

PEDAGOGIJA

PEDAGOGY

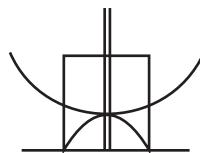
A. TADIĆ: *Model intelektualne avanture: ka razumevanju Djuijeve progresivizma iz perspektive kritičkih koncepcija vaspitanja*; J. STAMATOVIĆ, Ž. BOJOVIĆ: *Uloge nastavnika u nastavnom procesu*; I. ROKSANDIĆ, J. KOVAČEVIĆ: *Ponašanje gluvih i nagluvih učenika u školi i školsko postignuće*; M. ĐURIŠIĆ, S. GAJIĆ: *Socijalno funkcionisanje učenika sa problemima u ponašanju*.

2016

GOD. LXXI

Str. 251 – 362

BEOGRAD, 2016.



B E O G R A D

P E D A G O G I J A

ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

Časopis izlazi od jula 1946. godine pod nazivom *Savremena škola - časopis za pedagoška pitanja*, a od 1963. godine pod sadašnjim nazivom *Pedagogija*.

Ministarstvo za nauku, tehnologiju i razvoj Republike Srbije, rešenjem br. 413-00-356/2001-01 od 26. 07. 2001.god. ocenilo je da je časopis *Pedagogija* od posebnog interesa za nauku.

Časopis izlazi uz finansijsku pomoć Ministarstva prosvete i nauke Republike Srbije.

Preplata se šalje na žiro račun:
205-21100-32

Izlazi tromesečno.
Rukopisi se ne vraćaju.

Preplata na časopis traje sve dok se ne otkaže.
Preplata na časopis za narednu godinu otkazuje se najkasnije u decembru tekuće godine.

Štampa: »Cicero« Beograd

GLAVNI UREDNIK

dr Radenko Krulj

ODGOVORNI UREDNIK

dr Boško Vlahović

REDAKCIJA

dr Marijan Blažić, Ljubljana

dr Ratko Đurićević, Podgorica

dr Gozdanka Gojkov, Vršac

dr Radenko Krulj, Kosovska Mitrovica

dr Ljubomir Kocić, Beograd

dr Nikola Petrov, Skoplje

dr Nataša Vujišić Živković, Beograd

dr Boško Vlahović, Beograd

SEKRETAR REDAKCIJE

Svetlana Lazić

LEKTOR I KOREKTOR

Biljana Nikić

PREVODIOCI

Marina Cvetković (engleski jezik)

mr Miroslava Pecović (ruski jezik)

TEHNIČKI UREDNIK

Angelina Mraković

Uredništvo i administracija:

Beograd, Gospodar Jovanova 22, tel./faks: (011) 2622-043

imejl: forumpedagoga@gmail.com

sadržaj

P E D A G O G I J A

ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

3 | 2016

UDK-37 ISSN 0031-3807

GOD. LXXI str. 251–362

RASPRAVE I ČLANCI

Dr Aleksandar S. Tadić

- 255** *Model intelektualne avanture: ka razumevanju Djuijevog progresivizma iz perspektive kritičkih konceptacija vaspitanja*

Dr Mila J. B. Nadrljanski

Dr Ante J. Sanader

Dr Đurđica N. Vukić

- 269** *Rewarding and human resources as factors of competitive advantage*

ISTRAŽIVANJA

Dr Jelena D. Stamatović

Dr Žana P. Bojović

- 279** *Uloge nastavnika u nastavnom procesu*

Dr Jelena D. Vranješević

- 292** *Mogućnosti ograničenja i efekti participacije mladih u lokalnoj zajednici*

Mr Vladan B. Plećević

Dr Sanja T. Đoković

- 304** *Vokalno pamćenje disfazične dece predškolskog uzrasta*

MA Ivana D. Roksandić

Dr Jasmina E. Kovačević

- 316** *Ponašanje gluvih i nagluvih učenika u školi i školsko postignuće*

Dr Radomir B. Arsić

Dr Ljubica S. Isaković

Dr Tamara R. Kovačević

Bojana Z. Vuković

- 327** *Efekti porodičnog i institucionalnog vaspitanja gluve dece na razvoj njihovih komunikativnih sposobnosti*

Dr Vivien M. Đorđević

Dr Marijana S. Panić

- 338** *Usvojenost imenica kod dece sa govorno-jezičkom patologijom predškolskog uzrasta*

MA Maša M. Đurišić

MA Jelena M. Gajić

- 347** *Socijalno funkcionisanje učenika sa problemima u ponašanju*

PRIKAZI

Dr Savo S. Trifunović

- 359** *Monografija profesora dr Danila Ž. Markovića – Socijalna Ekologija*

contents

P E D A G O G Y

PERIODICAL OF PEDAGOGUES' FORUM

3 | 2016

UDK-37 ISSN 0031-3807

VOL LXXI PG. 251–362

DISCUSSIONS AND ARTICLES

Aleksandar S. Tadić, PhD

- 255** *Model of intellectual adventure: towards comprehending Dewey's progressivism from critical concepts of education concept*

Mila J. B. Nadrljanski, PhD

Ante J. Sanader, PhD

Durdica N. Vukić, PhD

- 269** *Rewarding and human resources as factors of competitive advantage*

RESEARCH

Jelena D. Stamatović, PhD

Žana P. Bojović, PhD

- 279** *Roles of teachers in the teaching process*

Jelena D. Vranješević, PhD

- 292** *Possibilities, restrictions and effects of participation of the young in local community*

Vladan B. Plećević, MA

Sanja T. Đoković, PhD

- 304** *Verbal remembering of dysphasic pre-school children*

Ivana D. Roksandić, MA

Jasmina E. Kovačević, PhD

- 316** *Behaviour of deaf and hard of hearing students at school and school achievement*

Radomir B. Arsić, PhD

Ljubica S. Isaković, PhD

Tamara R. Kovačević, PhD

Bojana Z. Vuković

- 327** *Effects of family and institutional upbringing of deaf children on development of their communicative abilities*

Vivien M. Đorđević, PhD

Marijana S. Panić, PhD

- 338** *Adoption of nouns of pre-school children with speech-lingual pathology*

Maša M. Đurišić, MA

Jelena M. Gajić, MA

- 347** *Family relations and communications to families of children with externalizing behavior problems*

REVIEW

Savo S. Trifunović, PhD

- 359** *Monograph by profesor Danilo Ž. Marković PhD – Social Ecology*

содержание

ПЕДАГОГИКА
издается ФОРУМОМ ПЕДАГОГОВ

3 | 2016

УДК-37 ИССН0031-3807

ГОД. LXXI стр. 251–362

ОБСУЖДЕНИЯ И СТАТЬИ

- Др Александар С. Тадич 255 *Модель интеллектуальной авантюры: к пониманию прогрессивизма Джона Дьюи с критической точки зрения концепций образования*

- Др Мила Й. Б. Надрлянски
Др Анте Й. Санадер
Др Джурджица Н. Вукич 269 *Система вознаграждения и человеческие ресурсы как факторы конкурентного предпринимательства*

ИССЛЕДОВАНИЯ

- Др Елена Д. Стаматович
Др Жана П. Бойович 279 *Роль учителя в процессе обучения*
- Др Елена Д. Вранешевич 292 *Возможности, ограничения и эффекты участия молодёжи в местном сообществе*
- Мр Владан Б. Плечевич
Др Саня Т. Джокович 304 *Словесная память у имеющих дисфазию детей дошкольного возраста*
- МА Ивана Д. Роксандич
Др Ясмина Э. Ковачевич 316 *Поведение в школе глухих и слабослышащих учащихся и их успеваемость в школе*
- Др Радомир Б. Арсич
Др Любица С. Исакович
Др Тамара Р. Ковачевич
Бояна З. Вукович 327 *Влияние семейного и институционального воспитания глухих детей на развитие их коммуникативных навыков*
- Др Вивьен М. Джорджевич
Др Марияна С. Панич 338 *Число имён существительных в словаре дошкольных детей с речевой и языковой патологией*
- МА Маша М. Джуришич
МА Елена М. Гаич 347 *Социальное функционирование учащихся с поведенческими проблемами*

ОБЗОР

- Др Саво С. Трифунович 359 *Монография профессора др Данило Ж. Марковича – Социальная Экология*

forum pedagogic

Dr Aleksandar S. TADIĆ
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXI, 3, 2016.
UDK: 37.013.42/.43
37.014.53

MODEL INTELEKTUALNE AVANTURE: KA RAZUMEVANJU DJUIJEVOG PROGRESIVIZMA IZ PERSPEKTIVE KRITIČKIH KONCEPCIJA VASPITANJA

Rezime: Neposredan povod za izbor teme rada je stogodišnjica objavljivanja Djuijevog (John Dewey) dela „Vaspitanje o demokratiji”, u kome su postavljeni temelji savremene teorije liberalnog obrazovanja. U radu se razmatra argumentacija savremenih teoretičara kritičke orientacije na tragu Djuijeve vizije vaspitanja i demokratije, kao uporište za transformacijom obrazovnog sistema i njegovog usmeravanja ka ljudskoj dimenziji, ka podršci pojedincima da ispolje i realizuju svoje potencijale. Način na koji se ideje, koncepti i preporuke autora kritičkih konceptacija vaspitanja ukrštaju, svojevrsna je intelektualna avantura, kako je o tome pisao Žak Rancière (Jacques Rancière).

Polazna osnova je afirmacija emancipatorskog karaktera vaspitanja i obrazovanja, kao faktora očovećenja pojedinaca i društvenog progrusa. Autonomna ličnost se ističe kao nosilac pedagoških vrednosti. Kritički se analizira favorizacija tehnikratskih zahteva u obrazovnom sistemu, krajem se ljudska komponenta potiskuje na marginu pedagoškog rada. Zaključuje se da su zantevi društva vezani za sticanje kompetencija za društvenu reprodukciju legitimni samo ako takav proces istovremeno podržava i emancipaciju pojedinca.

Ključne reči: Džon Djui, progresivizam, kritička pedagogija, emancipacija.

Uvod

Rad Kolberga (Lawrence Kohlberg) i Majer (Rochelle Mayer), u kome se razvoj kao cilj vaspitanja analizira iz etičke perspektive, značajan je iz više aspekata.

