајтема субтеста који мјери кооперативност наставника остају заједно у тестирању на нашем узорку. Другим ријечима, наши наставници придају значај сарадњи са колегама и родитељима, али то им је на четвртом мјесту по рангу процјене самоефикасности. Занимљиво питање је зашто је овај фактор на четвртом мјесту, а дисциплиновање ученика на другом мјесту приоритета наших наставника. То је предмет новог истраживања, али овдје би се могло указати на то да наш образовни систем није конципиран на сарадњи наставника при реализацији наставе. Наиме, сваки наставник реализује програм предмета који предаје, а на заједничким сједницама се анализира првенствено успјех и дисциплина ученика, али не и начин рада, заједничко дјеловање и слично. Све у свему, факторизацијом *Норвешке скале ефикасности* добили смо врло корисне спознаје. На примјер, ваљало би отворити дискусију са наставницима о томе како дисциплиновање ученика претворити у мотивацију те како подићи кооперативност међу колегама.

Друга хипотеза била је да ће нижи ниво процјене самоефикасности имати наставници који више значаја придају екстерној контроли у односу на наставнике који екстерној контроли придају мање значаја. Овај однос најлакше је тестирати Пирсоновом корелацијом. Показало се да не можемо прихватити ову тврдњу јер је корелација $r = 0,293$ ниска али позитивна. Хипотезу бисмо прихватили да је корелација негативна. Овај однос на узорку Скалвикових је знатно нижи, $r = 0,05$ (Skaalvik i Skaalvik, 2007), али исто тако није негативан. Шта је узрок овој појави? Наш образовни систем много је више централизован него што је то случај у Норвешкој. У централизованом систему постоји јака екстерна контрола, а код нас је она једини формални критеријум каквог-таквог вредновања наставника. Дакле, наши наставници су се навикли да им спољашњи ауторитет, надзорник из РПЗ-а или инспектор, потврди или негира ефикасност. У таквим условима јасно је да процјена самоефикасности има позитивну корелацију с екстерном контролом. Други аспект екстерне контроле односи се на увјерење наставника да њихову ефикасност смањује нижи ниво способности појединих ученика. У том смислу позитивну корелацију на нашем узорку ($r = 0,293$) можемо третирати пожељном. Наиме, добро је да наставници вјерују да могу успјешно поучавати у условима екстерне контроле.

Трећа хипотеза гласила је да уз пораст животне доби наставника расте и њихова увјереност о самоефикасности. За тестирање ове хипотезе погодан је поступак извођења регресије као при доказивању прве хипотезе. Логика је једноставна, уколико расте кривуља самоефикасности наставника као зависна варијабла, њу ће пратити пораст кривуље животне доби. Регресија ових двију линија треба резултирати линијом раста да бисмо прихватили хипотезу. Након израчунавања

Графикон 2: Линија регресије између самоефикасности и животне доби наставника



Бета-коэффициента (Бета = 0,206; значајно на нивоу 0,001 уз t -вриједност $t = 5,181$), можемо констатовати да животна доб детерминише самоефикасност наставника, али у омјеру 90,9% једне стандардне девијације. Овај однос најбоље илуструје нагиб регресионе линије на графикону 2 (пуна линија).

Четврта хипотеза гласила је да постоје разлике у процјени самоефикасности студената будућих наставника и наставника који већ раде у настави, исто тако, да међу њима постоји разлика у опсервацији вањске контроле, колективне ефикасности и ометајућих фактора. Овај однос најбоље ће илустровати анализа варијансе (ANOVA). Овдје је израчуната разлика аритметичких средина између скалних просјека студената, наставника основне школе и професора средње школе (табела 4).

Четврту хипотезу можемо прихватити јер су сви Φ -коэффициенти значајни на нивоу 0,001 а то значи да постоје разлике између редова, у овом случају између студената, наставника и професора средње школе. Аритметичка средина процјене самоефикасности код студената ($M = 4,9001$) нижа је у односу на наставнике ($M = 5,3888$) и професоре средње школе ($M = 5,3478$). То је лако објаснити недостатком практичног искуства, јер студенти нису имали прилику да своје компетенције опробају у пракси. Осим тога, студенти још нису дипломирали, тако да им недостаје и формална потврда самоефикасности. То се слаже са Бандуриним истраживањем (1997) у коме

је он открио да се самоефикасност на првом мјесту потврђује формалним дипломама и сертификатима. Слично је са колективном ефикасношћу. Студенти су могли процјењивати свој студентски колектив који нема практична искуства нити формалне дипломе ($M = 3,3408$), у односу на наставнике ($M = 3,7742$) и професоре средње школе ($M = 3,6977$). Ову разлику потврђује F-кофицијент ($F = 27,955$; значајан на нивоу 0,001). Највиши ниво екстерне контроле осјећају наставници основне школе ($M = 3,2774$) у односу на студенте ($M = 2,8651$) и професоре средње школе ($M = 2,9797$).

Табела 4: Анализа варијансе за разлику између студената будућих наставника, наставника основне и професора средње школе (ANOVA)

Варијабла	Категорија	Број	Аритметичка средина	Стандардна девијација	F	Значајност
Самоефикасност	Студенти	166	4,9001	0,62065	24,195	0,001
	Наставници (ОШ)	372	5,3888	0,79571		
	Професори (СШ)	69	5,3478	0,88180		
	Тотал	607	5,2505	0,79133		
Колективна ефикасност	Студенти	166	3,3408	0,55755	27,955	0,001
	Наставници (ОШ)	372	3,7742	0,64499		
	Професори (СШ)	69	3,6977	0,65810		
	Тотал	607	3,6470	0,65102		
Екстерна контрола	Студенти	166	2,8651	0,62288	24,490	0,001
	Наставници (ОШ)	372	3,2774	0,66278		
	Професори (СШ)	69	2,9797	0,72367		
	Тотал	607	3,1308	0,68445		
Ометајући Фактори	Студенти	166	3,0271	0,64785	68,668	0,001
	Наставници (ОШ)	372	2,2789	0,71939		
	Професори (СШ)	69	2,3623	0,63236		
	Тотал	607	2,4930	0,76434		

Овдје видимо да је студентима екстерна контрола мање значајна, да их мање брине него наставнике основне школе. То можемо протумачити модерним концептом студирања у коме се студенти унапријед припремају за рјешавање ових проблема, али и неискуством студената, њиховим непознавањем праксе. У процјени снаге ометајућих фактора, студенти имају вишу средњу вриједност ($M = 3,0271$) у односу на наставнике ($M = 2,2789$) и професоре средње школе ($M = 2,3623$). Ове разлике су статистички значајне ($F = 68,668$; значајан на нивоу 0,001). То значи да се студенти више брину око ометајућих фактора који би им могли угрозити ефикасност рада у настави него наставници у основној и професори у средњој школи. Нису сигурни да ли ће моћи успоставити дисциплину, да ће их ученици слушати, да ће бити успјешни. О томе мало уче током студија, тако да је овај налаз поуздан путоказ за модернизацију студија будућих учитеља. Наиме, било

би потребно разрадити систем вјежби и практикума у којима ће се студенти што конкретније припремати за рјешавање конкретних проблема који их очекују у настави.

Резимирајући налазе истраживања, оправдано је констатовати да генералну хипотезу можемо прихватити јер је статистичко укрштање варијабли показало да мјерењем самоефикасности наставника можемо доћи до корисних педагошких сазнања која ће помоћи наставницима, педагозима и школском менаџменту да унаприједи рад наставника у учионици. Конкретно, ако наставници вјерују да њихов колектив боље ради и сами су склони да себе виде ефикаснијим. С друге стране, нижи ниво ефикасности колектива може негативно утицати на ефикасност наставника у настави. На првом мјесту своје ефикасности наставници виде своје предавачке способности те способност да мотивишу ученике и добро организују рад у учионици. На другом мјесту је дисциплиновање ученика. На трећем мјесту је један фактор са негативним предзнаком, а то је посебна брига за најмање способне ученике. Сарадња са колегама је тек на четвртом мјесту процјене самоефикасности наставника у нашем узорку. Дакле, факторска структура процјене самоефикасности наставника указује на то да је могуће и потребно радити на реструктурисању конструкта самоефикасности, а то је могуће остварити само ако паралелно мијењамо неке елементе система образовања, с једне стране, те ако стручним усавршавањем когнитивно реконструиремо предубјеђења наставника о кључним компонентама њихове ефикасности у учионици.

Други користан налаз овог истраживања је да екстерна контрола ниско али позитивно корелира са самоефикасношћу наставника. Било би занимљиво даље истраживати како пораст екстерне контроле утиче на самоефикасност наставника јер можемо очекивати да ту постоји “линија раздвајања” између пожељног и претјераног нивоа контроле. Трећи налаз је да увјерење наставника о самоефикасности расте са порастом животне доби. То подстиче потребу за новим истраживањем у коме бисмо тестирали програм подизања нивоа самоефикасности млађих наставника. Четврти налаз овог истраживања је да се студенти будући наставници и наставници у пракси битно разликују по самоефикасности, по вредновању колективне ефикасности, екстерне контроле и ометајућих фактора. Овај налаз индикативно говори у прилог потребе да се студентима обезбиједи више практичних активности током студирања за наставнички позив те да им је потребно више програмских садржаја на којима ће научити да се носе са проблемима који их чекају у учионици.

Закључак

Феномен самоефикасности наставника није истраживан на просторима балканских земаља, а у свијету је релативно мало истраживања која су дубински захватила овај феномен. Ако прегледамо енциклопедије, педагошке и психолошке рјечнике, видјећемо да самоефикасност наставника није ни појмовно диференцирана у нашој литератури. Кључне теоретске контуре тог феномена дао сам у овом раду, а захваљујући инструментима Скалвикових, урадио сам истраживање на узорку наставника у БиХ. Постоје неке специфичности које вриједи за наш узорак, али у принципу нема битних разлика између норвешких и наших наставника. За нашу теорију и педагошку праксу значајно је да је отворено низ питања из сфере самоефикасности наставника.

Јасно је да увјерење наставника о властитој самоефикасности представља битан аспект њихове мотивације за рад. Чудно је да тај феномен није до сада разматран у нашој педагогији и психологији. То је разлог да су сва истраживања на том пољу добродошла и да ће нова истраживања бити врло значајан подстицај за унапређивање рада наставника у учионицама. У овом раду сам дао неколико препорука за нова истраживања и, надам се, тиме подстакнуо нова истраживања, нове увиде и теоретске опсервације.

Основни налаз овог истраживања је да мјерењем самоефикасности наставника можемо открити низ корисних компонената мотивације наставника, низ практично употребљивих спознаја које можемо користити за унапређивање наставне праксе. Конкретно, откривена факторска структура самоефикасности наставника корисна је јер на основу ње можемо видјети шта наставници постављају у први план властите ефикасности, а шта им је од терћеразредне важности. Поред тога, показало се да процјена ефикасности колектива у коме наставник ради једним дијелом детерминише процјену властите ефикасности наставника. Овим истраживањем откривено је да екстерна контрола позитивно корелира са самоефикасношћу наставника. Педагошки гледано, било би боље да екстерна контрола нема никакве везе са самоефикасношћу наставника. Да ли се на овом плану може дјеловати, питање је за даље истраживање. Даље откриће овог истраживања је да са порастом животне доби расте и увјерење наставника о властитој ефикасности. Овдје се отвара питање како границу вишег нивоа самоефикасности помјерити ка ранијој животној доби наставника. Другим ријечима, како створити услове да млади наставници што прије развију висок ниво самовредновања. У вези с тим је и посљедњи значајан налаз овог истраживања – да су студенти будући наставници знатно ниже процјењивали властиту ефикасност него наставници и професори који већ раде у учионицама. То је било за очекивати, али је јасно да би студентима

требало обезбиједити модернији начин студирања у коме ће они имати више додира са праксом те стећи виши ниво самоефикасности и овладати вјештинама да се носе са проблемима ученика који имају проблеме у развоју те са другим педагошким проблемима којих се они у току студија помало плаше када размишљају о својој будућој пракси.

Све у свему, сав уложени напор се исплатио, све муке око прикупљања попуњених инструмената и други проблеми који прате оваква истраживања, све је то постало безначајно оног тренутка када сам укрестио прве варијабле и добио налазе корисне за педагошку теорију и, још више, за наставну праксу. Надам се да ће овај рад понукати младе истраживаче (и оне који се тако осјећају) да даље истражују овај феномен, да открију моделе за подизање нивоа самоефикасности наставника и да нам омогуће друге корисне увиде. У том смислу радо ћу дати свој допринос те подржати такве подухвате.

Литература

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bryman, A., and Cramer, D. (2002). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Ђорђевић, Б. и Ђорђевић, Ј. (1988). *Ученици о својствима наставника*. Београд: Просвета.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonrelations*. New York: Wiley.
- Myers, D. G. (1989). *Psychology*. New York: Worth Publishers, Inc.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Skaalvik, E. M., and Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Сузић, Н. (1995). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: Народна и универзитетска библиотека “Петар Кочић”.
- Tshannen-Morgan, M., and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

СУШТИНА ВАСПИТАЧКОГ ПОЗИВА

Апстракт *Сведена на огољену суштину, постоје само два основна приступа одређењу улоге васпитања (а тако и васпитача) који имају корене у спартанском и атинском васпитању, најлакше схватљивим кроз парадигму о “лончару” и “вртлару”. Примере за то налазимо у схватањима педагошких мислилаца и посленика, од Ф. Фребела, до наших савременика. Сваки од великих педагошких система имао је и своје схватање суштине васпитачког позива по којем је био препознатљив и разликовао се од других. У полемикама се ове разлике потенцирају и супротстављају (често једнострано и догматски), што није најбољи пут за одређење суштине васпитачког позива. Дух новог времена, обележен тежњом за демократичношћу, захтева приступ који антиномијско одређење ове суштине сагледава кроз дијалектику јединства супротности, тежећи успостављању више синтезе (суперпозиције) међу њима.*

Кључне речи: *васпитач, педагошке антиномије*

THE ESSENCE OF PRESCHOOL TEACHING

Abstract *Reduced to its pure essence, there are only two basic approaches to determining the role of education (including educators, too) whose roots go back to ancient Spartan and Athenians education, which can be most easily grasped by using the paradigm of a “coppersmith” and a “gardener”. Examples of this kind can be found in the views of pedagogic theorists and practitioners from Fridrich Froebel to our contemporaries. Each of great educational systems had its own concept of the essence of educational profession by which it differentiated from others and was recognisable. In disputes these differences are often stressed and juxtaposed (too often unilaterally and dogmatically) which is not the best route towards establishing the essence of educational profession. New Zeitgeiss, characterised by a tendency towards democracy, requires an approach that scrutinizes the antinomic determination of the essence through the dialectics of the unity of the opposites, aiming at establishing a superordinate synthesis of the opposites.*

Keywords: *concept, mutual understanding, negotiating meaning.*

У мноштву педагошких праваца, идеја и система, могуће је сагледати два основна која имају корене у спартанском и атинском васпитању. Линија раздвајања међу њима налази се у односу према васпитанику, одговору који дају на питање – чему служи васпитање, и улози васпитача одређеној

одговором на ово питање. Док је васпитање у Атини имало за циљ да омогући хармоничан развој човека, служило човеку и полазило од његове људске суштине, у Спарти се тежило развоју функције војника, функције која није инхерентна људском бићу, него му је придодата. Данас ове идеје препознајемо у бихевиористичком и хуманистичком приступу васпитању и схватању улоге васпитача. Њих најбоље илуструје парадигма о васпитачу као “лончару” (који од бесловесне глине – детета, формира шта је наручиоцу продукта воља) или “вртлару” (који у врту пуном цвећа – деце, сваком детету пружа негу која му одговара, омогућавајући му да оформи оно што је већ носило у себи – као цвет који је, пре него што се расцвета, био пупољак).

Антиномије се у педагогији јављају од давнина, кад год се покушајима да се реши неки васпитно-образовни проблем прилазило “полазећи са супротних становишта, од којих свако, посматрано за себе, изгледа релативно тачно, али се ипак у суштини међусобно искључују” (*В. Јоковић у Теодосић: 1967, 35-6*). Има их у супротстављеним веровањима педагога у свемоћ васпитања, или признавању немоћи у односу на оно што дете доноси са собом на свет наслеђем, као и тези Лао-Цеа о “деловању без деловања”, претходници Русоове поставке да ћемо га најбоље васпитати ако га не васпитавамо уопште. Њу је прихватио покрет педоцентризма (коме је антиномија – адултоцентризам), а до екстрема довела антипедагогија, супротстављајући се “педагогизацији детињства”, “психичком инжењерингу” бихевиоризма и тоталитаристичкој педагогији. Њима се, као што упозорава М. Цекић, заговара “...потпуна слобода у васпитавању (која) нужно укида сам процес васпитања као сврсисходан процес, а стриктна примена ауторитета претворила би васпитање у дресуру”. Решење, којим би се избегла ова педагошка Сцила и Харибда, види се “у изграђивању таквих облика васпитног процеса у коме ће антиномије у јединству и међусобном условљавању једна другој укидати екстремистичке негативности и омогућити њихово позитивно деловање у педагошкој пракси” (*у Теодосић: 1967, 35-6*).

Постављене као алтернативе, педагошке антиномије се најчешће користе као аргументација у полемикама. Сасвим је једноставно одредити се за алтернативу која боље звучи, а ону другу приписати опоненту. На пример, “отворено” васпитање има лепшу конотацију од “затвореног” (иако њихова прихватљивост или неприхватљивост зависи од тога према чему смо отворени, а према чему нисмо). Вртић треба да буде “по мери детета” само уколико ова мера подразумева, поред индивидуалне, и друштвену димензију његових потреба (ако се не ради о малом Робинзону). Васпитач треба да буде “рефлексивни практичар” под условом да је његова рефлексивност ваљано теоријски заснована, иначе се претвара у “рефлексног импровизатора”.

Програм може да буде колико год се хоће разрађен под условом да васпитач има пуно право да из њега бира, прерађује и надограђује (парадигма таквог програма је “шведски сто” за разлику од празног стола), а то се посебно односи на циљеве васпитно-образовног рада, без којих важи пословица да је “броду који не зна куда плови сваки ветар лош”. И тако даље.

Пописане су и класификоване антиномије које се у последње време јављају у нашој периодици и званичним програмима, а односе се на значајна питања којима се одређује суштина васпитачког позива: улогу васпитача у односу на прописани програм, однос васпитача према деци, и начине на које васпитачи обављају свој посао. Оне су при томе постављене у облику “или-или” алтернативе, како би се рељефније истакле неподударности међу њима у случају опредељивања за само један од екстрема. Уз сваку је наведен и коментар којим се указује на могућност њиховог превазилажења сагледавањем кроз дијалектику јединства супротности и ради успостављања више синтезе (суперпозиције) међу њима. Уколико се у томе успе, то може бити од пресудног значаја за рехабилитацију педагошке науке и формирање начина мишљења који се неће саплитати о једностране ставове и симплификације, општа места и флоскуле, чиме се неспоразуми међу стручњацима свих профила умножавају, а теорија све више губи углед у јавности и применљивост у пракси.

Улога васпитача у односу на прописани програм

Антиномија 1 – Или ће се побољшања у предшколство уносити прописивањем званичних докумената, или ће у томе учествовати и васпитачи који ће деловати у реалном, конкретном контексту.

Коментар: Васпитач је свакако кључни фактор од кога зависи побољшавање стања у предшколству, а функција званичних докумената је да му то омогуће одговарајућим прописима и решењима. Вишегодишње непостојање закона који би регулисао функционисање предшколских установа нанело им је огромну штету.

Антиномија 2 – Или ће се признати огроман утицај “имплицитних схватања” васпитача на његову праксу, или ће се остати при ставу да ова пракса искључиво зависи од експлицитно прописаних *Основа програма*.

Коментар: Ништа од поменутог није искључиво. Експлицитни програмски захтеви и препоруке претачу се у праксу кроз филтер “имплицитних схватања” васпитача, утичући на њих у већој или мањој мери.

Антиномија 3 – Или ће се програм, који остварују васпитачи, развијати зависно од интересовања деце, или ће се, насупротив томе, остваривати *Опште основе програма предшколског васпитања и образовања*, које је прописао Национални просветни савет.

Коментар: Програм није могуће развијати искључиво на основу дечјих интересовања, иако их треба максимално уважавати. Њих треба будити и усмеравати у правцу корисном за дечји развој, о чему су водили рачуна творци *Општих основа програма*, што значи да их не треба раздвајати и супротстављати.

Антиномија 4 – Или ће деца усвајати шта им је занимљиво и привлачно, или оно што им је корисно, о чему одлучује васпитач полазећи од *Основа програма*, на пример да се снађу у окружењу, да заштите здравље, да се припреме за школу и др.

Коментар: Оно што је за децу корисно треба им одговарајућим поступцима представити као занимљиво и привлачно, указујући и на његову применљивост у свакодневном животу и корист од његовог познавања.

Антиномија 5 – Или је васпитач креатор програма васпитно-образовног рада, истраживач и критичар сопствене праксе, или то треба да раде неки други, који су “изнад њега”.

Коментар: У креацији програма, поред васпитача, учествује и низ других стручњака, а то је случај и с критичким односом према његовој пракси. Сваки од ових стручњака има своју функцију у пословима, чија успешност знатно зависи од њихове сарадње.

Антиномија 6 – Или васпитач има право на избор приступа најпримеренијег условима у којима ради (право на различитост), или то право укида захтев за програмску јединственост којом се заговарају исти поступци, иста припрема, исти вртићи, иста деца, исти васпитачи....

Коментар: Постојање јединствених *Основа програма* никако не одређује да све буде исто, нити укида варијације потребне да се уваже жеље, потребе и интересовања конкретне деце. Њих захтевају препоруке за остваривање овог документа, а омогућава постојање општих и разрађених циљева, задатака и активности деце, уз право васпитача да их бира, дорађује, прерађује и конкретизује, прилагођавајући их деци с којом ради.

Антиномија 7 – Или ће се на непосредне носиоце васпитно-образовног процеса – васпитаче, гледати само као на реализаторе циљева, садржаја и активности, које су смислили некакви експерти (теоретичари), или ће носиоци промена у васпитању и образовању постати васпитачи који више неће бити само тумачи и реализатори туђих идеја.

Коментар: Нема смисла супротстављати непосредне носиоце васпитно-образовног процеса онима који се тиме баве “посредно” – теоретичарима. И једни и други имају своју функцију у сложеном послу унапређивања васпитно-образовне делатности. Зато се каже да “нема ничег практичнијег од добре теорије”. Функције које стручњаци имају су комплементарне, а не конкурентске.

Антиномија 8 – Или ће се васпитач, приликом планирања интеракције деце, индивидуализације рада, сарадње с породицом и организације средине за учење, бавити циљевима, или задацима васпитно-образовног рада.

Коментар: Циљеви (који одређују шта треба постићи васпитно-образовним радом) и задаци (који упућују васпитача шта треба да чини да би остваривао циљеве) се не искључују, штавише, међусобно су условљени. Без циљева нема ни задатака, нема критеријума за избор активности, нема евалуације...

Антиномија 9 – Или ће *Основе програма*, по којима треба да се одвија васпитно-образовни рад (да би одговарале својој функцији) имати разрађене циљеве и активности деце, или ће програмирање у целисти бити посао васпитача.

Коментар: Разрађени циљеви и активности могу само користити васпитачу обезбеђујући оквире у којима ће се остваривати васпитно-образовни рад, дајући му добре, педагошки и методички осмишљене идеје, под условом да има пуну слободу приликом њиховог избора и разраде.

Антиномија 10 – Или се улога васпитача своди на реализацију унапред осмишљеног програма, или он има професионалну аутономију, што значи да посматра, анализира и критички реализује програмске идеје и садржаје (који потичу од саме деце) и самостално доноси одлуку о свом раду.

Коментар: Унапред осмишљене *Основе програма* (будући да су дате оријентационо и служе само као полазиште у програмирању) не нарушавају професионалну аутономију васпитача, уколико се под тиме не подразумева његова слобода да с повереном децом чини шта хоће и никоме не полаже за то рачуна, што је незамисливо. Творци *Основа* узели су у обзир оно што се зна у педагогији и психологији о деци одређеног узраста, а посао васпитача је да што боље упозна децу с којом ради и прилагоди програмске циљеве и садржаје њиховим жељама, потребама и могућностима. Педагошки принцип узрасне и индивидуалне примерености уважава и једну и другу, не супротстављајући их.