¹ Rad predstavlja rezultat rada na Projektu (broj 179020) pod nazivom *Koncepcije i strategije obezbeđivanja kvaliteta bazičnog obrazovanja i vaspitanja* Učiteljskog fakulteta u Beogradu (2011–2016), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Jedan od njih je i klasifikacija koncepcija (ideologija) vaspitanja u tri pravca (toka). Navodi se da pedocentrički *romantičarski pravac* potiče od Žana Žaka Rusoa (Jean-Jacques Rousseau), koji je smatrao da je dete po prirodi dobro, a da sve što je zlo i devijantno nastaje pod uticajem društvenih uslova. Kao savremeni predstavnik ovog pravca navodi se Aleksandar Nil (Alexander S. Neill), osnivač Škole „Samerhil“. Za sociocentrički *pravac transmisije kulture* navodi se da je „zasnovan na klasičnoj akademskoj tradiciji Zapadnog obrazovanja“ (Kohlberg & Mayer, 1972: 452–453) i da kao osnovni zadatak vaspitača vidi prenošenje kulturno-istorijski određenih znanja, veština, društvenih i moralnih pravila. U savremenoj literaturi prepoznaju ga u naglašavanju značaja obrazovne tehnologije i bihevioralne modifikacije u pedagoškom radu. Za *progresivizam*, kao treći pravac, navode da se oslanja na pedagoško delo Džona Djuija (John Dewey), koji je smatrao da razvoj ličnosti, kao cilj vaspitanja, zavisi i od delovanja pojedinca i od uticaja sredine u kojoj se ovaj proces odvija. I u novijim analizama savremenih koncepcija vaspitanja i njihovih klasifikacija u domaćoj literaturi (Bodroški, 2000; Potkonjak, 2003; Tadić, 2015; Trnavić, 2005) Djuijeva koncepcija vaspitanja označava se kao jedna od najznačajnijih i pokušaju da se prevaziđu protivrečnosti i jednostranosti pedagoških pravaca razvarih pedocentrički i sociocentrički.

Djui je nastojao da prevaziđe ekstremna stanovišta, da izbalansira antinomiske protivrečnosti u ciljevima vaspitanja. Kao potrebni zadatak vaspitno-obrazovnog procesa navodio je borbu za ostvarenje cilja u kojem bi socijalna efikasnost i lična kultura bili sinonimi, a ne suprotnosti (Djui, 1933; Djui, 1971). Zadatak škole je da svakoga razvija kao individuu, ali *putem realnog života u zajednici*. Djui je kritikovao veštačku razdvojenost akademskog života u učionici i realnog života van nje. Istiće da je učenje kvalitetnije ako se odvija u životima učenika, da nastavne zadatke treba koristiti za izučavanje i rešavanje realnih životnih problema i da je neophodno razred transformisati u smislu uključivanja i uvažavanja ličnih životnih iskustava učenika u nastavni proces. U njegovoј koncepciji vaspitanja više se naglašava uloga pojedinca nego u sociocentričkim koncepcijama vaspitanja, što se vidi i u polaznim stavovima: *vaspitanje je život* (pri vi život, a ne priprema za budući život) i *učiti radeći* (ne davati učenicima gotova znanja, već im omogućiti da kroz lično iskustvo, sopstvenom aktivnošću, radeći rešavanjem životnih problemskih situacija stiču i proveravaju istinitost stečenih znanja). Osnova svakog vaspitanja je aktivnost pojedinca. Pošto u školi treba razvijati mišljenje kao instrument čovekovog delanja (a ne ono kome je cilj sticanje znanja), a taj proces je individualan, onda je aktivnost u vaspitanju, u stvari, samoaktivnost. Mora se poći od potreba vaspitanika i interesovanja koja ispoljava. S druge strane, pridaje se veći značaj zajednici nego u pedocentričkim pedagoškim koncepcijama. U osnovi njegove koncepcije je stav *škola je zajednica*. Naglašava da ne treba zaboravljati da čovek svoj život ostvaruje u zajednici, da u njoj rešava svoje životne probleme i stiče svoje lično iskustvo. Školu shvata kao *životnu zajednicu* koja, pored toga što treba da stvara uslove za sticanje individualnog iskustva svakom učeniku, mora stvarati uslove i da se učenik kao pojedinac, rešavajući realne životne probleme, prilagodava toj zajednici. Cilj školskog rada definisan je socijalnim zadatkom vaspitanja (održavanje i poboljšanje socijalnog života). Škola treba učenike da osposebi da razumeju svoju zavisnost od društva i da prihvate ovu *uzajamnu* (moralnu) *odgovornost*. Njegov zahtev za demokratizacijom odnosa između nastavnika

i učenika i šire posmatrano (u školi i društvu) tumačimo na osnovu sledećih reči: „Moralni ideal, pravila školskog života ne mogu se izvoditi izvan socijalnih veza koje će učenici morati podržavati u stvarnom životu. /.../ potrebno je jasno shvatanje onoga što zahteva društvo i onoga što škola može učiniti da odgovori na potrebe socijalne sredine” (Djui, 1936: 50).

Za razumevanje navedenog načina argumentovanja dijalektičkog odnosa interesa društva i pojedinca u vaspitno-obrazovnom procesu značajnim smatramo njegovo shvatanje da je neophodno ponašanje čoveka posmatrati sa socijalnog stanovišta ukoliko želimo da saznamo *šta da radimo u vaspitnom procesu*, ka kojim rezultatima i ciljevima da težimo: „Sociologija istražuje ono *šta jedinka radi i šta mora raditi* kao član organizma čija je funkcija” (Ibid., 45). Uz to, kada se bavimo načinima na koji se osoba ponaša, razlozima zbog kojih se ponaša na određeni način i *kako da postignemo određene ciljeve*, nalazimo se na psihološkom terenu. Navodi: „Ako želimo različite radnje od onih koje smo dobili, treba da izmenimo njihov proizvodni mehanizam” (Ibid., 44). Ne suprotstavlja jedinku i društvo, već iz različitih aspekata razmatra određivanje ciljeva kojima težimo i traženje sredstava, kojima ih može ostvariti.

Vaspitanje i demokratija, najznačajnije pedagoško delo Džona Djuija, prvi put je objavljeno 1916. godine. Vaspitanje i demokratiju je shvatao kao međuzavisne procese koji vode do individualnog razvoja i društvenog napretka. Demokratiju ne svodi na oblik vladavine, već je određuje kao oblik zajedničkog života i zajedničke razmene iskustava. Smatrao je da demokratija može izgraditi samo građanski nastrojeno stanovništvo, i da su vaspitanje i obrazovanje osnovna snaga društvenog napretka. Vrednost nekog oblika društvenog života procenjuje se prema tome u kojoj meri svi članovi grupe dele njene interesu. Takvim shvatanjem naglašava se potreba povećanja broja učenika u razredu koji dele interesu na taj način što će svaki svoj rad uskladiti sa radom drugih, sačeći o tuđoj delatnosti „da bi sopstvenoj radnji odredili smisao i pravac” (Djui, 1971: 64). Vaspitanje, kao društveni proces, treba da oslobođa sposobnosti jedinke kako bi se neprestano razvijala u pravcu društvenih ciljeva. To je jedini način da se deluje i primeni demokratsko merilo vaspitanja. Vaspitanje kod pojedinca treba „da budu lično interesovanje za društvene odnose i kontrolu, i formira one navike dužnosti koje obezbeđuju društvene promene, a da pri tome društvo ne izlaže anarhiji” (Ibid., 12). Smatramo da su u proteklih 100 godina najznačajniji doprinos razjašnjavanju, popularizaciji i dogradivanju Djuijevog psihološkog stanovišta dali Žan Pijaže (Jean Piaget), Lorens Kolberg – predstavnici kognitivno-razvojne psihologije, kao i Edvard Disi (Edward Deci) i Ričard Rajan (Richard Ryan) – autori teorije samoodređenja (Self-Determination Theory), dok bi se sociološki aspekt mogao razumeti kroz naočare teoretičara kritičke orientacije. Navedeno je povod da predstavimo ideje autora koji bi se mogli svrstati u predstavnike savremenih kritičkih koncepcija vaspitanja, koje mogu biti korisne za tumačenje i unapređenje pedagoške prakse.

Kritičke koncepcije vaspitanja na tragu Djuijeve vizije vaspitanja i demokratije

Začetnicima kritičke pedagogije, u okviru koje ćemo razlikovati više koncepcija vaspitanja, smatraju se autori kritičkih teorija društva okupljenih u tzv.

Frankfurtskoj školi (prema Institutu za socijalna istraživanja na Univerzitetu u Frankfurtu), razvijanoj od tridesetih godina XX veka. Maks Horkhajmer (Max Horkheimer), Teodor Adorno (Theodor Adorno) i Herbart Markuze (Herbert Marcuse) razvijaju ovu orijentaciju na stanovištu Karla Marksа (Karl Marx) o socioekonomskim nejednakostima kao suštinskom društvenom problemu. Slagali su se da škole neguju vrstu autoriteta zasnovanog na moći (hijerarhiji) i naglašavaju neophodnost izgradnje društvene svesti usmerene ka promenama i društvenoj transformaciji (Breuing, 2011). Ova škola krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina XX veka ima veliki uticaj, posebno se ističu ideje Jirgена Habermasa (Jürgen Habermas), koji je usmerio teorijski rad na oblast komunikativnog delovanja. U isto vreme pokret se razvija širom sveta. U Latinskoj Americi ključni predstavnici su Paulo Freire (Paulo Freire) i Ivan Ilić (Ivan Illich). U Severnoj Americi to su Džerom Bruner (Jerome Bruner) i više autora čiji pristup počiva na logici teorije društvene reprodukcije unutar neomarksističke tradicije: Anri Žiru (Henry Giroux), Piter Meklare i (Peter McLaren) i Majkl Epl (Michael Apple). Navedeni autori uglavnom formulišu kritičke koncepcije vaspitanja, sintetizujući osnovne ideje Djuijeve pedagogije i Frankfurtske škole. Osnovna premlisa neomarksističke varijante kritičke pedagogije je da sistem formalnog obrazovanja u modernom društvu omogućava podređivanje i reprodukciju eksplotatorskog kapitalističkog sistema (Breuing, 2011; Handelsman, 2011; Muro, 2012). Kritika je usmerena na podređivanje ljudskih vrednosti zahtevima za efikasnošću i tehnološkom napretku i shvata se kao sredstvo koje pomaže formiranju novih formi demokratskog mišljenja i delovanja. U značajne kritičke teoretičare društva i vaspitanja, mada ovu problematiku sagledavaju iz različitih perspektiva, treba uvrstiti i francuske teoretičare druge polovine dvadesetog veka: Luja Altisera (Louis Althusser), Mišela Fukoa (Michel Foucault), Pjera Burdijea (Pierre Bourdieu), Žaka Ransijera (Jacques Rancière) i Filipa Meirjea (Philippe Meirieu).