Однос васпитача према деци

Антиномија 11 – Или васпитач дечјим развојем управља споља, а дете је објекат васпитно-образовног поступка, или се развој препушта механизмима природног сазревања, а дете је његов субјекат.

Коментар: На дечји развој се утиче, при чему се уважавају законитости сазревања, али се од њега не очекује да учини оно што је функција васпитно-образовног деловања – да подржи развој у смеру који је детету прихватљив и користан. Ово деловање подразумева активно

учешће и одлучивање детета, тако да је оно истовремено субјекат и објекат у васпитно-образовном процесу.

Антиномија 12 – Или је улога васпитача да буде “мотиватор”, или су деца сама по себи унутрашње мотивисана за активност и бављење нечим што има смисла.

Коментар: Васпитач “споља” мотивишући децу води рачуна и о томе за шта су “унутрашње” мотивисана и ослања се на то, уважавајући децје иницијативе, али се не одричући ни своје дужности да интервенише кад год је то потребно.

Антиномија 13 – Или су активности деце спонтане, или их усмерава васпитач (директивне).

Коментар: Васпитач чува спонтаност децјих активности усмеравајући их индиректним методама, организацијом средине, пружањем прилика да бирају средства и материјале које ће користити и др.

Антиномија 14 – Или су децје игре слободне, или на њих утиче васпитач.

Коментар: Утицај васпитача на игру не подразумева обавезно и редукацију децје слободе. Постоје многи начини утицања на игру који је чине богатијом, разноврснијом, маштовитијом, развојно вреднијом и др., ограничавајући у игри само оне поступке и садржаје који би могли бити штетни за децу.

Антиномија 15 – Или ће васпитач, планирајући васпитно-образовни процес, полазити од стварне деце и конкретних ситуација, или од генералних апстрактних циљева и задатака.

Коментар: Планирање васпитно-образовног процеса представља конкретизацију апстрактних циљева и задатака тако да постану остварљиви са стварном децом и у конкретним ситуацијама. При томе се прво упознају деца (њихове потребе, могућности и интересовања) и ситуације у којима ће се одвијати васпитно-образовни рад, а затим конкретизују циљеви и задаци.

Антиномија 16 – Или ће васпитач децја интересовања, проблеме и потребе упознавати искључиво посматрањем конкретне деце, или о деци може много да сазна и из резултата педагошких, психолошких, антрополошких, социолошких и других проучавања раног узраста.

Коментар: Проучавања раног децјег узраста дају глобалне и просечне податке о узрасним карактеристикама деце, културним системима у којима одрастају, редоследу којим се смењују развојни периоди и сл., што знатно олакшава и утврђивање индивидуалних особина конкретне деце, варијација које се јављају унутар њих. То значи да су корисна оба приступа, који се међусобно не искључују.

Антиномија 17 – Или ће васпитач да чека спонтану појаву и испољавање неких интересовања деце да би их задовољио (уз ризик да се никада не појаве), или ће избећи да се заустави на њима, односно полазиће од дечјих интересовања и стварати их.

Коментар: Из неслагања с појавом да се деци намећу садржаји и активности за које нису заинтересована, никако не произилази захтев да се увек мора сачекати њихово спонтано испољавање. Уосталом, како да се испољи интересовање за нешто што је непознато или што, само по себи, није нарочито занимљиво (нпр., поступци одржавања хигијене и сл.). Отуда дечја интересовања треба уважавати, али и подстицати, усмеравати, изазивати...

Антиномија 18 – Или дете има слободу да одабере шта ће да учи и чиме ће да се бави, или ће то да одреди васпитач коме је поверена брига о њему.

Коментар: Одустајање од наметања садржаја које ће деца учити и активности којима ће се бавити, не значи потпуно одустајање од тога да се на њих утиче, нарочито индиректним поступцима, усмеравањем пажње, мотивисањем и др. На пример, васпитач организује просторију у којој деца бораве у складу са програмом, чиме знатно (а ненаметљиво) утиче и на дечји избор.

Антиномија 19 – Или ће васпитач прекидати децу у слободним активностима, пошто је “дошло време” за усмерене активности, или им допустити да наставе игру док желе и имати бригу савести због неоствареног плана.

Коментар: Васпитач ће флексибилно планирати активности, што значи да ће приликом остваривања планираног гледати више у децу него у сат, а ако не оствари све што је планирао, неће га грести савест.

Антиномија 20 – Или су васпитачи одговорни за оно што се са децом дешава у вртићу (што подразумева да им деца буду пред очима), или ће она слободно тумарати по објекту, а постојаће и “цепови” у којима ће моћи да се окупљају, заштићена од погледа одраслих.

Коментар: Овде нема двоумљења. Васпитач у сваком тренутку треба да зна где су му деца и шта раде, нпр., паравани којима се раздваја простор радне собе треба да буду толико високи да се види дечја глава, на купатилима треба да постоје одговарајући прозори и сл.

Начини на које васпитач обавља свој посао

Антиномија 21 – Или ће униформни и безлични васпитач, у улози “предавача” и “жонглера”, подстицати само когнитивни аспект дечјег развоја, или ће дужну пажњу поклањати и етичким и афективним аспектима развоја детета као целовите личности.

Коментар: Традиција предшколских програма, па и праксе дечјих јаслица и вртића, јесте да се подстичу сви аспекти развоја (тзв. холистички приступ). Довољно је погледати врсте активности које садрже програми и рад васпитача, па се уверити да је ова антиномија исконструисана, нема потврду у стварности.

Антиномија 22 – Или ће васпитач читав васпитно-образовни рад обављати на савремени, радионичарски начин, или путем превазиђеног фронталног облика рада.

Коментар: Васпитно-образовни поступци се не деле на “савремене” и “превазиђене”, него на коректан или некоректан начин примењене, комбиноване и прилагођене деци.

Антиномија 23 – Или ће васпитач упознавати децу са начинима на које се стичу знања, или ће на њих преносити готова знања.

Коментар: Начини на које се стичу знања и чињенична знања не искључују се. То значи да, стављајући у први план оспособљавање деце да сразмерно самостално стичу знања, васпитач на њих преноси и нека полу-готова, па и готова сазнања (нарочито ако имплицирају начине на које се долази до њих). Не може се очекивати да деца све што треба да знају открију без помоћи одраслог.

Антиномија 24 – Или ће васпитач свој ауторитет заснивати на већем животном искуству, или ће то избегавати с обзиром на поставку конструктивистичког егалитаризма по којој је свако искуство које појединци изграде подједнако вредно и удаљено од (иначе) несазнатљиве истине.

Коментар: Колико год поставка о знању као “унутрашњој конструкцији” била оправдана и имала смисла, из ње не произилази да је искуство васпитача и детета подједнако вредно и истинито, а још мање да у процесу његовог изграђивања дете треба препустити себи.

Антиномија 25 – Или ће деца до сазнања долазити “освешћивањем” сопственог искуства и откривањем, или пажљивим слушањем васпитача и памћењем онога што им је саопштено.

Коментар: Живот је сувише кратак да бисмо све што треба сазнали кроз сопствено искуство и самостално открили, а “освешћивању” искуства свакако доприноси причање васпитача (иако не може да га замени). Није сувишно ни запамтити понешто од онога што чујемо од других.

Антиномија 26 – Или ће се васпитно-образовни рад одвијати по атељеима, у којима ће се сваки васпитач специјализовати за једну област (нпр., за музику, ликовно изражавање, рекреацију и др.), или ће сваки васпитач имати “своју” групу деце са којом ће остваривати све (или скоро све) врсте васпитно-образовних активности.

Коментар: Захтев за “персоналном концентрацијом” (незаобилазан када су у питању мала деца) налаже њихову поделу на васпитне групе о којима се посебно старају један или два васпитача, остварујући целовито програм васпитно-образовног рада, што је у складу и с тематским планирањем. То, наравно, не спречава васпитаче да се укључују у рад других васпитних група и организују активности у којима су посебно вешти.

Антиномија 27 – Или ће васпитач имати услове за самопроцењивање свог рада, и тако га побољшавати, или ће у томе бити спречен прецизно задатим програмом, чије се остваривање контролише од споља.

Коментар: Хоће ли прецизно задати програм бити помоћ или сметња васпитачу да унапреди свој рад, зависи највише од тога колико он има права да га разрађује, мења и прилагођава, бирајући циљеве и активности којима се задовољавају потребе конкретне деце. Осим тога, самопроцењивање, које врши васпитач, и спољашња контрола одређених просветних служби, међусобно се не искључују, него постоји потреба за њиховом сарадњом и допуњавањем.

Резиме који проистиче из цитираних антиномија и њихових коментара био би, кад је реч о улози васпитача у односу на прописани програм – да *Основама програма* васпитачу треба дати јасне смернице и оквире за рад, уз пуну слободу за избор, дораду, прераду и разраду циљева, задатака и активности, што ће му омогућити да буде креативан и да програм прилагоди узрасним и индивидуалним карактеристикама деце, њиховим потребама, интересовањима и могућностима, укључујући родитеље и локалну друштвену заједницу. При томе се треба ослонити на дечја интересовања која се јаве спонтано, али их и будити, потенцирати и усмеравати тако да сазнања, способности и особине личности, стечени на основу њиховог задовољавања, буду корисни деци и средини у којој одрастају. Да би васпитач био истраживач, критичар и евалуатор сопствене праксе, поред тога што треба да има одређене личне и професионалне квалитете¹, треба да зна шта се од њега очекује, а то му може пружити само одговарајући курикулум у облику *Опитих основа предшколског програма*. Лични

¹ Просветном раднику се данас постављају изузетно високи захтеви за чије извршавање га, свакако, треба оспособити. Он, како каже Вудринг, треба да буде особа која поседује немогућу комбинацију врлина: мајсторско познавање васпитно-образовног процеса; способност да изазове и одржи пажњу деце из врло различитих социјалних, економских и културних средина; способност успешног комуницирања са децом квоцијента интелигенције од 50 до 150 и више; научничко познавање разних васпитно-образовних области; топлу, емпатичну личност; вештине потребне клиничком психологу; способност да успостави срдчане сарадничке односе са колегама, као и умешност да успешно сарађује са родитељима. Свакако, мало је људи који успешно могу да одиграју све ове улоге /Woodring, навод Landsheere: 1985, 5005/.

квалитети се обезбеђују добрим избором кандидата за васпитачку струку, а професионални школовањем и системом стручног усавршавања, у коме је наглашена лична компонента. Стручно усавршавање подразумева комплементарно унапређивање теоријске спреме васпитача и његове практичне оспособљености да теорију примењује у пракси, а праксу сагледава у светлу теоријских поставки.

Када је у питању однос васпитача према деци, треба имати у виду да се он развија, од потпуне зависности новорођенчета, када је оно неизбежно објект неге и васпитања, до значајног степена осамостаљености детета и сразмерне равноправности с одраслим, који су последица његовог сазревања, али и васпитно-образовног процеса у коме је дете све више субјект. Васпитач заправо помаже детету да се осамостали, и то је суштина њиховог односа. При томе васпитач делује “споља” (а како би другачије?!), али у пуној мери ослањајући се на оно што дете носи у себи, његове тежње, намере, предлоге, иницијативе ... све што се темељи на његовим унутрашњим мотивима, ослањајући се на њих. При томе у што већој мери чува спонтаност детета у партнерском односу који је подједнако удаљен како од наметања било чега што детету не одговара, тако и препуштања детета себи, које значи његово занемаривање (а доживљава се чак као одбацивање). Детету је, да би одрасло у зрелу, самосталну и аутентичну личност, потребан одговарајући утицај одраслог. Да би утицај био такав, потребно је што боље упознати децу на општем (просечном, узрасном) и конкретном (индивидуалном) нивоу. Општи ниво помоћи ће васпитачу да боље одабере циљеве и активности у складу с узрасним карактеристикама деце, а конкретни ниво да их прилагоди сваком појединцу, када ће се уважити разлике међу њима. О овим нивоима васпитач ће водити рачуна приликом свих фаза васпитно-образовног рада: планирања, остваривања планираног и евалуације. При томе ће остваривању планираног прилазити флексибилно и уважавајући ситуације које се појаве неочекивано, односно више ће гледати у децу него на сат, на конкретну ситуацију него у план васпитно-образовног рада. Међутим, то никако не значи да ће се планирање заменити непланским импровизацијама.

Начини на које васпитач обавља свој посао треба да задовоље неке од већ поменутих захтева. Осим тога, он треба да утиче да се у раду са децом не изостави ниједна врста активности значајних за развој, физичких и здравствених, активности којима се доприноси социјализацији, моралном развоју и позитивној слици о себи, сазнајних и логичко-математичких активности, као и активности којима се развија дечје стваралаштво. При томе он треба да користи комбинације свих методички оправданих метода и облика рада, под условом да су прилагођени деци и обезбеђују им активан

положај у васпитно-образовном процесу. Велика пажња треба да се поклони стицању личног искуства деце у непосредној стварности, али и њиховој преради и размењивању, у чему значајну улогу има васпитач са својим животним искуством, изграђеним ставовима и моралним вредностима за које се залаже. Свака васпитна група треба да има свог васпитача, уз истовремено отварање могућности деци да упознају друге људе како у вртићу, тако и ван њега, што је услов ваљане социјализације.

Најзначајније је постизање елементарног консензуса око тога шта је суштина васпитачког позива, како за укупну концепцију предшколског васпитања и образовања, тако и за ваљано образовање кадра на високошколском нивоу, које је започело недовољно припремљено.

Рад је настао у оквиру пројекта Европске димензије промена у образовном систему у Србији (149009) који финансира Министарство за науку и заштиту животне средине Републике Србије (2006-2010).

Литература

- Landsheere, De G. (1985): *Teacher Education: Concepts in Husen, T. and T. N. Postlethwaite: The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Oxford
- Поткоњак, Н. и П. Шимлеша (1989): *Педагошка енциклопедија*, I део, завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Теодосић, Р. (1967): *Педагошки речник*, I део, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд

Драгана Чикош
ПУ “Младост”, Бачка Паланка
Весна Радошевић
ПУ “Љуба Станковић”, Беоцин
Драгица Кубет
ПУ “Вељко Влаховић”, Темерин

UDK-371.12(371.125)
Стручни рад
НВ.LVII.3.2008.
Примљен: 13. V 2008.

МЕСТО И УЛОГА СТРУЧНИХ САРАДНИКА СА СТАНОВИШТА РОДИТЕЉА, ВАСПИТАЧА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА

Апстракт *Рад је настао из жеље да се сагледа место и улога стручних сарадника у предшколским установама. Будући да се о улози стручних сарадника до сада углавном говорило теоријски, аутори овог рада су извршили пилот-истраживање и на основу добијених података приказали како стручне сараднике у предшколским установама доживљавају родитељи и васпитачи, али исто тако и како они сами доживљавају своје место и улогу у предшколским установама.*

Кључне речи: *стручни сарадник, родитељ, васпитач*

THE POSITION AND ROLE OF EXPERT ASSOCIATES AS VIEWED BY PARENTS, PRESCHOOL TEACHERS AND EXPERT ASSOCIATES

Abstract *The research originated from a wish to determine the actual position and the role of expert associates (psychologists, pedagogues, special education teachers). Since the role of expert associates has, so far, been discussed mainly on theoretical grounds, the authors of the paper conducted a pilot research and, based on the obtained results, present here how parents and preschool teachers see them, but also what they themselves think of their position and role in preschool institutions.*

Keywords: *expert associate, parent, preschool teacher.*

Увод

Идеја за овај рад проистекла је из жеље за сагледавањем сопственог места и улоге у срединама у којима радимо и потребе да унапредимо делатност стручних сарадника.

До сада је наша улога сагледавана углавном из теоријских оквира (стручна литература, Упутство за рад стручних сарадника, Закон о основама система образовања и васпитања, Предлога закона о предшколском васпитању и образовању...).

Важно је било сагледати место и улогу стручних сарадника и у пракси, чиме би се делимично постигла прихваћеност стручног сарадника као партнера у процесу васпитно-образовног рада, а не као контролора и некога “одозго”.

До података смо дошли на основу пилот-истраживања које је подразумевало анонимно анкетање једног броја родитеља (50) и васпитача (69) у три предшколске установе – ПУ "Младост" из Бачке Паланке, ПУ "Вељко Влаховић" из Темерина и ПУ "Љуба Станковић" из Беочина, и једног броја стручних сарадника (36) на нивоу целе Војводине. Истраживање је обављено, априла 2007.

Одлучили смо да податке не износимо у квантитативном облику из више разлога:

- узорак је исувише мали у односу на број родитеља, васпитача и стручних сарадника обухваћених институционалним предшколским васпитањем и образовањем на нивоу Републике,
- овим радом желимо само да подстакнемо све нас на размишљање о могућим путевима сагледавања сопствене улоге у срединама у којима радимо,
- све изјаве на које смо наишли током обраде анкета не могу се пре-точити у статистичке податке.

Место и улога стручних сарадника у васпитно-образовном процесу са становишта родитеља

Сарадња предшколске установе и родитеља, као што нам је познато, остварује се кроз различите облике и садржаје. Најчешће је сарадња успостављена на релацији родитељ–дете–васпитач. Са стручним сарадником, у просеку, сарадњу успостави сваки четврти родитељ.

Најчешћи повод за контакт родитеља са стручним сарадником је:

- упис деце у предшколску установу,
- сарадња током праћења и подстицања децјег развоја (на жалост, у већини случајева када се већ јави проблем).

Најчешћи повод за сарадњу стручних сарадника и родитеља су:

- заједничке активности организовања јавних скупова и манифестација,
- попуњавање анкета или учешће у прикупљању података, истраживањима, вредновању...
- смештај деце у предшколску установу.

Најчешће је иницијатор сарадње родитељ, у мањем броју случајева – педагог. Некад иницијатор сарадње може бити и Центар за социјални рад.

Како су родитељи доживели сарадњу с нама, најбоље ћемо видети на основу њихових речи:

- “Разговор је вођен стручно и у пријатној атмосфери.”
- “Изузетно пријатан. Служба која разматра слуша и помаже.”
- “Посаветовала бих сваког родитеља да има добру сарадњу с педагогом ради будућег добра детета.”

Родитеље смо питали да ли знају каква је улога педагога, психолога:

- родитељи су истицали важност помоћи и њима самима и васпитачима у уочавању и превазилажењу проблема у развоју деце,
- преузимање улоге координатора у сарадњи родитеља, деце и васпитача,
- истакнута је важност праћења реализације васпитно-образовног рада, али и активности деце,
- улога стручног сарадника је да пружи стручну подршку васпитачима и да унапређује њихов рад.

Један број родитеља је изузетно похвално дефинисао улогу стручних сарадника:

- “Улога стручних сарадника је многострука, а све у циљу побољшања рада установе. То подразумева увођење иновација у свим областима, а нарочито у односима према родитељима и васпитном раду с децом.”
- “Улога стручних сарадника је праћење и унапређивање рада предшколских група, деце и појединаца; стручна помоћ васпитачима у обављању васпитно-образовног рада; помоћ родитеља у отклањању могућих проблема у процесу сазревања детета.”

Веома мали број родитеља је искрено рекао да не зна која је улога стручног сарадника (педагога и психолога).

По мишљењу родитеља, у оквиру стручне службе, осим педагога и психолога, треба да раде :

- логопед (највећи број родитеља),
- сарадник за физичко васпитање,
- сарадник за музичко васпитање,
- сарадник за ликовно васпитање,
- сарадник за драмско стваралаштво,
- педијатар.

На основу наведеног, себи смо поставили питања:

- путем којих облика и садржаја интензивирати сарадњу са родитељима (у складу са реалним могућностима – временским, просторним, компетенцијама које поседујемо...),
- на који начин објаснити родитељима улогу стручних сарадника у предшколским установама,
- чију стручну подршку и помоћ тражити да бисмо одговорили потребама родитеља и деце, односно која су нам знања и вештине још потребне...

Место и улога стручних сарадника у васпитно-образовном процесу са становишта васпитача

Успех и квалитет васпитно-образовног рада једне предшколске установе у великој мери зависи од квалитета односа на релацији стручни сарадник – васпитач. Зато нам је веома битно како васпитачи у децјем вртићу и медицинске сестре у децјим јаслицама виде нашу улогу у васпитно-образовном процесу.

По њима, најважнија улога педагога је да прати рад васпитача уз давање предлога и сугестија.

Не мање важно јесте да педагог:

- учествује у планирању и програмирању васпитно-образовног рада (како на нивоу установе, тако и на нивоу васпитне групе),
- помаже у стручном усавршавању васпитача,
- правовремено информише о новинама,
- показује спремност и сарадњу на свим нивоима.

За педагога се везују и многи други послови у установи:

- “контролисање и надгледање” васпитача,
- организација и прослава манифестација,
- реализација пројеката, планирање васпитно-образовног процеса,
- координирање у васпитно-образовном раду,
- сарадња с родитељима,
- помоћ у решавању проблема,
- упућивање на стручну литературу,
- сарадња с другим предшколским установама и широм друштвеном средином,
- формирање група,
- рад у општинским комисијама,
- рад у покрајинским и републичким удружењима и активима...

И како каже један васпитач, “подршка и саветник васпитачима и свима онима који се баве васпитно-образовним радом; координатор-саветник у разним пројектима”.

Када је реч о психолозима, васпитачи сматрају да је најважније да:

– пружају помоћ васпитачу у раду с децом с развојним тешкоћама, као и да

– индивидуално раде с таквом децом.

Обим послова се не завршава на томе. Психолози треба да:

– прате рад васпитача,

– пружају помоћ васпитачима у сарадњи с родитељима,

– помажу у току адаптације деце,

– учествују у формирању група,

– учествују у планирању и програмирању васпитно-образовног рада,

– учествују у стручном усавршавању,

– учествују у тимском раду са васпитачима и осталим стручним сарадницима.

Васпитачи код стручних сарадника највише цене “постојање добре воље за сарадњу свим областима и у сваком моменту”.

Не мање је битно да је стручни сарадник:

– стручан,

– искрен,

– да се залаже за своје васпитаче (цени их и поштује, а пре свега уважава),

– примењује иновације,

– буде праведан.

Код стручних сарадника се цени и:

– комуникативност,

– толерантност,

– професионалност,

– информисаност,

– пожртвованост,

– другарски однос,

– дискретност...

Зар није лепо чути: “Могу се ослонити на њену подршку у било које време.”

Стручни сарадници су били и биће отворени за сугестије. Циљ нам је свима исти – унапређење квалитета васпитно-образовног процеса. Волимо да нам се укаже на оне сегменте нашега рада које можемо да урадимо квалитетније и брже, да нам се укаже и на “грешке” које већина нас несвесно начини. Нећемо их решавати сами, него заједно.

Васпитачи су пре свега констатовали (а не замерили) да су стручни сарадници преоптерећени наметнутим пословима.

Из тога произлазе друге замерке:

- обимна документација (и васпитача и стручних сарадника),
- маловеденог времена у васпитним групама,
- “немање довољно времена за питања васпитача”.

Замерили су нам да смо:

- окренути припремним групама,
- да их неравномерно укључујемо у пројекте,
- претерано критикујемо (али су навели да те критике пуно значе васпитачу),
- да су оптерећени анкетама и упитницима,
- да смо презаузети,
- да постоји различита динамика сарадње с појединим васпитачима,
- да понекад претерано користимо стручне термине и речи,
- “у последњи моменат ради се нешто што је требало благовремено урадити”.

Велики број васпитача није имао замерке.

За нас је веома битно да схватимо да су ове сугестије добронамерне и да смо васпитачима веома потребни.

Оно што понекад радимо, а по мишљењу васпитача не треба су:

- административни послови,
- преоптерећеност папирологијом и пословима који нису у домену стручног сарадника,
- а у шали су рекли: “Превише испред компјутера, а премало са нама на паузи за кафу.”

Изјава једног васпитача нам све говори: “Ради све што нам треба (а и више од тога) па га зато ретко виђамо и мало причамо о темама из васпитно-образовне праксе.”

Како васпитачи замишљају идеалног стручног сарадника?

У шали су нам рекли “згодна, средње висине, паметна, добра плата”.

А заиста су мислили:

- пре свега отворен за сарадњу,
- усавршава и себе и остале,
- стручан,
- информисан,
- највише борави у групи,
- увек доступан.