Koncepti hegemonije, reprodukcije i simboličkog nasilja

Teoretičari kojima se pripisuje kritički pristup na školu gledaju kao na značajnog aktera kulture i ekonomske reprodukcije, u pogledu načina na koji se sistem nejednakle raspodele moći u društvu održava i delom obnavlja transmisijom kulture. *U školarstvu kulturni kapital funkcioniše kao filter u reprodukciji društvene i ekonomske hijerarhije, kroz proces selekcije i poučavanja.* Još su prvi kritički teoretičari društva, poput Markuzea i Adorna, shvatali da „najvažniji oblici dominacije nisu samo ekonomski već i kulturni, i da je pedagoška snaga kulture, sa akcentom na uverenju i ubedivanju, ključni deo našeg shvatanja politike i načina na koji u delo sprovodimo oblike otpora i društvene transformacije” (Žiru, 2013: 107). Gramši (Antonio Gramsci) *ideološkom hegemonijom* (kulturnom hegemonijom) naziva oblik kontrole putem složenog sistema pravila, zakona, praksi, značenja i vrednosti kojima se održava privid univerzalnosti i legitimite institucionalne vlasti i interesa vladajuće elite (kako bi uvećala svoju ekonomsku i političku moć), tj. „oblik kontrole koji ne samo da manipuliše sveštu nego i sačinjava i prožima sva dnevna iskustva koja oblikuju ponašanje pojedinca” (Gramsci, 1971; prema: Žiru, 2013: 35). Hegemonija se definiše i kao organizacioni princip, ili pogled na svet, koji putem mehanizama ideološke kontrole i socijalizacije dopire do svih životnih pora i obezbeđuje društvenu

(klasnu, kulturnu) reprodukciju (Braa & Callero, 2006). I Majkl Epl se usredsređuje na koncept *hegemonije*, pod kojim podrazumeva da se kontrola škola, znanja i svakodnevnog života ne sprovodi samo otvorenim ekonomskim podelama i manipulacijom, već je kontrola „ugrađena i u konstitutivna načela, kodove, i naročito u zdravorazumsku svest i prakse na kojima naši životi počivaju” (Apple, 2012a: 57). Naglasak je na kontroli kulturnih resursa. Hegemoniju, poput drugih predstavnika kritičke pedagogije, shvata kao oblik društvene kontrole pomoću ideoloških struktura (poput trgovачkih lanaca, crkvi, porodica i škola) koje pojedincima prenose sistem vrednosti, stavova, ponašanja, uverenja i moralnosti koji održavaju reprodukciju uspostavljenog socijalnog reda i klasnih intresa koji ih kontrolišu.

Pedagogija obespravljenih, kultna knjiga Paula Freirera, prvi put je objavljena 1969. godine. Ostvarila je značajan uticaj na teoretičare vaspitanja i praktičare, ne samo u Brazilu i zemljama Trećeg sveta već i u razvijenim državama. U SAD su njegove ideje i dalje veoma aktuelne. Njegova teorija je politička, usmerena ka društvenim promenama i načinima na koje se mogu poboljšati život i stanje prava marginalizovanih ljudi, tj. umanjiti njihovo ugnjetavanje. Istoče da nastavnik i učenik treba zajedno da rešavaju probleme na *jednakim pozicijama*, odnosno kritiku uverenja da nastavnik poseduje apsolutno znanje i autoritet u želji na one koji znanje ne poseduju (Freire, 2002). Suprotstavlja dva koncepta obrazovanja, jedan, ugnjetavačima omiljen *bankarski koncept* i drugi, emancipatorski, orijentisan, *koncept postavljanja problema*. U bankarskom konceptu obrazovanja učenici su tretirani kao prazne posude, u koje nastavnici mogu skladištitи znanje, poput depozita u banci (Ibid.). Ideološku, klasnu pozadinu ovakvog koncepta opisuje na primeru nastavnika kome se pripisuje pozicija apsolutnog znanja (uvek je on *čovek koji zna*), i učenika u poziciji apsolutnog neznanja. Ovo je pitanje koje u središte svojih kritičkih koncepcija vaspitanja stavlja i drugi pomenuti autori. Bruner navodi da je neophodno preformulisati *olinjalu koncepciju obrazovanja*, prema kojoj se nastava uklapa „u kalup u kojem jedan – pretpostavlja se – sveznajući nastavnik izrijekom kazuje ili pokazuje učenicima neznalicama nešto o čemu oni – pretpostavlja se – ništa ne znaju” (Bruner, 2000: 34). I Ransijer kritikuje uobičajeno shvatanje nastavnika kao stručnjaka, kao neprikosnoveni autoritet, kao subjekta koji iz pozicije *onoga ko zna, vlasnika znanja, to znanje prenosi na učenike* – što ga čini nejednakim u odnosu na onoga koji ne zna, obezbeđuje mu *poziciju više inteligencije* (Rancière, 2010b). Reč je o statičnom konceptu nastavničke profesije koji odgovara konzervirajućoj, reprodukcionističkoj ulozi vaspitanja u društvu. Nastavnik zvanično odobrene programske sadžaje samo isporučuje učenicima kao konzervativne i nepromenljive narative. Učenik je u pasivnom položaju, nije mu u nastavi omogućena participacija kako bi do znanja dolazio samostalno ili u interaktivskom procesu. Na taj način između učenika i sveta postavljen je nastavnik, koji učeniku nudi propisanu verziju sveta, kojoj ovaj treba da se prilagodi. Svet se predstavlja kao unapred dat, takav kakav jeste, i pojedinci samo treba da ga takav prihvate. Sa nastavnikovom pozicijom apsolutnog znanja povezan je i njegov autoritet, koji Freire shvata kao *autoritet društvene kontrole*. Takva pozicija je izraz *ugnjetavanja* u razredu (vlasnika kapitala, nastavnik je samo posrednik) i vodi dehumanizaciji i otuđenju, kako učenika, tako i nastavnika. U suprotnom, emancipatorskom konceptu učenici kritički misle o realnosti i sposobni su da je transformišu, tako da se njihova ljudskost ne poriče. Nikada, zapravo, nemamo

situaciju u kojoj će nastavnik znati sve, a učenik ništa. To je pristup koji podrazumeva da nastavnik i učenik zajedno pristupaju problemu i zajedno pokušavaju da ga reše. Kritički shvaćena pedagogija omogućila bi učenicima da preusmere pažnju na suštinu, što naziva *osvešćivanjem*. Može pomoći ljudima da se emancipuju od ugnjetavačkih, eksploatatorskih struktura. Veštine, znanja i moć emancipovanog nastavnika shvataju se kao sredstva transformacije društva. Anri Žiru, pod snažnim uticajem pedagoških ideja Paula Freirea, kritičku pedagogiju prvenstveno sagledava iz političkog aspekta kao vid *praktikanja slobode*, koji za cilj ima stvaranje doživljaja smislenosti života kod svakog pojedinca u razredu, ali i unapređenje opšteg dobra i stvaranja prave demokratije. Emancipaciju shvata kao sposobnost kritičkog mišljenja, tj. sposobnost da se napravi iskorak iz ukalupljenih načina razmišljanja i da se neke pretpostavke procenjuju iz ugla njihovog nastanka, razvoja i svrhe. Kritičko mišljenje „se mora shvatiti kao suštinski politički čin“ (Žiru, 2013: 63). Pedagošku osnovu kritički orientisanih obrazovnih programa vidi kao „politički projekat koji obezbeđuje uslove za ličnu autonomiju, a oslobođanje i slobodarsku praksu postavlja za opšti cilj“ (Ibid., 226). Zalaže se za podsticanje saosećanja i razumevanja prema drugima u razrednoj i drugim zajednicama kojima pripadaju, prepoznavanje autoritativnih tendencija u njima, preispitivanje opšteprihvaćenih ubedenja i mitova koji dejavno legitimiziraju *prastarim* i *obesnažujućim* društvenim praksama i razmatranje mogućnosti ličnog i društvenog delovanja sa ciljem demokratizacije tih zajedница.

Baveći se dinamikom ideološke dominacije, Epl navodi da je obrazovanje na važne načine povezano sa reprodukcijom postojećih društvenih odnosa, ali naglašava kritički pristup problemu, koji se „može odupreti svođenju svakog problema na ekonomski oblike kontrole i „determinacije““ (Apple, 2012a: 34). Potrebno je direktno pristupati kulturnoj i ideološkoj dinamici, koja nije svodiva na ekonomski odnose, mada očigledno trpi njihove uticaje. Citira Bernštajnovе tvrdnje: „Strukturiranje znanja i simbola u našim obrazovnim institucijama je blisko povezano sa načelima socijalne i kulturne kontrole u društvu“ (Bernstein, 1975; prema: Apple, 2012a: 52). Za Burdijea, *kulturna reprodukcija* predstavlja socijalni proces kroz koji se kultura reprodukuje preko generacija putem socijalizacije i kroz uticaj institucija. Školski sistem se, kada generiše socijalnu nejednakost, javlja u funkciji ideologije koja legitimise dati sistem. Društvena selekcija se sprovodi pod plastirom tehničke selekcije. I u modernim društvima, koja neprestano ističu svoju *odanost demokratskim ideologijama*, škole proizvode sve više *kvalifikovanih* pojedinaca, u skladu sa zahtevima ekonomije, a „obrazovni sistem krije svoju društvenu funkciju legitimizovanja klasnih razlika iza svoje tehničke funkcije proizvodnja kvalifikacija“ (Burdije i Paseron, 2012: 89). Legitimizacija se vrši kroz prikrivanje činjenice da školske hijerarhije koje obrazovni sistem proizvodi reprodukuju društvene hijerarhije. Savremena škola bolje nego ikad ranije doprinosi „reprodukciji ustanovljenog poretku, jer bolje nego ikad ranije uspeva da prikrije funkciju koju obavlja“ (Ibid., 91). Obrazovni sistem obavlja svoju ideošku funkciju legitimizacije postojećeg poretku samo zahvaljujući tome što to *remek-delo društvene mehanike* vešto sakriva. Prikrivanje društvenih funkcija koje obavlja obrazovnom sistemu omogućava da te funkcije obavlja još uspešnije.

Ovu vrstu ideološke prevlasti jedne društvene grupe koja svoj uticaj vrši preko institucija sistema Burdije naziva *simbolička dominacija*. Školovanje vidi kao čin *simboličke, kulturne prinude* (nasilja) kojim društvo reprodukuje društvenu

nejednakost. Obrazovni sistem, kao institucija simboličke vlasti, putem školske selekcije i hijerarhizacije obavlja bitne društvene funkcije. On doprinosi održavanju i legitimizovanju strukture klasnih odnosa i serijski proizvodi identično programirane pojedince, opremljene zajedničkim obrascima mišljenja, opažanja, vrednovanja i delovanja. Školske hijerarhije delimično proizilaze iz društvenih hijerarhija i doprinose odbrani, legitimizaciji i reprodukciji društvenih hijerarhija. Škola retko pribegava fizičkoj prinudi (represivnim merama), jer je uočljiva, već to radi na suptilniji način. Reč je o blagom, suptilnom, neosetnom i nevidljivom nasilju koje se ispoljava putem komunikacije u svakodnevnim odnosima u učionici, a ima značenje društvenog potčinjavanja. Koreni školskog simboličkog nasilja nalaze se u strukturi odnosa između nastavnika i učenika, koji su zasnovani na tradicionalnoj predstavi da učenike treba nadgledati, kontrolisati, primoravati i savladavati. Simboličko nasilje se dobrovoljno trpi, jer navodno dolazi od institucije koja je za dobro deteta. Suština ovakvog nasilja je da se ono zaboravlja kao takvo (Radovanović, 1997). I Epl smatra da škola, time što sve učenike tretira kao jednake (jednake moći i pristupu kulturnom kapitalu), na skriveni način favorizuje one koji su prethodno stekli jezičke i društvene kompetencije koje dominantna kultura podrazumeva čime škole „prihvataju kao prirodno nešto što je zapravo društveni dar, to jest, kulturni kapital“ (Dale, 1976; prema: Apple, 2012a: 107). Na taj način škole se stavljuju u službu reprodukcije postojeće distribucije moći u društvu. U krajnjem ishodu, iz perspektive opisane kritičke tradicije, škole latentno obnavljaju kulturne i ekonomske nejednakosti, mada im to nije namera“ (Apple, 2012a: 109).