Било би добро и да буде:

- комуникативан,
- да уважава васпитача и његово мишљење,
- дискретан,
- усмерен на професију,
- образован,
- истраживачког духа,
- коректан,
- реалан,
- доследан,
- креативан,
- љубазан,
- “оштар по потреби, благ по потреби”.

Велики број васпитача поставио нам је питање да ли смо компетентни да тражимо немогуће, јер нисмо ни ми идеални.

А сада мало вођене фантазије.

Замислите да се налазите у просторији са колегама/колегиницама с којима пословно сарађујете. Пред вама су бројне анкете васпитача, родитеља и стручних сарадника. Анализирате одговоре васпитача на питање како замишљају идеалног стручног сарадника. Отварате пар анкета у којима великим словима пише – НАШ! Осећања задржите за себе.

Ми знамо да нисмо идеални, али нам ова реч много значи.

Васпитачи су сматрали да су веома потребни логопед и дефектолог. Осећа се и потреба за повећањем броја сарадника различитих профила – сарадник за музичко, ликовно, физичко, драмско стваралаштво.

Када је реч о пројектима, две трећине васпитача је учествовало у њима и, на наше велико задовољство, сви су имали позитивно искуство.

О пројектима су нам рекли:

– “Много труда, додатног ангажовања и мог и дечјег, али када се виде резултати, све потешкоће бивају потиснуте. Веома сам била поносна после свега.”

– “Уживала сам. Сваки пројекат је ново искуство. Јако је лепо када с колегиницама из других средина сарађујеш, размењујеш идеје и искуства. То ми је дало самопоуздање и велику подршку.”

– “Мислим да су пројекти потребни да би рад с децом био занимљивији и динамичнији за децу и запослене.”

Само је мали број васпитача истакао да није учествовао у пројектима и да не жели.

На основу добијених података, можемо поставити одређене циљеве:

– да тежимо да у већој мери будемо подршка, саветник и *сарадник* како васпитачима, тако и свима онима који се баве васпитно-образовним радом;

– да настојимо да се више ангажујемо у категоријама које васпитачи цене, а мање у онима које замерају;

– да као личност имамо што више врлина које красе “идеалног” стручног сарадника.

Место и улога стручних сарадника у васпитно-образовном процесу са становишта стручних сарадника

Чули смо који су приоритетни задаци стручних сарадника по мишљењу васпитача. Већини нас је било тешко да дефинише приоритете, пошто су сви задаци важни.

Издвојићемо оне за које се већина стручних сарадника определила:

– помоћ у планирању и програмирању рада васпитача;

– праћење процеса васпитно-образовног рада;

– унапређивање васпитно-образовног рада;

– стручно усавршавање запослених;

– помоћ у реализацији програма;

– евалуација васпитно-образовног рада;

– стручна помоћ родитељима.

Редослед задатака би логички требало да буде нешто мало измењен, али нам је критеријум био учесталост одговора. На основу ових података види се да се стручни сарадници и васпитачи слажу око тога шта су приоритетни задаци стручних сарадника.

Највише ценимо:

– отвореност,

– доследност,

– креативност,

– упорност,

- стручност,
- иновативност,
- стручни рад.

Пожељно је да будемо и:

- организовани,
- објективни,
- одговорни,
- посвећени професији,
- спремни за сарадњу.

Себи замерамо, пре свега, што преузимамо одговорност и за оно за шта нисмо одговорни, што смо брзоплети, имамо велика очекивања од себе и што смо помало неорганизовани.

Недостаје нам:

- тимски рад,
- искуство,
- познавање методика рада,
- сигурност.

Импулсивни смо, у последње време презасићени, те нам опада мотивација за увођење новина, једним делом и због неразумевања на која наилазимо у нашим предшколским установама.

Као и сви други учесници у васпитно-образовном процесу, и ми наилазимо на тешкоће у раду.

Најчешће тешкоће су:

- превелики број васпитних група,
- обимност послова и задатака,
- мали број различитих профила стручних сарадника (нарочито у мањим установама),
- недовољно саветодавног рада,
- проблеми с надређенима.

Потешкоће ствара и :

- недостатак средстава,
- лоша организованост и сарадња у стручном тиму,
- недовољна едукација.

“Свашта радим – анкете, упитнике, статистику...”

Шта је оно што радимо а не би требало (гледано из нашег угла):

- обављамо административне послове,
- одрађујемо послове сарадника других профила (педагога, психолога, социјалног радника),
- замењујемо васпитаче.

“Педагог је надлежан за све послове у васпитно-образовном раду, попут сваштаре.”

Четвртина од испитаних стручних сарадника до сада није учествовала у пројектима. Сви стручни сарадници који су учествовали имали су позитивно искуство. Указано је на тенденцију опадања интересовања за пројекте који се у установи примењују неколико година, а у најгорем случају пројекти се гасе. Само један стручни сарадник не жели да учествује у пројектима (а није учествовао ни у једном пројекту до сада).

И на крају, овим радом желимо да вас подстакнемо на размишљање и дискусију о нашој улози и значају у институционалном предшколском васпитању и образовању.

Ко смо ми ?

Зашто ми постојимо у предшколској установи?

Које вредности негујемо?

Шта желимо у наредном периоду да постигнемо?

СТУДЕНТСКА ВИЗИЈА БУДУЋНОСТИ

Апстракт У циљу истраживања футуролошке димензије образовања учитеља на Педагошком факултету у Јагодини, извршено је испитивање студената, смер – професор разредне наставе, с намером да се добије студентска визија будућности образовања учитеља. Испитаници су анонимно одговорили на постављена питања. Резултати показују да су испитаници одговорили веома разноврсно, веома оригинално и занимљиво. Будућност схватају као повелику непознаницу и неизвесност. Па ипак, они су усмерени на планирање активности које воде ка будућности и наглашавају своју улогу у стварању будућности. Сматрају да наставник треба да буде пример својим ученицима, треба да буде идеал и узор кога следе. У предвиђању свог рада амбициозни су и очекују промене. А у разматрању особина личности наставника, истичу традиционалне вредности. Посебно истичу да ће техника и образовна технологија утицати на промене у организацији васпитно-образовног рада и на улогу наставника. То ће се одразити и на емоционални однос према деци. Сматрају да ће односи с децом захваљујући техници и технологији бити “хладни”.

Кључне речи: студенти, будућност, учитељ, школа, васпитање, образовање

THE FUTURE IN STUDENTS' VISION

Abstract Aimed at investigating the futuristic dimension of pre-service teacher training at Teacher Training College in Jagodina, the students preparing for class teaching were examined with the intention to gain insight into their vision of teacher training in the future. The respondents filled in a questionnaire anonymously. The results revealed a variety of different, original and interesting answers. The students see the future as the great unknown and uncertainty. Nevertheless, they are orientated towards planning their activities leading to the future and point out that they see great possibilities for creating their future. They hold that the teacher should set an example to students, be an ideal and model for students to follow. In anticipating their future work they show ambition and expect changes. When considering personal characteristics of the teacher they point out traditional values. Especially stressed was the students' expectation related to the impact of educational technology on the changes in the teaching process organization and the role of the teacher. They expect that these changes will be at the expense of emotional relations with children. Although they are aware that love for children is necessary, they fear that teacher-students relations will become “cold” due to overuse of modern technology.

Keywords: students, the future, teacher, school, education.

Ко има омладину-има будућност
Ко има будућност – има омладину
Ернест Блох

Увод

У анализама и прогнозама о будућности човека и друштва, будућност васпитно-образовне делатности заузима врло значајно место. Међутим, стручњаци из те области се, у мањој мери него остали, баве тим питањима. Очигледно је да има врло мало футуролошко-педагошких истраживања јер је педагогија усмерена на интервал од прошлости ка садашњости, а не од садашњости ка будућности. Да би се то изменило, нужна су истраживања и разматрања са више аспеката.

Имајући у виду да је омладина потенцијал за будућност, а савремени свет увелико улаже у омладину бринући за будућност – сматрали смо да је значајно истражити – **студентску визију будућности**.

Суочени са сложеностију савременог живота и друштва у коме живе и делују, оформивши визије своје будућности, млади људи се све чешће појављују као субјекти промена. С обзиром на то да су млади покретачка снага друштва, које је у транзицији, неминовно је да нешто старо мењају, а нешто ново обезбеђују те осмишљавају будућност. Очигледно је да они све више показују способност, заинтересованост и спремност да затечени свет мењају и свесно усмеравају у правцу потпуније човекове еманципације. Млади све више теже за превазилажењем конзервативног. Они савладавају препреке и стижу до савременог. И тако су окренути будућности, која треба да буде примеренија људским потребама.

Будући да ће студенти који се образују на педагошким факултетима бити **значајни носиоци васпитања и образовања у будућности**, очекује се да имају визију делатности којом ће се бавити, као и да су заинтересовани за будућност, за себе, свој живот, стваралаштво и егзистенцију. Нема сумње да се будућност друштва у великој мери темељи на достигнућима васпитања и образовања

С обзиром на то да млад човек има велику енергију, он хоће да буде активни, креативни део света; у коме јесте данас и у коме ће бити сутра, у будућности. Он жели да ствара, да делује у друштвеном систему, па ако треба – и да га мења. “Данас можда више него икада млади показују велики смисао за ново, за слично и различито у жељи да на свим плановима остваре потребу за сједињавањем научно-технолошке револуције и хуманистичког напретка.” (Младеновић, 1988, 618) Дакле, омладина жели промене и спремна

је за ново. А ново је условљено развојем науке, технике и технологије, те налаже већи квалитет и квантитет знања.

Да би се обезбедило потребно знање, треба учити. Будући да је “учење дјететова најприроднија потреба, ако школа ову потребу задовољи на природан начин, уз поштовање највиших хуманих принципа цивилизације, не треба да брине за своју будућност”. (Сузић, 2005, 22) Познато је да је циљ коме тежи друштво (и нуди услове за постизање тог циља) већи квалитет и квантитет знања, а постиже се институционалним и ванинституционалним образовањем.

Визија будућности

Имајући све то у виду, организовали смо испитивање на тему “Моја визија будућности”. Испитаници су били студенти прве године Педагошког факултета у Јагодини. У узорку је било 107 испитаника. Претходно смо утврдили да су студенти мотивисани за учитељски позив те се очекује да су подстакнути да размишљају о будућем позиву, из чега произилази и њихова визија будућности.

Поставили смо им питања:

- Шта је будућност?
- Шта ће бити у глобалној будућности?
- Шта ће бити у твојој будућности?
- Колике су твоје могућности у стварању будућности?
- Које су особине личности у будућности битне за учитеља-васпитача?
- Како замишљаш свој рад у будућности?
- Какав ће бити емоционални однос учитеља-васпитача према деци у будућности?

–

Ради што веће искрености, студенти су (на ова питања) одговорили анонимно. Претпоставили смо да млади имају визију будућности која је заснована на имагинацији која је специфична, обојена идолима, идеалима...

Будући да су се студенти определили за професију учитеља, нужно је да (током студирања) добију добру основу за будуће учење. Јер, за успешан васпитно-образовни рад, неопходно је трајно континуирано стицање знања. “Пошто једном стечено образовање не може бити доживотно довољно и пошто оно временом доста губи од првобитне вредности, неопходно је да се школско образовање постави као основа за доживотно учење. Значи, највећу пажњу треба посветити мисаоном развоју, усвајању најважнијих принципа и савлађивању начина учења.” (Вилотијевић, Газивода, 1998, 12) Дакле,

наставник мора стално да учи да би могао да учи друге и да би се ослободио застарелих знања јер ново потискује старо или се, пак, допуњују.

Шта је будућност и шта ће бити у будућности?

Одговори на ово питање су веома разуђени. Већина веома опрезно и трезвено размишља о будућности. То се види из податка да је 92% одговорило да је будућност ишчекивање, нешто неизвесно, што ће се тек десити. Једни тврде да је то боље сутра, други да нико не зна шта ће се десити у будућности, већ можемо само имати претпоставке, а трећи да ће у будућности бити тешка друштвена и економска криза, да долази тешко време и за живот и за образовање.

На основу ових одговора, може се констатовати да су испитаници свесни стварног стања, да индивидуално и специфично размишљају, па и закључују; а при том се надају и прижељкују прогрес.

Карактеристични одговори су да ће се у будућности догодити интензивне промене на пољу науке и технике.

Ево типичних одговора у вези с тим:

“Односи међу људима ће захладнети и људи ће бити робови компјутера и научних достигнућа.”

“Оно што следи (бар се надам) је нешто боље од овог данас. Надам се реформама у школству, стипендирању добрих ђака које не иде преко везе, бољим платама и квалитетнијим међуљудским односима.”

“Очекујем бољи животни стандард, довољно радних места, да свако ради у својој струци.”

“У будућности очекујем више могућности за остварење личних и општедруштвених циљева, боље услове за образовање и рад и боље радне резултате.”

Један број студената (15%) очекује бољи животни стандард, затим (13%) очекује развој технике, а кризу очекује (1%), више радних места (1%), а 70% испитаника није одговорило на ово питање.

Очигледно је да је већина студената у недоумици, и будућност види као неизвесну. То може бити веома подстицајно за “борбу”, бољи рад и већу енергичност у планирању и остваривању жеља. Велики број испитаника (60%) није се изјаснио шта ће бити у њиховој будућности, а мањи број (40%) амбициозно планира своју будућност, жели да заврши факултет и да нађе посао.

Занимљива су размишљања неколицине испитаника који тврде да је будућност у млађим генерацијама. А кад је у питању образовање, сматрају да ће бити великих промена, напредовања у примени технике и образовне технологије, те да ће учитељева улога бити знатно мања.

Ево неколико посебно занимљивих тврдњи:

“Ја мислим од данас до сутра и никад не гледам унапред јер не волим да размишљај о томе шта ће бити. Идем на факултет, радим, учим, борим се, а шта ће се десити већ сутра, то је нешто неизвесно, можда се колико сутра и не пробудим.”

“Како је рекао велики писац Достојејски, будућност је непредвидљива и тајанствена, тако да није мудро разглабати конкретно јер би се то граничило са спортском прогнозом.”

“Будућност је време, надам се, много боље него што је сад, које тек предстоји и које ће у најбољем светлу оцртати наше животе и усмерити нас ка правом циљу и остварењу среће. У будућности ћемо живети много срећније и задовољније.”

“Што се мене тиче, трудићу се да у блиској будућности будем добар учитељ и узор деци, примерна супруга и брижна мајка.”

“Будућност ће бити хладна, окреће се све више материјализму, електроници... Компјутери ће још мало заменити учитеље јер је телевизор одавно заменио књиге. Материјализам је одавно угушио духовни ужитак, тако да је мене помало страх такве будућности.”

“Страхујем за свој живот у будућности. Волела бих да завршим факултет и отпутујем негде далеко јер је наше друштво, образовање, култура, политика и све остало постало јако чудно.”

Дакле, испитаници су свесни потешкоћа, неизвесности и неминовности промена. Јасно је да међу испитаницима има и оптимиста и песимиста, као и оних који су брижни и оних који маштају, планирају и замишљају угодан и лагодан живот. Занимљиво је да су им интелектуалне амбиције мале. Већина не мисли на даље учење, усавршавање, продубљивање знања.

Однос према будућности

С обзиром на то како се односе према будућности, студенти су се изјаснили да су оптимисти (70%) и песимисти (30%). Будући да “нада умире последња”, то је мотивација за борбу, ишчекивање и планирање акција и циљева, присутна и код оптимиста и код песимиста. У вези с тим, код оптимиста је већа нада за успех у животу, а код песимиста већа забринутост и то се одражава одсуством циља. Кад је у питању далекосежни циљ издвајају се три групе испитаника:

- они који имају јасан циљ и планирају акције које их воде том циљу;
- они који немају циљ, живе спонтано, стихично и очекују да се нешто деси;
- они који свесно затварају очи, “беже” од будућности, не желе сусрет са проблемима.

Први су, на сву срећу најбројнији и показују озбиљност и одговорност у извршавању радних и животних обавеза. Као такви, треба да делују примером и да подстичу остале. Њихов однос према будућности, вера у боље сутра може бити охрабрење за њихове колеге песимисте.

Вера у моћ стварања будућности?

Студенти су свесни друштвено-политичке, па и укупне економске ситуације у друштву. Знају да остваривање њихових жеља и циљева не зависи само од њих, већ од више фактора. Постоје препреке које не дозвољавају да човек чини оно што планира и жели. Те сметње могу бити различите природе (групе моћника или моћни појединци, друштвене прилике, стандард...).

Испитаници су углавном свесни своје улоге и могућности у стварању будућности. Да су могућности младих људи, њихове генерације у стварању будућности велике сматра 42%, средње сматра 18% и мале сматра 40% испитаника. Оно верују у то да могу да креирају другачију, односно будућност какву желе.

Занимљиви су следећи одговори јер опет у себи истовремено садрже и веру и сумњу. Ако је нешто типично онда је то да се у свим одговорима јавља експлиците или имплиците критика садашњости, односно незадовољство постојећим стањем.

“Свако од нас има прилику да учествује у стварању будућности, али ако је конкретно о мени реч, мислим да не бих нешто битно променила. Данас су рад, труд, велика залагања и таленат далеко иза неких других “врлина” данашњице (новац, моћ, политичке везе и утицај на све па и на културу.”

“Свако гради своју будућност. Могућности су велике, треба их поштедно искористити.”

“Свако ко има визију своје будућности, може је остварити трудом.”
“Могућности су мале, зато што је све више просветних радника, а деце је све мање.”

Особине личности наставника , васпитача у будућности

Када су у питању особине личности наставника, најчешће се помињу: *толеранција, љубав према деци, поштење, креативност, стрпљење, строгост, одговорност, стручност, објективност, међусобно поверење и разумевање, поштовање...*

По мишљењу већине испитаника, наставник треба да буде пример својим ученицима, треба да им буде узор који следе. У том смислу заниљиви су следећи искази:

“Битне особине наставника будућности су да буде одговоран, стручан у својој професији, да има ауторитет како би га деца поштовала и уважавала, али мора и да буде толерантан како би могао да разуме децу и да им помаже.”

“Битно је да се васпитачи у предстојећем периоду све више образују и усавршавају јер сматрам да ће им то бити најнеопходније. Такође мислим да васпитачи треба све више да обрате пажњу на васпитавање деце и младих, да буду информисани о збивањима у друштву те да буду толерантнији.”

Ови одговори илуструју да студенти веома промишљено и свестрано посматрају наставника – васпитача у будућности, при чему имају у виду првенствено личне особине и професионалне одлике. Будући да је реч о студентима прве године овакви ставови нам уливају веру да млади који се спремају за наставнички позив имају већ изграђене системе вредности у односу на њихову будућу професију.

Како студенти замишљају свој рад у будућности?

Уважавајући рад као егзистенцијалну потребу, неопходност и вредност, сматрамо да је ово питање веома битно. Одговори које су студенти дали показатељ су њихове свести о значају рада и мотивације за рад.

Ево најтипичнијих одговора:

“Свој рад замишљам као рад који ће користити деци и друштву уопште.”

“Мој рад замишљам у демократској атмосфери уз међусобно допуњавање и заједничку активност.”

“Волела бих да помажем деци, да их лепо васпитавам и образујем, да будем коректна, тачна и једнака према свима.”

“Свој рад замишљам као успешан рад са децом у коме ће бити заступљена активна настава.”

“Себе замишљам као напредног, успешног, савесног, способног радника у ресору министарства образовања и културе.”

Дакле, одговори су усмерени највише на професионалност, односно постизање васпитно-образовних циљева и задатака. То је веома похвално, јер је значајно да на самом почетку студирања будући учитељи – васпитачи стекну знања и развију свест о значају васпитања и образовања како за појединца, тако и за друштво.

Однос будућних учитеља и деце - емоционална компонента

У размишљању о особинама личности учитеља - васпитача у будућности, испитаници с правом истичу утицај савремене технике и образовне технологије, при чему претпостављају да ће доћи до великих промена - прогреса. Неминовно је да то утиче и на деперсонализацију процеса васпитања и образовања, односно на промњену комуникацију и односе међу васпитачима и васпитаницима. По њиховој процени, техника ће увелико замењивати учитеља, па ће његов однос са децом бити “хладан”.

Без обзира на то **испитаници су јединствени у схватању да учитељи морају волети децу и посао**. Јер, ако се посао воли, може се очекивати успех у раду, а то је разлог за задовољство и самим собом и послом који се обавља.

Следећи одговори приказују битне ставове студената:

“Сваки учитељ мора бити човек, мора пре свега волети децу. Он треба да се труди да им помогне у свему и да их разуме. Треба да им буде друг а самим тим и васпитач.”

“Тај однос треба да буде као и према својој деци.”

“Емоционални однос би требало да буде онакав какав би требало да буде и данас, а у већини случајева није. Деца су данас преплашена од својих учитеља, више знања доносе од куће, него из школе. Тешко деци приучених родитеља који једва знају да пишу.”

“Захваљујући техници, емоционални однос на релацији учитељ–ученик биће увелико угрожен. Учитељ ће бити строго професионалан без много емоција.”

Закључци

Узимајући у обзир одговоре студената **о њиховој визији будућности**, можемо извести извесне закључке, уз ограду да би једно свеобухватније истраживање свакако дало комплетнију и поузданију слику о томе како млади, будући учитељи и васпитачи виде свој позив у будућности, сопствену будућност и своје могућности да ту будућност креирају :

Визија будућности је значајна за све људе који желе да целовито сагледавају и осмишљавају свој живот. Зато људи повезују три основне временске димензије свога постојања: прошлост, садашњост и будућност.

То је посебно значајно код младих генерација јер те генерације имају потребу и могућност да у складу са својом визијом будућности организују свој живот: образовање, запошљавање, ступање у брак и развој породице...

То поготово важи за студентску популацију јер студенти очекују да после завршетка студија почну да остварују најзначајније циљеве свога живота.

Ове опште констатације имају своју потврду и у емпиријском истраживању студентске визије будућности које смо спровели на Педагошком факултету у Јагодини, почетком 2008. године.

Основни резултати тог истраживања показују да већина студената разумно, трезвено и опрезно поима шта је будућност за људе уопште, те и шта они могу очекивати од своје будућности. Већина сматра да је нормално очекивати у будућности прогрес, што значи бољи живот, али да је за то потребно одговарајуће ангажовање људи (индивидуално, групно). То значи да *студенти разложно указују на то да прогрес у будућности зависи првенствено од људског фактора.*

На основу одговора студената – испитаника, битно је истаћи да студенти имају разноврстан однос према будућности, а првенствено следећи: 1) плански, 2) стихијски, 3) “бежање од будућности”. Већина студената има, бар у основи, плански однос према будућности, што је истовремено и пожељно и значајно.

Веома је значајно и то што студенти учачају да њихова будућност зависи истовремено и од њих самих (њихове активности) и од друштва у којем живе (друштвеног система, економског стања, прогресивног развоја друштва...).

Сагледавање своје будућности студенти су разложно повезали с обављањем своје професије. У вези с тим истакли су веома значајне особине личности учитеља – васпитача у будућности. Ти одговори показују да студенти поприлично целовито и свестрано сагледавају лик учитеља, стављајући при том акценат на његову хуманистичку оријентацију.

Студенти су се изјаснили и о томе како замишљају свој рад у будућој професији. Већина високо вреднује људски рад уопште те и рад просветних радника. Значајно је и то што посебно уважавају значај не само стручности, него и мотивације за рад.

Студенти – испитаници веома добро учачају да ће у будућности све већи значај имати људско знање, наука, техника и технологија, те да постоји опасност од превелике **технологизације** образовања и васпитања у будућности. Самим тим јавља се опасност да се смањи неопходан и изузетно значајан однос будућих учитеља према ученицима. У вези с тим, студенти разложно истичу да је за њихов будући позив неопходна љубав према деци и своме послу,

Литература

- Ациган, Ј. (1988): *Развој и опште тенденције образовања учитеља у прошлости, данас и будућности*, Педагошка стварност 7-8, Нови Сад
- Будућност и образовање* (зборник)(1988): уредник Марица Ивић, ИГРО, Београд
- Вилотијевић, М. и Газивода П. (1998): *Неопходност промена у образовању*, Наша основна школа будућности, Београд
- Каменов, Е.(2002): *Предшколска педагогија*, Завод за уџбенике и наставна средства Београд
- Милутиновић, Ј. (2008): *Футуролошка димензија циљева образовања и учења*, “Педагогија”, бр. 1 Београд
- Младеновић, Б. З.(1988): *Млади између прошлости и будућности*, “Педагошка стварност” 9 - 10, Нови Сад
- Образовање за будућност* (зборник)(1994):, приредила Г. Зиндовић-Вукадиновић, Педагошко друштво Србије, Београд
- Станимировић Б. и Дедић Ђ. (1998): *Васпитање на прагу трећег миленијума*, Учитељски факултет, Врање
- Станимировић, Б.(1998): *Школа будућности*, Учитељски факултет, Врање
- Сузић, Н.(2005): *Педагогија за XXI вијек*, ТТ-Центар, Бањалука
- Сузић,Н.(2003): *Особине наставника и однос ученика према настави*, треће издање, ТТ-Центар, Бањалука

ПРИКАЗИ

Мр Наташа Јалић-Вучетић

Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK-37.015.2

Приказ дела

НВ.LVII.3.2008.