O shvatanjima jednakosti

U kritičkim koncepcijama vaspitanja kao ključni problem razmatra se dilema da li kod deteta potreba za samoodređenjem postoji od samog početka, ili se naknadno izgrađuje vaspitanjem (problem *subjekta*). Samoodređenje se ne javlja samo kao najvažniji cilj pedagoškog procesa, nego šire kao jedino važeći organizacioni kriterijum. Smatra se da ne postoje prirodne razlike među pojedincima, da pojedinci nisu izolovani umovi različitih kapaciteta kojima se dodaju umeća. Dominantan je argument da su mentalne aktivnosti smeštene „unutar više-manje potpomažućeg kulturnog okruženja“ (Bruner, 2000: 78). Navedena uverenja poslužila su kao naučni oslonac za brojne inicijative u Francuskoj (uticaj Burdijeovih pogleda) gde je traženo *olakšavanje* školskog programa kako bi se omogućilo učestvovanje emigrantske i defavorizovane dece, ili u SAD (npr: u kompenzatornom projektu *Head Start*). Ovakve inicijative jednakost vide kao cilj ka kome se ide, kao rezultat emancipatorske i egalitarističke vaspitne prakse.

Ransijer u knjizi *Učitelj neznalica*, izlažući teoriju Žozefa Žakota (Joseph Jacotot), osporava takvu argumentaciju i ističe da bi *jednakost* trebalo shvatiti kao polaznu osnovu, „kao aksiom od koga se kreće“ (Rancière, 2010a: 3), a ne kao ishod vaspitanja. Ransijer, radikalni savremeni *mislilac emancipacije i egalitarnosti*, ističe da su inteligencije svih ljudi jednakе, bili mi nastavnici ili učenici, profesori univerziteta ili radnici u fabrici. „*Nesposobnost* je fikcija koja strukturira objašnjavalачko poimanje svijeta“ (Rancière, 2010b: 14), označitelj (u Altiserovom određenju) koji omogućava reprodukciju društvenog poretka, poput ostalih podvala iz *pedagoškog mita* o svetu

podeljenom na zrele i nezrele, sposobne i nesposobne, pametne i glupe pripadnike razredne zajednice, ali i društva u celini. Jednakost inteligencija ne znači jednaku vrednost svih manifestacija inteligencije, već jednakost inteligencije po sebi, koja podrazumeva da *svako ljudsko biće može da nauči sve* (što ga interesuje, motivisan ličnim razlozima i ohrabren napretkom koji ostvaruje) „posmatranjem i upoređivanjem jedne stvari sa drugom, znaka sa činjenicom, znaka sa drugim znakom” (Rancière, 2010a, str. 15). Uloga nastavnika nije da poduci, da znanja direktno prenosi i objasni (*logika pedagoga zaglupljivača* – jedna inteligencija podvrgnuta je drugoj), već da pruži podršku *intelektualnoj emancipaciji* učenika uvažavajući njegove motive, podstičući trud i zalaganje, priznajući mu intelektualnu jednakost sa samim sobom i svima drugima. To podrazumeva novu logiku pedagoškog odnosa, ukidanje hijerarhije pozicija i *mutaciju ustaljenih društvenih uloga*: „uloga dodeljena učitelju je ukidanje distance između sopstvenog znanja i neznanja onoga ko ne zna” (Ibid., 13). Svaka inteligencija za sebe treba da obavlja aktivnosti prevođenja jednih znakova u druge, da ih upoređuje i na osnovu toga saopštava svoje *intelektualne avanture* (šta su videli i šta misle da su videli i šta mogu da urade sa tim) i gradi razumevanje onoga što druga inteligencija pokušava da joj saopšti (kroz uzajamnu razmenu i provjeru). Istiće da nisu pojedinačni postupci nastavnika ti koji *emancipuju* ili *zaglupljuju*, već načelo jednakosti ili nejednakosti na kojima počivaju. Nastavnici zaglupljivači žele da ih učenici slušaju, da im zapovedaju, da stalnim povezivanjem i upoređivanjem inteligencija nameću svoju volju, da ih natjeraju na delovanje. I u takvoj situaciji, hijerarhija pozicija se podvaljuje kao hijerarhija inteligencija.

Inferiornost drugog shvata kao posledicu „okolnosti koje ga nisu prisilile da od sebe da još više” (Rancière, 2010b: 89). U navedenoj rečenici, prisila nije shvaćena kao prinuda, već kao usmeravanje na aktivnosti koje učenicima pružaju mogućnost za aktivizam i emancipatorsko angažovanje. Onaj koji ne zna sam može naučiti čak i ono što učitelj ne zna „ako učitelji veruju da on to može i ako ga obaveže da ostvari svoju sposobnost” (Ibid., 24). Na osnovu prethodno navedenog, Ransijer emancipaciju shvata kao osvećivanje pojedinca kao po prirodi intelektualnog bića, tj. „svijest o prirodnoj jednakosti vojaka i cara put svakoj pustolovini u zemlji znanja” (Ibid., 38). Pozivajući se na Žaketa, koji je Dekartovu misao *Muslim, dakle jesam* preformulisao u *Čovek sam, dakle muslim*, Ransijer navodi da „mišljenje nije atribut misleće supstancije, ono je atribut čovječanstva” (Ibid., 48). Ne može se govoriti o emancipaciji društva, niti emancipaciji od strane društva (institucije), jer su pojedinci stavarna bića, a društvo fikcija. „Društvo, narod i država uvijek će biti bezumni. No možemo umnožiti ljude koji će se kao pojedinci služiti razumom, a kao građani će znati pronaći najrazumnije moguće umijeće bezumlja” (Ibid., 120–121). Škola, kao ni bilo koja druga institucija, ne može emancipovati ni jednu osobu, ali može stvoriti uslove koji emancipaciju podržavaju. Emancipovati se znači „naučiti biti jednak među ljudima u nejednakom društvu” (Ibid., 160). Emancipacija se osvaja kroz samostalno poučavanje (*metoda autodidaktike*), kroz mišljenje o jednakosti, ona ne može biti objašnjena. Svako se može emancipovati i objaviti drugima takvu *dobrobit*. Lični doživljaj emancipovanosti omogućava otklon od *komedije inferiorni – superiorni*. Samo onaj ko je emancipovan „može bez problema shvatiti da je društveni poredak u potpunosti konvencionalan i samo se on može pokoravati superiornima znajući da su mu jednaki” (Ibid., 132).

O mogućnostima transformacije obrazovnih institucija

Epl naglašava da, kada se razmatraju mogućnosti i načini promena u funkcionalisanju škola, ne smeju se zanemariti činjenice da „forma i sadržaj obrazovanja trpe uticaj ili su determinisani postojećim sistemima (političkog) odlučivanja i (ekonomskog) održavanja” (Apple, 2012a: 98). Zbog toga je neophodno zdravorazumska značenja, prakse i odluke u školama dovoditi u vezu sa ideološkim i institucionalnim aparatom koji škole okružuje. I *najdobronamerniji* reformski pokušaji mogu imati štetne posledice „ako takvi pokušaji da se društvo promeni intervencijama na obrazovanju skreću pažnju sa suštine problema, jer generišu i legitimizuju ideologiju da škole mogu rešavati probleme koji nisu nastali u sektoru obrazovanja” (Ibid., 123). Vrednosti, koncepcije, načela, ideje i kategorije (oznake) u obrazovanju nisu *prirodne*, unapred date, već ideološke. Da bismo ih razumeli, neophodno ih je postaviti u taj društveno-ekonomski kontekst. U škole ulaze iz sreg društvenog okruženja, postojećih ekonomskih, društvenih i kulturnih organizacionih obrazaca, koje odlikuje manipulativna klima (strukture ideološke dominacije) i dovode do izgradnje i učvršćivanja obrazaca interakcije „koji ne održavaju nego, štaviše, otelovljuju interes stratifikacije, nejednakе moći, inverzije i kontrole, a koji dominiraju svešću u razvijenim korporativnim društvima” (Ibid., 320). I Burdije je isticao da obrazovanje, shvaćeno kao *proizvodnja* i *prizvodач*, treba zaštititi od pritiska tržišta (prema: Vujisić Živković, 2006: 279).

Kada je reč o reformskim merama, Epl smatra da se njihovo stvarno funkcionalisanje mora tumačiti sa aspekta rепrodukcije. Navodi da je pogrešan zaključak na koji nas može navesti ideja reprodukcije, da „ne postoji (i možda ne može postojati) mogućnost pružanja znatnijeg otpora (akvej sili” (Apple, 2012a: 339), iako je u društvu i među nastavnicima sve prisutniji *neodređeni osećaj opšteg propadanja* (mnogi ne uočavaju potrebu za emancipacijom, kako navodi, iz razloga što su osnovne kategorije korporativne logike duboko usadene u naš *zdrav razum*). Naglašava da obrazovne institucije spadaju među glavne mehanizme kojima se moć održava, *ali i dovodi u pitanje*. „Obrazovne institucije i načini na koje su one organizovane i kontrolisane integralno su povezani sa načinom na koji određeni ljudi osiguravaju pristup ekonomskim i kulturnim resursima i moći” (Ibid., 7). Ističe značaj demokratskih pokušaja da se učprede prava ljudi u pogledu kontrole politika i praksi u školstvu i neoliberalnog insistiranja na tržištu i privatizaciji. Cilj ovih demokratskih pokušaja suštinski je zasnovan na *viziji demokratije kao obrazovne prakse* i odnosi se na „*proširenje političkog*, oživljavanje demokratske prakse iznalažanjem načina da se podstakne javna rasprava, debata i pregovaranje” (Apple, 2012b: 157). Kao rezultat ovakvih pokušaja navodi i „školstvo utemeljeno na načelima demokratije i participacije” (Ibid., 21), pri čemu demokratiju shvata u širem smislu, tako da nudi realistične alternative *osakaćenoj verziji sužene demokratije* koja se praktikuje u režimu neoliberalizma. Reč je o viziji *radikalne, kulturne demokratije*, do koje se po njegovom mišljenju dolazi reformskom borbom u učionicama i školama u pokušaju da se stvori sistem obrazovanja „koji će služiti svakom detetu i svakoj zajednici” (Apple, 2012a: 22). Kao jedan od osnovnih uslova za emancipaciju navodi „sposobnost da ‘vidimo’ stvarno funkcionalisanje institucija u svoj njihovoj pozitivnoj i negativnoj složenosti, da osvetlimo kontradikcije u postojećim pravilnostima i, konačno, da

pomognemo drugima (i dopustimo im da nam pomognu) u „podsećanju“ na mogućnosti spontanosti, izbora i modela upravljanja zasnovanih na jednakosti“ (Ibid., 344).