Примљен: 13. VIII 2008.

ВРШЊАЧКИ ОДНОСИ И ШКОЛСКИ УСПЕХ

Др Вера Спасеновић

Филозофски факултет
Београд, 2008, 205 страна

Стицање социјалног искуства кроз интеракцију с другим особама неопходно је за нормалан развој детета и његово напредовање. Поред родитеља, наставника и других одраслих особа с којима дете остварује интеракцију, велики утицај на његов развој имају вршњаци. Утицај вршњака повећава се нарочито током периода школовања, када удео интеракције са вршњацима расте. Односи са вршњацима разликују се и по форми и по функцији од односа с одраслима, из чега произлази потреба за проучавањем питања како искуства у односима с вршњацима делују на различита подручја живота и развоја детета. Чини ми се да је улози вршњака у развоју појединца посвећивана мања пажња него другим агенсима социјализације како у истраживачким радовима, тако и у свакодневној школској пракси. И онда када су вршњаци били предмет истраживачког интересовања, пажња је чешће усмеравана на значај квалитета вршњачких односа за социјално и емоционално функционисање појединца, а не и на друге сфере функционисања и успешности особе (рецимо, академску успешност).

С друге стране, на постизање школског успеха делују многобројни фактори, међусобно повезани и условљени. Пажња истраживача је дуго времена била усмерена на испитивање социоекономског статуса, породичних прилика, интелектуалних капацитета детета и црта личности. Међутим, испитивање социјалних фактора (а у оквиру тога и квалитета вршњачких односа) било је запостављено у емпиријским радовима и тек последњих двадесетак година интересовање истраживача се померило ка социјалним и афективним факторима као чиниоцима школског постигнућа.

Улози и значају вршњачких односа, као веома значајном педагошком проблему, у нашој средини посвећено је релативно мало пажње. То је свакако један од разлога заинтересованости др Вере Спасеновић за ову тематику, што је резултирало објављивањем књиге *Вршњачки односи и школски успех*. Основна намера аутора је да осветли и објасни везу између вршњачких односа ученика и постизања школског успеха. Утицај социјалног искуства са вршњацима делује на социјално и емоционално функционисање, али и на успешност детета у другим сферама функционисања. Школски успех, као један од важних домена у животу појединца, размотрен је у овом раду из перспективе улоге и значаја вршњачких односа за његово остваривање.

Др Вера Спасеновић у књизи разматра педагошки релевантна и сложена питања социјалног и интелектуалног развоја деце, указујући на повезаност и међусобну зависност ова два подручја развоја. Књига "Вршњачки односи и школски успех" организована је у више тематских целина. На исцрпан начин су изложене основне идеје, проблеми и налази до којих се дошло у проучавању ове проблематике, а указано је и на спорна питања и потребу даљих проучавања. Извршене анализе, у сваком од десет поглавља, одликује систематичност у приступу, прецизност и јасност у излагању.

У првом поглављу монографије (*Значај и улога социјалних односа са вршњацима*), ближе се објашњава зашто су вршњаци значајни у развоју појединца, у којим се све доменима огледа утицај вршњачке интеракције, као и у ком правцу је текао развој истраживачког интересовања за ову проблематику. Размотрени су и чиниоци који утичу на социјалне односе са вршњацима (утицај породице, утицај културе и друштвених услова, утицај узраста и утицај темперамента). С обзиром на то да вршњачки односи представљају сложен конструкт, у раду су приказани различити покушаји одређења и операционализације овог појма, као и могући начини мерења различитих аспеката вршњачких односа.

Схватања о повезаности социјалног и интелектуалног развоја произашла из когнитивно-развојних теорија Пијажеа и Виготског представљена су у оквиру другог поглавља (*Повезаност социјалног и интелектуалног развоја*). Базичне поставке Пијажеа и Виготског, као и налази истраживања њихових следбеника којима су теоријска гледишта ових аутора проверавана и поткрепљивана, доприносе разумевању утицаја вршњачке интеракције на интелектуални развој детета, а импликације тих схватања су изузетно значајне за васпитно-образовну праксу.

Уважавајући став да социјални односи са вршњацима чине комплексан феномен, аутор се определио да вршњачке односе сагледа са више аспеката, односно преко различитих показатеља, из чега је следило појединачно разматрање повезаности одабраних аспеката вршњачких

односа и школског успеха. Стога је следећих пет поглавља монографије (*Вршњачка прихваћеност и школски успех, Просоцијално понашање и школски успех, Социјално одговорно понашање и школски успех, Агресивно понашање и школски успех и Усмереност ка вршњацима и школски успех*) посвећено разматрању и објашњењу везе између вршњачке прихваћености, просоцијалног, социјално одговорног и агресивног понашања и усмерености ка вршњацима, с једне, и школског успеха, с друге стране. У оквиру сваког од ових поглавља најпре се расправља о природи, корелатима, детерминантама и начинима испитивања одговарајућих феномена (вршњачке прихваћености и различитих облика социјалног понашања). Посебна пажња посвећена је тумачењу повезаности одговарајућих аспеката вршњачких односа и школског успеха ученика, заснованом на теоријским сазнањима и налазима већег броја емпиријских истраживања. Оправдано се истиче да између ових феномена постоји двосмеран утицај, тј. међусобна условљеност и зависност. Сматрајући, ипак, да се у нашој педагошкој теорији и пракси не придаје довољна пажња улози и значају квалитета вршњачких односа за остваривање образовних резултата, приликом приказа теоријских и емпиријских истраживања из ове области, као и могућим објашњењима дате повезаности, нагласак је стављен на сагледавање утицаја вршњачких односа на постизање школског успеха, а не обрнуто.

У оквиру осмог и деветог поглавља (*Вршњачки односи ученика у београдским школама и Вршњачки односи и школски успех ученика у београдским школама*), изложени су најважнији налази ауторовог сопственог истраживања о вршњачким односима ученика наше основне школе, као и њиховој вези са школским успехом ученика. С обзиром на то да већина истраживачких налаза о односу социјалне и академске успешности потиче са англосаксонског језичког подручја, аутор је сматрао пожељним да се овакво истраживање спроведе у нашој средини, посебно ако се узме у обзир чињеница да социодемографске карактеристике у различитим културама могу имати неједнак утицај на социјално и академско функционисање ученика, као и њихов међусобни однос. Резултати истраживања јасно упућују на закључак о међусобној повезаности показатеља вршњачких односа ученика и њиховог школског постигнућа. Школски успех се налази у пропорционалном односу са вршњачком прихваћеношћу, просоцијалним и социјално одговорним понашањем, као и усмереношћу ка вршњацима, док је обрнуто сразмеран индексу агресивног понашања. Такође, истраживање показује да фактор социјална прилагођеност, који чине индекси просоцијалног и социјално одговорног понашања, као и популарност и одсуство занемарености, знатно повећавају шансу припадања ученика групи са бољим школским успехом. По опадајућем редоследу, значајну везу с успехом у

школи показују фактори: узраст ученика, школска спрема и запосленост родитеља, одсуство агресивности и прихваћеност од стране вршњака.

Занимљиво и инструктивно за наставнике и стручне сараднике је то што аутор, поред разјашњавања односа између вршњачких односа и школског успеха, у раду разматра могућности и потребу подстицања и унапређивања вршњачких односа у школском контексту, као и начине и поступке који томе доприносе. Последње поглавље у монографији (*Подстицање и унапређивање вршњачких односа ученика*) посвећено је начинима и поступцима подстицања испољавања пожељних и/или редуковању непожељних облика понашања у школи. С правом се указује на то да социјалне односе не треба унапређивати само код оних ученика који испољавају неприхватљиве облике понашања или су неприхваћени у колективу, већ је то потребно свим ученицима. Школа, односно наставници и стручни сарадници, могу много да допринесу развијању социјално компетентног понашања, односно унапређивању интерперсоналних односа ученика, што се, у крајњем случају, одражава и на постизање школског успеха. Истиче се да би базични програми образовања наставника, као и програми стручног усавршавања, морали у већој мери да укључе припрему наставника за креирање подстицајне климе у одељењу. Овакве информације могу бити снажан подстицај наставницима и стручним сарадницима да раде на развоју сопствених програма, чиме ће на најбољи начин унапредити школску праксу.

На крају текста је велики број јединица коришћене литературе која упућује посебно заинтересоване читаоце на релевантне научне изворе у области социјалних односа, као и индекс аутора и резиме на енглеском језику, што ће омогућити добар увид у проблем који је проучаван.

Монографија “Вршњачки односи и школски успех” аутора Вере Спасеновић представља значајан допринос расветљавању улоге вршњачких односа у социоемоционалном и интелектуалном развоју у детињству и младости. Социјални односи и њихов значај за остваривање позитивних исхода васпитно-образовног рада може бити предмет интересовања ширег круга читалаца, пре свега наставника, стручних сарадника, истраживача, али и заинтересованих родитеља и других који су одговорни за образовање и васпитање младих. Посебна вредност књиге огледа се у педагошким импликацијама анализираних теоријских и емпиријских студија о вршњачким односима, укључујући и истраживачке налазе и закључке које је сама ауторка спровела.

Др Гордана Будимир-Нинковић
Педагошки факултет
Јагодина

UDK-371.3
Приказ дела
НВ.LVII.3.2008.
Примљен: 12. VIII 2008.

ВЕОМА КВАЛИТЕТНО И АКТУЕЛНО ДЕЛО

Интерактивно учење и настава
Др Драгољуб Крнета

Факултет за политичке и друштвене науке
Бања Лука, 2006.

Развој науке, технике, технологије, као и друштвено-политичке, производно-економске, научно-културолошке промене, условљавају промене у остваривању садржаја васпитно-образовног рада. Увођењем аутоматизације, кибернетике и електронике у образовање, васпитно-образовна делатност заузима све значајније место у друштву. Нема сумње да се све то одражава на потребу промена положаја ученика и наставника у наставном процесу, што претпоставља промене и у организацији учења и наставе. “Посебно је изражено настојање да се изабере најподеснији облик учења и наставе као и најдјелотворнија метода подстицања складног развоја личности за живот у савременом друштву.” (стр. 9) Да бисмо то остварили, може нам помоћи књига др Драгољуба Крнете **Интерактивно учење и настава**.

Књигу чини шест поглавља:

1. Уводне расправе
2. Друштвене промјене и промјене у образовању
3. Интерактивно учење
4. Интерактивна настава
5. Закључна разматрања и
6. Прилози

У *Предговору* аутор објашњава основне мотиве за писање ове књиге и разматра суштину модела интерактивног учења и наставе, упоређујући га с

класичним концептом образовања. “Модел интерактивног учења и наставе као социјално-психолошка активност појединца, примјерен је условима социјалне средине у којој појединац живи, за разлику од класичног редовно-часовног система образовања у којем је евидентна индивидуално-психолошка оријентација рада и доминација активности које су одвојене од живота у непосредном социјалном окружењу.” (стр. 8) Дакле, тежиште савремене наставе умерено је с оријентације учења усмереног на ефекат ка учењу оријентисаном на развој, тврди аутор.

Имајући у виду досадашњу праксу, очигледно се осећа потреба да се учење – стицање знања у ужем смислу, усмерава на учење оријентисано на развој појединца, односно да у настави више буде заступљено учење у ширем смислу. Томе, наравно, доприносе савремена техника и технологија, брзи развој науке и темпо савременог живота. “У тумачењу и развијању модела интерактивног учења, наглашена је чињеница да постојећа организација наставе и учења у великој мјери заостаје за потребама човјека у савременом друштву, те да се бројне критике усмјеравају на образовање “оптужујући” га да је школско учење одвојено од живота и да дјеца енормно много садржаја уче иако им ти садржаји никада неће у животу требати.” (стр. 9). Дакле, треба имати у виду да друштво, човек, институције (вртићи, школе, факултети) прате и следе промене, а да би у томе успели, нужно је да унапређују рад и целокупно понашање. “Овдје треба имати на уму да се увођење интерактивног учења и интерактивне наставе као теоријски и практични проблем појавило током процеса усклађивања промјена у образовању са промјенама у друштву. Наиме, током промјена у друштву и образовању наглашена је потреба за промјенама положаја ученика и наставника у наставном процесу, што претпоставља промјене у организацији учења и наставе. Посебно је изражено настојање да се изабере најподеснији облик учења и наставе као најдјелотворнија метода подстицања складног развоја личности за живот у савременом друштву.” (стр. 9) Значи, у циљу што ефикасније организације и реализације васпитно-образовног рада у целини, нужно је ускладити промене у друштву и потребе савременог човека, ради подстицања складног развоја његове личности.

У првом делу (*Уводне расправе*) аутор истиче “да постоје стабилне и снажне везе између развијености друштва и образовања јер је познато да од степена развијености образовања, као сегмента друштва од посебног значаја, зависи и степен друштвеног развоја и обрнуто – ниво друштвеног развоја детерминише и ниво развоја образовања. Познато је, наиме, да богатије друштво више улаже у образовање и да развијеније образовање више доприноси развоју друштва.” (стр. 13) То је оправдано и неминовно, јер су

друштво и образовање међузависни, међуусловљени и обезбеђују услове за складан развој личности у целини.

Аутор критички анализира организацију и реализацију пројеката усмерених на промене у системима образовања. При том истиче да су они усмерени на промене у: 1. систему образовања, 2. организацији наставе, 3. односу учења и развоја. “У том контексту, израженији захтјеви за промјенама у основној школи експлицирани су кроз пројекте: *Step by step* (корак по корак), *Активно учење – настава*, *Интерактивна настава* и *Инклузивно образовање*. Евидентно је да је најважније усмерење ка промјенама у систему образовања и постојећој организацији наставе, затим у измјенама положаја ученика и наставника у васпитно- образовном раду, а посебно на плану осавремењавања образовања у складу са динамичним процесом модернизације и демократизације друштва и усклађивање промјена у образовању са друштвено-политичким и економским промјенама.” (стр. 14. и 15) Дакле, веома значајан аспект помоћи међународних институција и организација у оквиру наведених пројеката односи се на набавку савремених наставних средстава као битне компоненте за модернизацију образовања. Даље аутор констатује да “школа треба да своју организацију прилагоди промјенама у друштву и да омогући ученику већу слободу избора (садржаја, активности, облика рада, метода учења), те да од ученика захтјева предузимање различитих активности у васпитно-образовном процесу, како би се од ученика као појединца и касније као грађанина могла очекивати израженија иницијатива у рјешавању важних питања у животу.” (стр. 22) Да би се то остварило, нужно је оспособити наставнике за примену савремених облика и метода рада у настави који омогућују промену положаја ученика у настави и доприносе оспособљавању за учење које подстиче складан развој личности. Уместо објекта ученик постаје субјект, активни креатор наставног рада и битни актер сопственог развоја у конкретним социјалним условима.

Аутор објашњава *механизме психосоцијалне интеракције у интерактивном учењу*; а то су: имитација, идентификација, сугестија, социјални притисак, фасцилитација и инхибиција.

У делу *Појмовна одређења* Крнета наводи мишљења еминентних стручњака о интерактивном учењу (Г. Гојков, Д. Бранковић, Н. Хавелка, И. Ивић, А. Пешикан, С. Милијевић, Н. Сузић). Крнета тврди да “се у наведеним радовима као сврха интерактивног учења наводи да оно служи учењу и стицању школских знања, а занемарује се чињеница да интерактивно учење није само стицање знања, него метод учења с другима које је усмјерено на свестрани психофизички и социјалноемоционални развој ученика, тј. учење схваћено као процес оријентисан на развој.” (стр. 49). Очигледно је да аутор критички разматра мишљења неких стручњака код којих постоје

извесне непрецизности и нејасноће. Зато је – у циљу потпунијег разматрања и дефинисања интерактивног учења и наставе, усмерен и на друге (Л. С. Виготски, Д. Крстић, М. Вујаклија, А. Ц. Инглиш, Х. Б. Инглиш, Г. Босанац, П. Мандић, Н. Рот...).

У другом делу књиге аутор разматра *карактер промјена у друштву, промјене у друштву – општи оквир за разумијевање промјена у образовању, карактер промјена у образовању*. Он тврди “да се процес демократизације васпитања и образовања заснива на демократизацији односа у друштву и да се рефлектује на успостављање демократичнијег положаја ученика и наставника у васпитно-образовном раду. Извјесно је да је досадашњи доминантан положај наставника као предавача и ученика као слушаоца, постао сметња успостављању разноврснијих комуникација и развоја ученика, те га је нужно мијењати.” (стр. 87) То је оправдано и веома значајно јер је комуникација нужан услов за успех и правилан развој јединке и друштва.

У трећем делу књиге је – веома студиозно, систематично и прегледно – разјашњено *интерактивно учење*. “Кључни појам у синтагми ‘интерактивно’ учење је свакако појам ‘учење’, док је појам ‘интеракција’ само одредница која прецизније показује како се назначено учење одвија.” (стр. 92) У разматрању ове области Крнета истиче да му је полазна основа “несумњива повезаност између развоја друштва, осавремењавања образовања и складног развоја појединца. Стога је разумљиво да се основни принципи понашања појединца у друштву могу и требају примјенити на понашање ученика у настави. Другим ријечима, потребно је у садашњој школи извршити промјене којима би се непосредна организација васпитно-образовног рада прилагодила потребама ученика и његовог будућег положаја у друштву.” (стр. 98) Да би у томе били што успешнији, нужно је оспособити наставнике за примену интерактивних метода којима се мења положај ученика у наставном раду и доприноси оспособљавању за успешније учење које подстиче складан развој личности, односно нужно је комбиновати методе самосталног учења и метода учења са другима. “Умјесто закључка може се констатовати да су сложеност процеса учења и доминација учења усмјереног на ефекат у највећој мјери извори разлика у схватању интерактивног учења и дилема које из тога произилазе.” (стр. 109) Да би тих разлика и дилема било што мање, веома је значајна стручна континуирана сарадња педагога, психолога, наставника и осталих у васпитно-образовном раду.

У четвртном делу је обрађена *интерактивна настава*. Аутор полази од сазнања значајних и компетентних стручњака: Н. Хавелке, Р. Роџерса, Б. Грина, Ц. Мичама, М. Вилотијевића, Н. Рота и Л. С. Виготског. табеларно су приказане основне разлике у оријентацијама између разредно-часовне наставе и интерактивне наставе, што помаже читаоцу да уочи

специфичности једне и друге. При том се наводи да су најчешће коришћени појмови за разредно-часовну наставу: класична настава, вербална настава, настава слушања, поучавања, бубања, памћења, ауторитативна настава, а за интерактивну наставу: настава по мери ученика, активна настава, модерна настава. Дакле, разлике су јасне и очигледне. “Интерактивна настава је релативно самосталан *дидактички модел организације наставе* који има своја обиљежја и специфичне карактеристике. Према томе, то је модел у коме се могу примјењивати различите наставне методе и разноврсни облици наставног рада те да се могу користити различита наставна средства, с важном напоменом да су неки наставни облици и неке наставне методе рада мање, а неке више примјерене суштини тог дидактичког модела.” (стр. 121–122) Дакле, суштина интерактивне наставе је оријентација на ученика, окренутост ка савремености и будућности, уважавање поставки дидактичког формализма, чешћа примена егземпларне, проблемске, тимске, менторске и других дидактичких концепција.

У поглављу *Активности наставника и ученика у интерактивној настави* посебно су, веома прегледно и систематично, наведене и упоређене делатности наставника и ученика. Будући да се њихова улога мења у интерактивној настави, наставне активности се изводе у новим просторима ван школе: музеј, галерија, природа. Учионице је, такође, потребно преуредити и организовати ново време – блок-час. Уколико наставник обрађује веће наставне целине, ради се пројекат. Тада наставник ради у четири фазе: припрема за наставу, реализација пројекта, презентација ученичких радова и евалуација рада. Све те фазе аутор је разрадио, што може користити у организацији и реализацији интерактивне наставе.

За објашњавање активности ученика у интерактивној настави, аутор је табеларно приказао активности у разредно-часовној и интерактивној настави.

На основу свега тога, очигледне су разлике у положајима и активностима наставника и ученика у класичном разредно-часовном и интерактивном систему. Све то показује да се у интерактивној настави улога ученика и наставника мења. Наставник добија улогу организатора, координатора, ментора, планера, програмера... а ученици из улоге објекта прелазе у улогу субјекта, активног у свим фазама рада. Све то налаже интерактивна настава, у којој доминира интеракција међу ученицима и процес интерактивног учења као и вишесмерна комуникација са наставником.

Пети део књиге су *закључна разматрања*. Ту је Крнета – у форми резимеа – сажео основне констатације. Посебно се истиче да интерактивно учење “ставља све ученике у ситуацију да раде својим темпом; да раде онолико времена колико им је за то потребно; у вријеме када им то највише

одговара; да бирају сараднике с којима желе да сарађују и да сви ученици имају шансу да науче планиране садржаје (наставно градиво) до нивоа који им највише одговара те да зато добијају социјалну сатисфакцију – похвалу за успех или покуду за неуспјех. Посебно је важно нагласити да знање стечено на овај начин има практичну применљивост за сваког ученика у социјалној средини где живи.” (стр. 147) А то је и циљ учења.

После овог дела је веома богата и добро одабрана, прегледно распоређена и веома актуелна – литература. И, на крају, шести део су прилози. Ту су практични примери организације васпитно-образовног рада по моделу интерактивне наставе за наставне теме из историје, природе и друштва и час одељенске заједнице. Веома су студиозно приказане фазе активности ученика и наставника, циљеви наставног рада, облици, методе, средства и разрада садржаја.

Дакле, књига је веома богата садржајима, студиозно и систематично су обрађени кључни појмови и проблеми. Аутор је дао критички осврт на досадашњу праксу и тиме допринео “расветљавању ове проблематике”. Због тога ова књига може бити корисна и значајна наставницима у васпитно-образовном раду, ученицима који се интересују за ову проблематику, студентима који се припремају за васпитно-образовни рад, па и родитељима.

По свему томе, ова књига је веома квалитетно и актуелно дело.

НАСТАВА И ВАСПИТАЊЕ

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ ПРИЛОГА

Достављање рада

Рад треба доставити редакцији у два штампана примерка куцана на компјутеру или у **електронској форми**, на адресу Педагошко друштво Србије, Теразије 26, 11000 Београд, са напоменом „За часопис“, **mail: pds_bgd@eunet.rs**.

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

Писане верзије се не враћају аутору.

Писање рада

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

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

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

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

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

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, 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 публикација референце. Уколико се наводи више радова истог аутора у једној години треба их означити словима а; б; ц: (1997а, 1997б). **Молимо ауторе да број референци (наведене литературе) не буде већи од 10 јединица.**

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

Оцењивање радова

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

JOURNAL OF EDUCATION

CONTRIBUTORS' NOTES

Manuscripts should be submitted in **electronic form** to: Pedagoško društvo Srbije, Terazije 26, 11000 Beograd, with a note: **za Časopis**, or by email and attachment to: **pds_bgd@eunet.rs**

Style Sheet

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

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

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

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

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

(4) References/Bibliography (preferably not more than 10 items) should be limited to the content of the paper and stated in alphabetical order. Website references should be in a list of their own after all other material.

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

Sample references:

Books:

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

Chapters within books:

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

Articles:

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

Webpages:

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

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

The Journal of Education is edited quarterly.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

НАСТАВА и васпитање / главни и
одговорни уредник Гордана
Зиндовић-Вукадиновић. - Год. 1, бр. 1 (март
1952)- . - Београд (Теразије 26) :
Педагошко друштво Србије, 1952- (Београд :
Bodex). - 24cm

Тромесечно
ISSN 0547-3330 = Настава и васпитање
COBISS.SR-ID 6026754