Uz kritikovanje temeljnih ideoloških i ekonomskih prepostavki kojima su današnje škole oblikovane, neophodnim se smatraju konkretni pokušaji da se te institucije, bar delimično, učine humanijim. U tom smislu i ukazuje na put da se od zalaganja za modele obrazovanja koji nam služe kao *izgovor da menjamo individue* (pristup zasnovan na bihevioralnoj modifikaciji, dakle, modela koji se svode na „pervertirani mehanizam društvene kontrole“ (Ibid., 346), pređe na razradu i primenu modela kojima se menja društvena i intelektualna struktura škole „na način koji će je učiniti odgovornijom i otvorenijom za potrebe učenika“ (Ibid., 345). I Žiru razmatra načine da se kultura kažnjavanja i netolerantnosti u školama (klima stroge discipline i omalovažavanja) izmeni u „kulturu društvene odgovornosti i empatije“ (Žiru, 2013: 128). Pozivajući se na Freirov pedagoški pristup navodi da „svaka progresivna vizija učenja mora da sadrži pedagoške principe koje karakteriše sklonost ka dijalogu, preispitivanju i komunikaciji“ (Ibid., 59–60). Obrazovanje se mora transformisati u „projekat emancipacije, duboko ukorenjen u projektu produžljavanja i proširenja mogućnosti kritičkog mišljenja, delovanja i demokratije kao tckve“ (Ibid., 2013: 67), kako bi učenici u učionici stekli „uvid u jedan pravedniji, mirovitiji i demokratskiji život“ (Ibid., 233). Smatra da se antidemokratskim silama koje oblikuju državno školstvo može i treba suprotstavljati domišljatošću jezikom nade koji neće negirati moć (kao mehanizam vlasti), već će je pojmovne redefinisati. Moć kao „pojam u službi pravde, ravnopravnosti i slobode“ (Ibid., 12) i mehanizam društvene transformacije čiji su nosioci učenici, studenti, nastavnici i intelektualci. Kao jedan od glavnih zadataka održive kritičke pedagogije navodi stvaranje jasnih alternativnih modela radikalnih demokratskih odnosa na velikom broju različitih mesta. Svoj stav obrazlaže i rečima Šantal Mufe: „Nama je potrebna pravlast demokratskih vrednosti, što zahteva umnožavanje demokratskih praksi koje se institucionalizuju u još veći broj društvenih odnosa, tako da se mnoštvo pozicija subjekta može formirati kroz demokratsku matricu“ (Mouffe, 1988: 18, prema: Žiru, 2013: 112).

Ivana Momčilović (2010) na primeru škole frankofonske zajednice u Limerleu (Belgija, fr. Projet d’École différente en Communauté Français²), koja je organizovana i na osnovama Ransijerovog razumevanja emancipacije u školskom kontekstu, daje svoje videnje odgovora na pitanje da li u sintagmi „škola demokratije“ reč „demokratije“ može biti napisana bez navodnika. Njeni zaključci su, u pogledu toga, vrlo optimistični. Ovaj projekat *drugačije škole* u osnovi ima novi tip organizacije i mišljenja, mišljenja kroz akciju i organizaciju, mišljenja nove vrste društvene i kolektivne participacije i stvaranja. Projekat ne eksplikativne, već istraživačke pedagogije, razvijen nakon opservacija škola sličnog tipa u Francuskoj, sagledava novi odnos škole i demokratije i praktično opravdava vizije *škole za sve*. U okviru filozofskog, političkog i pedagoškog projekta koji je dobio podršku Belgijskog ministarstva obrazovanja u septembru 2009. godine otvorena je prva škola ovakvog *samoupravnog tipa*. Emancipatorski karakter uočljiv je i u organizaciji prostora i ocenjivanju znanja u školi kao ključnim društvenim mehanizmima disciplinovanja, nadzora i stratifikacije.

² Srednja škola *Nomadska pedagogija* (Pédagogie nomade).

Bruner je alternativu video u podržavanju autonomije škola i profesionalne autonomije nastavnika (Vujisić Živković, 2006). Na širem planu, smatra da bi napredak i bogaćenje zemlje, ukoliko bi šira kultura prihvatiла izazov da postane *uzajamno ispomažuća zajednica*, rezultirali novim obrascem ravnopravnije distribucije nacionalnog bogatstva (boljim radom škola bogati ne bi postali bogatiji, a siromašni siromašniji). Odnosno, ne bi došlo do obnavljanja kulture kakva je do tada bila. Odavde sledi i njegov zaključak da zemaljama razvijenog sveta nije potrebna samo obnova znanja i sposobnosti koja neku zemlju čine konkurentnjom na nekom tržištu, već i razmišljanje o onome što je on nazvao *školskom kulturom* (koju karakteriše stvaranje učeničkih zajednica i saradničko, aktivno, zajedničko učenje, posvećeno konstrukciji značenja). „Takve grupe nisu samo mesto za poučavanje nego i žarište identiteta i uzajamno ispomažućeg rada. Neka te škole budu mesto za praksu (a ne proklamaciju) kulturne uzajamnosti” (Bruner, 2000: 91). Uz takvu praksu, škole počinju da liče na *kontrakulture* – središta negovanja nove svesti o tome kako izgleda živeti u modernom društvu. Istiće da navedeno podrazumeva ne samo promenu *škole kao kulturu učenja* već i promenu uloge nastavnika u toj kulturi. Izazov je krenuti dalje od propisa, usmeriti se na obnovu i učiniti nastavnike putem sručesnicima u tom procesu” (Bruner, 2000: 95). Najvažniji zadatak u toku tog pokušaja reforme demokratskog tipa jeste uključivanje nastavnika u raspravu i oblikovanje promene, pa je preko potrebnog učiniti nastavnike, na svim nivoима, partnerima u transformaciji.

Zaključna razmatranja

Decenijama unazad se govorio o neophodnosti osposobljavanja nastavnika za planiranje i realizovanje vaspitno-ocrazovnog rada kao interakcijskog procesa, za zajednički rad sa učenicima, negovanje saradničkih odnosa i demokratske klime u razredu. Pedagoške ideje Džuia Ljuija našle su odgovarajuće mesto u savremenim kritičkim koncepcijama vaspitanja. Teoretičari kritičke orientacije posvećeni su emancipatorskim imperativima samoosnaživanja i društvene transformacije. Funkcionisanje razreda kao pravedne zajednice vidi se kao laboratorija za stvaranje pravednijeg društva. Kao osnovni elementi takve zajednice navode se: „utemeljenost na životima učenika; kritičnost; multikulturalnost, antirasizam, zalaganje za pravednost; participacija i uvažavanje ličnih iskustava; optimizam, radost, ljubaznost, maštovitost i vizionarstvo; aktivizam; akademска posvećenost i kulturna osetljivost” (Bigelow et al., 1994: 4; prema: Katz & Ryan, 2010: 128). Djuijeva zalaganja da se učenici podstiću da kritički sude o stvarnosti, jer je verovao da se kritičkim pristupom svet može učiniti boljim, danas se smatraju posebno značajnim.

Kritičku pedagogiju kao pedagoški pravac sačinjen od pojedinačnih koncepcija vaspitanja, od kojih smo neke ukratko predstavili, karakteriše nastojanje da se represivne strukture u društvu transformišu primenom demokratskog i aktivističkog pristupa nastavi i učenju (Braa & Callero, 2006). Navedene pedagoške ideje danas vidimo kao značajne i aktuelne, posebno one koje se odnose na demokratizaciju škole, jednakost i humanizaciju odnosa u školskom kontekstu uz preispitivanje vrednosti koje škola promoviše, principa na kojima počiva, njenih vaspitnih i obrazovnih funkcija i odnosa u školi. Podstiću nastavnike na *političku subverziju* putem podrivanja temelja obrazovnog sistema koji manipuliše i njima i učenicima (skriveni kurikulum,

kompetitivnost, mehanizmi selekcije, hijerarhizacije, bihevioralne modifikacije). U tom smislu, predstavnici ovog pokreta kao osnovni pedagoški pojam uvođe *emancipaciju*, uz koju se vezuju: osnaživanje, autonomija, samoodređenje, ravnopravnost, pluralizam, humanizam, solidarnost, kao i transformacija, demokratizacija obrazovanja i društva u celini. Značenje pojma emancipacije često se određuje sa aspekta političkih teorija kao oslobođanje od zavisnosti, potčinjenosti, podređenosti, ugnjetavanja, ograničavanja, kao sticanje ravnopravnosti sa onima koji uživaju puna građanska prava. Pedagoške koncepcije usmerene na emancipaciju predstavljaju znak *kontinuiranog očovečenja i osvešćivanja vaspitnog procesa* (Trnavac, 1996).

U dokumentima kojima je poslednjih godina uređivan sistem vaspitanja i obrazovanja u Srbiji (i pojedine njegove delatnosti), sa namerom da se tranzicioni proces omogući i ubrza, često su afirmisani značajni ciljevi i principi liberalnog obrazovanja i progresivizam kao pedagoška ideologija. Ipak, slijedno je da se obrazovanje ne shvata kao nacionalni prioritet i vektor političkih ekonomskih i društvenih reformi, već se reformama u ovim sektorima podređuje, uz naglašen neoliberalni pristup baziran na pedagoškoj ideologiji efikasnosti. Nakon rečenog o sto godina dostupnim Djuijevim pedagoškim idejama, u njihovoj razradi poslednjih decenija u kritičkim koncepcijama vaspitanja, poducićemo da progresivizam i liberalno obrazovanje podrazumevaju emancipaciju. Verujemo da je pojedinac sposoban da se osloodi neposredne uslovljenosti materijalnog, da shvati socijalna pitanja, da je otvoren za učestvovanje u društvu, sposoban da kritički misli, što mu omogućava da poboljša vlastite životne uslove. Emancipatorski karakter procesa učenja ogleda se u podršci zadovoljavajućim osnovnih ljudskih potreba pojedinaca i uključivanju individualnog iskustva svih članova u vaspitno-obrazovnom procesu. U takvom pedagoškom kontekstu najveća korist i za pojedinca i za društvo može se očekivati od načina učenja zasnovanih na individualnoj inicijativi, ličnom istraživanju i kritičkoj analizi. Navedeno vidimo kao bazu za razumevanje vaspitno-obrazovnog procesa i kretanje ka idealima jednakosti pojedinaca i približavanja diferenciranom pristupu, koji omogućava da pojedinac i njegove potrebe postanu kamen-temeljac nove obrazovne politike i prakse.

Literatura

1. Apple, M. W. (2012b). Šta postmodernisti zaboravljaju: kulturni kapital i oficijelno znanje. *Reč – časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, 82/28, 153–167.
2. Apple, M. W. (2012a). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
3. Bodroški-Spariosu, B. (2000). Shvatnje dečije prirode u pedocentrističkoj pedagogiji – stanovišta Rusoa i Djuija, *Nastava i vaspitanje*, 49 (3), 469–482.
4. Braa, D. & Callero, P. (2006). Critical Pedagogy and Classroom Praxis. *Teaching Sociology*, 34 (4), 357–369.
5. Breuing, M. (2011). Problematizing Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (3), 2–23.
6. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
7. Burdije, P. i Paseron, Ž. K. (2012). Reprodukcija u obrazovanju, društvu i kulturi, *Reč – časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, 82/28, 67–121.
8. Djui, Dž. (1936). *Interes i napor – Moral i vaspitanje*, Skoplje: »Nemanja« zadužbinska štamparija Vardarske banovine.

9. Djui, Dž. (1971). *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje: Obod.
10. Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*, Zagreb: Odraz – Održivi razvoj zajednice.
11. Handelsman, R. (2011). Being in the Know: Cultural Reproduction & Standardized Knowledge in an Alternative School Setting. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (3), 89–112.
12. Katz, S. J. & Ryan, D. F. (2010). Critical Educators at Work in Chicago: Connecting Students to Communities. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2), 127–150.
13. Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review*, 42 (4), 449–496.
14. Momčilović, I. (2010). *Škola najboljeg (u nama), tekst o školi baziranoj na pedagoškim metodama Žaka Ransijera*, objavljeno 19. 3. 2010. godine, preuzeto 9. 11. 2012. godine, sa sajta: <http://www.kuda.org/en/node/3033>
15. Muro, A. (2012). Pedagogies of Change: From Theory to Practice, *International Journal of Critical Pedagogy*, 4 (1), 2–17.
16. Potkonjak, N. (2003). *XX vek – ni „vek deteta“ ni vek pedagogije: ima nade – XXI vek*, drugo dopunjeno izdanje, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Banja Luka: Pedagoško društvo Republike Srpske.
17. Radovanović, S. (1997). *Škola i društvena sredina*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
18. Rancière, J. (2010a). *Emancipovani gledalac*. Beograd: Edicija Jugoslavija.
19. Rancière, J. (2010b). *Učitelj neznanica – pet lekcija iz intelektualne emancipacije*. Zagreb: Multimedijalni institut.
20. Tadić, A. (2015). *Nastavnički modeli i strategije razvojne discipline*, Beograd: Učiteljski fakultet.
21. Trnavac, N. (1996). Disciplina učenika – između pedagogije voćenja i pedagogije emancipacije. U: Slobodanka Gašić Pavišić (ur.), *Autonomija ličnosti i vaspitanje* (181–194), Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
22. Trnavac, N. (2005). Različiti pokušaji klasifikovanja savremenih koncepcija vaspitanja, *Pedagoška stvarnost*, 51 (1–2), 20–32.
23. Vujišić Živković, N. (2006). Školska autonomija i profesionalna autonomija nastavnika, *Pedagogija*, 61 (3), 278–292.
24. Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.

MODEL OF INTELLECTUAL ADVENTURE: TOWARDS COMPREHENDING DEWEY'S PROGRESSIVISM FROM CRITICAL CONCEPTS OF EDUCATION CONCEPT

Summary: The reason for choosing the paper title was the hundredth anniversary of John Dewey's book »Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education«, which is significant for sound foundation of contemporary theory of liberal education. In the paper, we are discussing arguments of cotemporary theoreticians of critical orientation, on the trace of Dewey's vision of education and democracy, as a focus for transformation of the educational system and its directing towards human dimension, towards support of the individuals to express and realise their potentials. The way in which ideas, concepts and recommendations of authors of critical concepts are inter-crossed, is a special intellectual adventure, as stated by Jacques Rancière.

The starting point is affirmation of emancipator character of pedagogical and educational work as a factor of humanisation of an individual and social progress. Autonomous personality is standing out as a bearer of social values. Favourisaiton of technocratic requirements is critically analysed in the light of educational system in which human component is subordinated to the margin of pedagogical work. It has been concluded that requirements of society are connected to gaining competencies for human reproduction and that they are legitimate only if those processes simultaneously support emancipation of the individuals.

Key words: John Dewey, progressivism, critical pedagogy, emancipation.

* * *

**МОДЕЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АВАНТЮРЫ:
К ПОНИМАНИЮ ПРОГРЕССИВИЗМА ДЖОНА ДЬЮИ С КРИТИЧЕСКОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ
КОНЦЕПЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ**

Резюме: Непосредственной причиной выбора данной темы является сто лет со дня публикации работы "Воспитание и демократия" Джона Дьюи (John Dewey), в которой заложены основы современной теории либерального образования. В статье рассматриваются аргументы современных теоретиков, которые критически обсуждают представления Дьюи о воспитании и демократии, как опорного пункта требуемого преобразования образовательной системы и ее ориентации на возможности человека, на поддержку отдельному лицу, чтобы оно вполне могло выражать и реализовать свой потенциал. То, каким образом идеи, концепции и рекомендации авторов, критически ориентированных по отношению к образованию, пересекаются - является своего рода интеллектуальной авантюрой, как об этом выразился Жак Рансье (Jacques Rancière).

Отправной точкой является подтверждение освободительного характера образования, ибо оно является фактором гуманизации личности и социального прогресса. Автономная личность выделяется как обладатель педагогических членостей. Критически анализируется фаворитизм в системе образования технократических требований, чем человеческий компонент сдвинут на обочину педагогической работы. Сделан вывод о том, что требования общества, в связи с приобретением компетенций для общественного воспроизводства, только тогда являются легитимными, если такой процесс, одновременно, поддерживает эмансипацию личности отдельного человека.

Ключевые слова: Джон Дьюи, прогрессивизм, критическая педагогика, эмансипация.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 23. 5. 2016. godine

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 7. 6. 2016. godine

Dr Mila J. B. NADRLJANSKI

Maritime Faculty, Split, Croatia

Dr Ante J. SANADER

University College of Inspection and Personnel Management, Split, Croatia

Dr Đurđica N. VUKIĆ

University College of Inspection and Personnel Management, Split, Croatia

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXI, 3, 2016.
UDK: 005.331
005.66

REWARDING AND HUMAN RESOURCES AS FACTORS OF COMPETITIVE ADVANTAGE

Summary: In today's global competitiveness, enterprises are forced to grow and develop primarily on the basis of continuous updating their intangible assets, ie. employees to new trends and challenges. This paper presents a detailed theoretical analysis of reward strategy application integrated with business strategy, and its influence on work performance and efficiency. Using the method of analysis and synthesis, as well as induction and deduction, we investigated relevant theoretical and methodological aspects of influence of human resources and reward system on a sustainable competitive advantage.

Key words: enterprise, business strategy, human resources, reward system.

Introduction

Today's global economy is symbolized not only by exchange of goods, but also by exchange of capital, people and information. In market profit games, the physical component of goods is no longer sufficient to create and maintain competitive advantage of enterprises, organizations and institutions. The environment in which modern companies do business is becoming more dynamic and significantly different compared to discontinuities in the past. Changes are rapid, complex and unpredictable and they increasingly affect business and management. Modern company management requires a change in the way of thinking about how to do business and compete in the new economy. The new economy is a sort of a hybrid built on foundations of the old one. Development of technology and knowledge represents the potential that has caused profound changes in economy and society.

The concept of competitiveness

While considering the competitive factors in the selection of target market, it is important to examine the structure and origin of competitors in similar companies and industries. Competitive advantage is a special feature of the company being more effective and efficient than its competitors. Competitive advantage has become a hit. The concept of competitiveness has evolved from the microeconomic aspect, ie. the aspect of company's competitiveness. Competitive advantages essentially emerge from improvement, innovation, replacement of existing products and services, production assets and processes or introducing new ones, particularly in those segments of economy that sublime qualities of new technology advancements. Modern business environment that is constantly transformed by globalization process and scientific and technological progress, makes it difficult for the company to achieve and maintain competitive advantage. Competitive advantages have evolved from comparative advantages. They are dynamic and change easily unlike the comparative ones, which are static and emerge from natural predisposition and economic structure, and can change over longer period. The competitive advantage can be affected by various state policies – foreign exchange policy, industrial policy, tax policy and wage policy. The state policy is very important in creation and building of competitive advantages. Comparative advantages are derived from availability of production factors. Tom Peters (Peters, 1988) says that the main factors of competitive advantage are highly trained and flexible people. The company can achieve competitive advantage only if it has more useful knowledge than its competitors, having intellectual capital. Intellectual capital is a unique resource, because it has no restrictions, thus providing endless opportunities for development. With successful management of intellectual capital it is possible to achieve a sustainable competitive advantage. The model of enhancing efficiency of competitive advantage, based on intellectual capital, emphasizes the new way of creating values, which is intellectual capital management and continuous investment in it, as well as the fact that today assets are less important than employee ability to create value. It is based on the fundamental economic law: decreasing yields. All economic resources are affected by this law, except knowledge which is continuously increasing yields. This very fact suggests that knowledge – intellectual capital is the inexhaustible economic resource which therefore becomes the basic factor of competitive advantage. The condition for survival in the global market is to make the offer superior to the competition's offer. This can be achieved by adequate market orientation of enterprise which means it is focused not only to consumers but also to the competition. The competitiveness more and more stems from employees, corporate culture, reward system, innovation, and business leadership that encourages and supports ongoing changes. Competitiveness as a success factor is present in every company, regardless of whether it operates at national or international market. Competitive advantage is the main indicator of management quality and success of the company. In a competitive market economy, the performance of a company will always be, to some extent, influenced by the success of others.

Competitive advantage is turning towards knowledge. Some companies may fail, but they will succeed again with the help of their knowledge productivity. Human capital of the company (experience, know-how, capacity, creativity) is transformed into its intellectual property (documents, designs, programs, data, inventions,

processes, and best practices) that results in patents and trademarks. Michael Porter (Porter, 1985) analyzes how the availability and quality of certain production factors affect the competitiveness, claiming that human resources are very important, and that quantity itself is not as important as the quality of labor. He concludes that the most important mechanism of this factor is educational and scientific infrastructure. It appears that the countries, which have invested a lot in education and research, develop faster. The key question of competitive advantage, which will be explored in this paper, is devoted to solving infrastructure issues, but also the issues of motivation, rewarding system, acquiring new technologies, and strategic way of thinking.

Changes have affected, to a lesser or greater extent, companies in all sectors and of all sizes. That is why companies, as foundations of economy, are constantly reviewing their objectives and purposes, which is reflected both at theoretical and practical levels. An important prerequisite of business success is the total value which customers or business partners get in an exchange. There are two basic concepts of competitiveness: micro competitiveness, which refers to competitiveness of enterprises, that was introduced by Michael Porter (Porter, 1985), and macro competitiveness, which refers to competitiveness of the national economy as a whole.

Croatian companies are under pressure from both domestic and global competition. The basic condition for sustainable enterprise and its ability to respond to more sophisticated demands of consumers or customers, is the capability to create and maintain competitive advantage based on value. Resource approach to the system of rewarding and human resources is the relevant source of competitive advantage. The concept of human resources is one of the key assets and a direct participant in business development and expansion of enterprises. Material aspects of motivation must be considered while considering the reward system for contributions at work, performance, enduring work loads and unfavorable working environment or even health and life hazards. People, their needs, motivation and satisfaction are becoming the focus of human resource management, because the human capital is the main tool of competitive ability and advantage in the global market. Management must design prizes and incentive programs whose structure depends on if they prefer complex or simple system of motivation or if the basic system is based on collective or individual factors. Human resource management and employee rewards are areas in which the majority of Croatian entrepreneurs still have space for personal education, and searching for the model that will motivate employees to better performance, and thereby higher profits. Compensation is undoubtedly the priority requirement for satisfaction of employees. It guarantees an adequate standard, although the atmosphere in the workplace is often among top priorities of many employees. The main purpose of the reward system is to generate desired employee behavior. Employee rewards is a necessary component of management system that connects organizational structure, financial and non-financial results and objectives with management and employee behavior.

It is expected that interventions in the field of human resource management, besides improving productivity, influence many non-financial benefits, which also contribute to the success of the organization. These are primarily better connections between employees and their cooperation in achieving common goals, better coherence with the strategic objectives of the company, and overall strengthening of organizational culture. Transferable skills and links within personal networks have

become the core of competitive advantage in today's interconnected world and they define success in a completely new way.

Among most difficult tasks of every company related to the product strategy is to answer two fundamental questions: how to satisfy consumers' (customers') needs with the product (service), and how to improve its market position in relation to the competition and their products or services.

Motivational system of a company

Motivational system of a company must provide three types of behavior essential for organization and development: people should be attracted to enter the system and stay in it; employees must perform tasks and obligations in a satisfactory manner; and company must develop innovative and creative activities to achieve the objectives that will contribute to its development.

In order to ensure the mentioned types of behavior, the motivational system should combine financial and non-financial factors of motivation and rewarding to meet a variety of human needs. The successful motivational system implies considering all the needs of employees, both analytically and synthetically, and accordingly, developing specific models of work and behavior which will be compatible with the overall performance of the company. Creators and implementers of motivational system should know that the quality motivational system requires: better organization of work through challenging and interesting tasks, adequate monitoring of employees' performance of duties and tasks, high-quality system of rewarding employees performance, better informing and better protection of employees' rights, more adequate working conditions, effective vertical and horizontal employee communication, permanent exploring employees' needs and correction of motivational activities in order to increase their satisfaction. In the book "Communicology and Management", the author gives an overview on concepts of business communication, communication skills and managers (Nadrljanski, 2010). Adequate material reward is just a foundation upon which the broad structure of motivational incentives should be built. Achieving competitive advantage can enhance the value of services and everything considered as additional service in the process of sale. The angl. phonic expressions: Intellectual Capital - IC, Business Intelligence - BI, Human Capital - HC, Knowledge Management - KM, all have human knowledge and intelligence as a common denominator and it is only different views of the same phenomenon. The share of intellectual labor, in the overall organizational endeavor in developed global economies, have further been increased by new forms of market relations, relations of production, and labor relations. Peter F. Drucker (Drucker, 1998) claims there is no area with a greater difference between profit and non-profit organizations than managing people and relationships. Competitive advantage is essential in business of enterprises in competitive markets. However, nowadays many companies have lost their competitive advantage in the race for growth and looking for diversification. Enterprises are facing slower growth and domestic and global competitors who do not behave as if the market is big enough for all of them. Michael Porter (Porter, 1985) is convinced that the failure of strategies in many companies arises from inability of translating competitive strategy into individual, competitive steps necessary to achieve the competitive advantage. In his book "Competitive

"Advantage", he lists a number of disciplines and activities of companies and businesses that have a great impact on their competitive ability. It is not enough to make the particular branch analysis in order to consider the competitive ability of enterprise and to create the strategy that will lead company in a better strategic position in future. Competitive advantage is in the center of business enterprises, and its maintenance requires interconnecting of all the factors. In order to recognize its competitive advantage, the company has to analyze the entire system. A superficial analysis is not enough, but numerous activities of design, production, marketing and sales activities should be reviewed. At the time of stronger competitiveness of the economy and the economic crisis, it is important that the reward system is not treated as an expense, but as an investment that has a positive return. The changes are faster and bigger so advantage over competition can not be achieved just by better positioning within the group, especially because groups change quickly, some disappear, and some new appear on the market. Some new approaches to the company strategy have appeared. Resource approach is about observing the key resources of the company, and about maintenance of existing and creation of future core competencies of the company.

The value of human resources in achieving competitive advantage

In pursuing competitive advantage, the value of human resources has become even more important. Four authors in the book "Human Resource Management: Gaining a Competitive Advantage" (Noe et. al., 2006), write that the approach to human resource management is fundamental to the creation of long-term value of the company and its survival. The book provides a basis for exploring challenges which are necessary to create value and gain competitive advantage. Additionally, they specify three competitive challenges that enterprises will face in the next ten years, and which will increase the importance of human resource management: global challenge, challenge of meeting the needs of interest groups, and challenge of creating high performance work systems. Quality management of human resources is a competitive advantage of modern business. The empirical research on the impact of leadership styles on human resources is presented in the book "Communicology and Management" (Nadłaniański, 2010). Organizational resources are significant, more than ever, and wise allocation of these resources has become an imperative. This is why all organizational functions must be performed together in order to contribute wherever it is possible. It is necessary to carefully study values of all functions, especially the function of human resources. It is believed that all aspects of human resource management, including ways of interaction between enterprises and the environment, the way companies obtain, prepare, develop and reward human resources, and how they shape and evaluate the business, can help enterprises to meet their competitive challenges and create value. Challenges are necessary to create value and to gain competitive advantage. Two university professors and leading experts in the field of human resource management and compensations (Milkovich and Newman, 2005) have made comprehensive overview of analytical models, procedures and examples based on the approach of strategic choices, modern research techniques and practical experiences. The book "Compensation" has become the standard textbook in the field of management of payments at many US and international universities. In order to attract new employees, the employer must ensure that his wage scale is more favorable

than those offered by competitors. It is evident that employees' knowledge and skills initiate rise of the company's profit (Leiponen, 2000).

The key competence is the result of a clear focus and orchestration skill of the following organizational components (Day, 2003): (1) Exterior: Company's priority is to keep consumers / customers and to persuade employees to offer and deliver consumers / customers values in accordance with their needs and desires; (2) Interior: The configuration which includes structuring of the organization and process for personalizing products and services, and their stimulus to create valuable relationships. Intelligent methods of knowledge and technology management enable improvement in productivity, efficiency and competitiveness of enterprises (Mouritsen and Larsen, 2005).

Management through configuration and coordination is the best way to harmonize human resources, needs of targeted consumers / users, organizational structure and reward system. Evaluation of performance efficiency helps competitiveness and strengthening the market position of a particular organization. Reward strategy should be integrated with the business strategy and formulated in a way to enable achievement of long-term goals of the business policy and human resources policy. In today's global competitiveness, enterprises are forced to grow and develop primarily on the basis of continuous directing their intangible assets, ie. employees to new trends and challenges.

The value of human resources is measured by various indicators, such as employee knowledge and skills (Tintor, 1995; Caccio, 2000), their demographic characteristics: age (Sveiby, 1997), length of service (Collins et. al., 2001), gender and fluctuations (Stewart, 1999; Fitzenz, 2006), compensations (Fitzenz, 1990), investment in education and development (Mayo, 2001) and the like. When did it all begin? In 1994, in the journal "Fortune" Tom Stewart warned companies to devote less to what they own, and more to what they know - their intellectual capital. Later, Peter Drucker (Drucker, 1998) identified knowledge as the new basis of competition in the post-capitalist society, and Paul Romer, an economist from Stanford said that knowledge is the only unlimited resource with the value that grows as much as it is used. Two Japanese academics Ikujiro Nonaka and Hirotaka Takeuchi published "The Knowledge-Creating Company", a study of creation of knowledge and its use in Japanese companies (Nonaka and Takeuchi, 1995). The same year Dorothy Leonard-Barton wrote a detailed study on the role of knowledge in the craft company "Wellsprings of Knowledge" (Leonard-Barton, 1995). That was the time when several books appeared on the market advising managers about the need of knowledge management, but they did not write how. Companies such as "Dow Chemical" and "Skandia", and consulting firms "Ernst & Young" and "IBM Consulting" introduced job positions of chief knowledge officers and directors of intellectual capital in order to examine resources of knowledge in their companies. They showed the value of preservation, improvement and productive enhancement of business results which occur as a result of knowledge management. In studies of human capital, a significant contribution was given by Karl Erik Sveiby (Sveiby, 1997) a researcher at Queensland University of Technology in Australia. He developed the Intangible Asset Monitor, which was first put into use in 1988. The Intangible Asset Monitor is a non-financial instrument for measurement and management of intangible assets, but it does not provide all relevant variables. Namely, the flow of knowledge and intangible assets are not monetary, they

are complex and can not be covered by standardized assessment. That is why we need new indicators and new system which would be able to interpret those indicators meaningfully. Sveiby believes that the total market value of every company, including insurance companies as well, consists of two key components. Without knowledge there is no competitive capability and advantage, and permanent investment in knowledge leads to new entrepreneurial ideas and ventures.

It is also worth mentioning some foreign literature sources, that discussed the proposed issues, regarding the relation between individual and innovation as a factor in rewarding system from the perspective of competitive advantage. It can be mainly divided into three theoretical perspectives: the individualist perspective, structuralist perspective, and interactive process perspective (Slappendel, 1996). Individualist perspective of innovation attributes in organizations refers to the characteristics of individuals and innovators, such as age, gender, level of education, attitudes, personality and so on (Scott and Bruce, 1994). Structuralist perspective explains innovation related to the structural characteristics such as organizational strategy, structure and availability of resources, management and wage policy (Damanpour, 1991; Tushman and Nelson, 1990). Since individualist and structuralist perspectives only partially explain the phenomenon of innovation at the individual or organizational level, these perspectives can not provide a comprehensive view of the complexity of the innovative behavior (Giddens, 1995). The third form of perspective known as the interactive process perspective is basically a process of innovation activities leading to the interaction between the individual and the organization. Determinant characteristics of interactive process perspective emphasize the importance of the relationship between individual and organization in the innovation process. Although conceptually, this perspective provides the facility to rationalize innovative performance (Edwards, 2000; Pierce and Delbecq, 1977; Slappendel, 1996; Van de Ven, 1986). So far in this area there is a little empirical research to support this concept. With a few exceptions of some empirical research (Edwards, 2000; Isaksen and Remoe, 2000), most existing studies have discussed the innovative performance of individuals at the level of the individualist or structuralist perspective.

In her research career, Juliet Schor focused on issues of wages, productivity and profitability (Schor, 1991). According to this author, there is a growing trend of personal deceleration in developed countries, where people tend to simplify their lives selling their properties and giving up their seemingly successful careers. It is social responsibility of a company to allow these people to find a deeper purpose in business environment. Compensatory and motivational systems too often focus on individual functions and working contribution of employees, almost ignoring the values which they really care about. At a time of constant change, people re-examine the basic issues and values that define them and which initiate their career choice. In the analysis, evaluation and fostering of motivation it is possible to use theories that belong to the group of content theories of motivation such as Maslow's hierarchy of needs (Maslow, 1970), McClelland's achievement motivation (McClelland, 1961) or Herzberg's theory of motivation (Herzberg, 1959) which measures factors in the workplace that cause satisfaction. Another group of theories of motivation consists of process theories based on perception, expectation, value, and their interactions.

Motivational processes in work are associated to the values of employees and incentive systems which vary in different societies and economies. To illustrate the

importance of employee motivation we may quote Kjell Nordstrom and Jonas Ridderstrale: "We should give people a challenging agenda, not to tell them what to do". (Nordstrom and Ridderstrale, 2005).

Conclusion

People, their needs, motivation and satisfaction are entering the spotlight of human resource management. Human capital is the main tool of competitive ability and advantage in the global market. Extremely important are interventions in the field of human resource management which, in addition to improving productivity, affect a lot of non-financial benefits, contributing to competitiveness and success of organization as well. Enterprise competitiveness depends more and more on employees, corporate culture, reward system, innovation encouraging, and business leadership that supports ongoing changes. Competitiveness as a success factor is present in every company, regardless of whether it operates at national or international market. In addition to boosting sales of products or services, achieving competitive advantage can enhance the value of all additional services as well. Competitive advantage is in the focus of business enterprises, and its acquisition and maintenance require interconnecting of all the factors. In order to recognize its competitive advantage, the company has to analyze the entire system and review numerous activities of design, production, marketing and sales activities. A prerequisite of business success is the total value which customers or business partners believe they will get in an exchange, so the basic condition for sustainable enterprise is to respond to more sophisticated demands of consumers / customers. The concept of human resources is one of the key assets and a direct participant in business development and expansion of enterprises. Resource approach to the system of rewarding and human resources is the relevant source of competitive advantage. Evaluation of work efficiency helps competitiveness and strengthening the market position of a particular organization. Reward strategy should be integrated with the business strategy and formulated in a way to enable achievement of long-term goals of the business policy and human resources policy. Management must design prizes and incentive programs whose structure depends on whether they prefer complex or simple system of motivation and whether the basic system is based on collective or individual factors. Human resource management and employee rewards are areas in which Croatian entrepreneurs still have space for personal education, and searching for the model that will motivate employees to better performance. By collecting and analyzing literature, this paper presents a theoretical study of influence of reward system on a sustainable competitive advantage, and it can serve as the basis for empirical research on models for increasing the effectiveness of competitive advantage of companies based on intellectual capital.

References

1. Cascio, W. F. (2000). *Costing Human Resources: The Financial Impact of Behavior in Organizations*. Cincinnati: South-Western College Publishing.
2. Collins, C., Smith, K. G. and Stevens, C. K. (2001). *Human Resource Practices, Knowledge Creation Capability and Performance in High Technology Firms. Working Paper Series, 01-02*. Ithaca, NY: Center for Advanced Human Resources Studies.
3. Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: a meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 34(3).
4. Day, G. S. (2003). Creating a Superior Customer-Relating Capability. *MIT Sloan Management Review*. pp. 77-82.
5. Drucker, P. F. (1998). *Managing in a Time of Great Change*. New York: Truman Talley Books Plume,
6. Edwards, T. (2000). Innovation and Organisation Change: Development towards an interactive process perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 12(4), 445-464.
7. Fitz-enz, Jac. (2000). *The ROI of Human Capital - Measuring the Economic Value of Employee Performance*. New York: AMACOM.
8. Giddens, A. (1995). *Politics, Sociology and Social Theory: Encounters with Classical and Contemporary Social Thought*. Redwood City: Stanford University Press.
9. Leiponen, A. (2000). Competencies, innovation and profitability of firms. *Economics of Innovation and New Technology*, 9(1), 1-24.
10. Leonard-Barton, D. (1995). *Wellsprings of Knowledge: Building and Sustaining the Sources of Innovation*. Boston: Harvard Business School Press.
11. Mayo, A. (2001). *The Human Value of the Enterprise: Valuing People as Assets: Monitoring, Measuring, Managing*. Boston: Nicholas Brealey Pub.
12. Milkovich, G., Newman, J. (2005). *Plaći i moći li naš razvoj*. Zagreb: Masmedia d.o.o.
13. Mouritsen, J., Larsen, H. T. (2005). The 2nd wave of knowledge management: The management control of knowledge resources through intellectual capital information. *Management Accounting Research*, 16(4), 371-394
14. Nadrljanski, M. (2010). *Komunikologija i menadžment*. Split: Redak, 2010.
15. Porter, M. E. (1985). *Competitive Advantage*. New York: Free Press.
16. Raymond, N. A., Hollenbeck, J. R., Gehart, B., Wright, P. M. (2006). *Menadžment ljudskih potencijala – postizanje konkurenčne prednosti*. Zagreb: Mate.
17. Scott, S .G., Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behaviour: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-599.
18. Schor, J. B. (1993). *The Overworked American: The Unexpected Decline of Leisure*. New York: Basic Books.
19. Slappendel, C. (1996). Perspectives on Innovation in Organisations. *Organization Studies*, 17(1), 107-129
20. Sveiby, K. E. (1997). *The New Organisational Wealth: Managing and Measuring knowledge based Assets*. New York: Berrett-Koehler.
21. Tintor, J. (1995). Analiza ljudskih potencijala. *Ekonomski analitičar*. No. 4, 36-45.
22. Tushman, M. L., Nelson, R. R. (1990). Introduction: Technology, organizations, and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 1-8.

* * *

NAGRADIVANJE I KADROVI KAO FAKTORI KOMPETITIVNE PREDNOSTI

Rezime: U današnje vreme globalne kompeticije, firme su primorane da se razvijaju prvenstveno na osnovu stalnog usmeravanja svojih zaposlenih ka novim trendovima i izazovima. U ovom radu je predstavljena detaljna teorijska analiza strategije nagradjivanja koje je integrisana sa poslovnom strategijom i uticajme na izvodjenje poslova i efikasnost. Korišćenjem metoda analize i sinteze, kao i indukcije i dedukcije, istražili smo relevantne teorijske i metodološke aspekte uticaja kadrova na sistem nagradjivanja u održivoj komepetitivnoj prednosti.

Ključne reči: firma, poslovna strategija, kadrovi, sistem nagradjivanja.

* * *

СИСТЕМА ВОЗНАГРАЖДЕНИЯ И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ КАК ФАКТОРЫ КОНКУРЕНТНОГО ПРЕИМУЩЕСТВА

Резюме: В современной глобальной конкурентоспособности, предприятия вынуждены расти и развиваться, в первую очередь, на основе непрерывного направления своих нематериальных ценностей, т.е. служащих-работающих в фирме, к новым тенденциям и проблемам. Настоящая статья представляет собой подробный теоретический анализ применения стратегии вознаграждения, интегрированной с бизнес-стратегией и их влияние на производительность труда и эффективность. Используя метод анализа и синтеза, а также индукции и дедукции, мы исследовали соответствующие теоретические и методологические аспекты влияния человеческих ресурсов и системы вознаграждения на устойчивое конкурентное преимущество.

Ключевые слова: предприятие, бизнес-стратегия, человеческие ресурсы, система вознаграждения.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 23. 01. 2016. godine
Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 7. 06. 2016. godine

Dr Jelena D. STAMATOVIĆ

Učiteljski fakultet u Užicu

Univerzitet u Kragujevcu

Dr Žana P. BOJOVIĆ

Učiteljski fakultet u Užicu

Univerzitet u Kragujevcu

Izvorni naučni rad

PEDAGOGIJA

LXXI, 3, 2016.

UDK:

371.13/.15(497.11)"2014"

ULOGE NASTAVNIKA U NASTAVNOM PROCESU

Rezime: Cilj sprovedenog istraživanja je usmeren na utvrđivanje važnosti ostvarivanja nastavničkih uloga i njihove realizacije u praksi. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici najveću važnost pridaju i najčešće ostvaruju sledeće uloge: praćenje napredovanja i postignuća učenika, planiranje i organizacija nastavnog procesa. Najmanju važnost pridaju samovrednovanju svoga rada, osmišljavanju školskog programa i administrativnoj ulozi, a najmanje ostvaruju ulogu kreiranja školskog programa. Upoređujući viđenje i procenu važnosti uloga i nivoa ostvarenosti u praksi, uočavamo da nastavnici nešto više daju važnost opaženim nego realizovanim ulogama, što su pokazali i statistički parametri.

U celini posmatrano, nastavnici su sve smještane u važnosti uloga koje treba da ostvaruju u nastavnom procesu i to može biti dodatni podsticaj za njihovo potpunije ostvarivanje. Nastavničke uloge su međusobno uslovljene, zavisne jedna od druge, što može uticati na kvalitet njihove ostvarenosti.

Ključne reči: očekivane uloge, opažene uloge, realizovane uloge.

Uvod

Nastava kao specifičan vaspitno-obrazovni proces usmerena je ka učenicima i definisana osobinama i potrebama učenika. U okviru svog rada nastavnik ostvaruje različite uloge putem kojih ostvaruje materijalne, funkcionalne i vaspitne zadatke nastave. Nastavnik ima najsnažniji uticaj na učenike i njihov razvoj, u ostvarivanju ishoda učenja, regulisanja socijalnih odnosa u grupi, podsticanju razvoja individualnih karakteristika učenika i slično. Jednom rečju, nastavnik osmišljava i kreira aktivnosti subjekata u vaspitno-obrazovnom procesu, što predstavlja referentni okvir za definisanje i identifikaciju nastavnikovih uloga.

Rad i ponašanje nastavnika se ne može istraživati bez proučavanja i poznavanja njegovih uloga. Najopštije određenje uloga jeste da su to ponašanja očekivana za određeni položaj ili delovi i sekvene složenog ponašanja koje razvijamo dok ne postane uobičajeno, dok Mek Farland (Mc Farland) uloge definiše kao jedan vid socijalnog ponašanja za koje postoji definisani sklop očekivanog ponašanja za određenu poziciju ili status. Po rečima Havelke, kao očekivano ponašanje, uloga se može javiti kao: propisana ili normativna, uvek definisana zakonom, statutom ili nekim drugim aktima i uobičajena ili tradicionalna koja se javlja u društvenim grupama

i počiva na kulturnim normama i običajima tih grupa. Uloga je, zapravo, jedinstven sistem ponašanja pojedinca sa određenim položajem u grupi, u okviru kojeg razlikujemo realizovanu ulogu (delatnosti koje su objektivno izvršene), opaženu ulogu (aktivnosti koje pojedinac ili drugi članovi grupe vide kao sastavni deo dobijene uloge) i očekivanu ulogu (delatnosti koje su normirane).¹

S jedne strane, stiče se utisak da se nastavnička uloga „dobija“ samim tim što je regulisana zakonskim regulativima, a to podrazumeva propisan stepen stručne spreme i da je kompetentan u stručnom, društvenom i psihičkom pogledu. Sa druge strane, razvoj učenika i usavršavanje nastavnika vezuje se za njegove različite uloge u nastavi. Određivanje referentnog okvira za definisanje uloga uslovljeno je nastavnikovim odnosom prema učeniku i njegovom razvoju, kao i ciljevima i zadacima nastave – vaspitnim i obrazovnim (Stamatović, 2006: 20).

Uloge nastavnika i njegov socijalni identitet su međusobno povezane i zasnovane na dve vrste očekivanja: vlastitim očekivanjima i očekivanjima drugih iz okruženja. U tom kontekstu možemo govoriti o nastavnim, administrativnim, psihološkim i samoizražavajućim ulogama nastavnika. Nastavnik se može posmatrati kao procenjivač, evaluator, planer, organizator nastave, terapeut, dijagnostičar, posrednik i prenosilac socijalizacije, facilitator, istraživač, metodičar, inovator... (Havelka 1998; Bjekić, 1999, Vujisić Živković, 2008). Nastavnik kao važan faktor celokupnog vaspitno-obrazovnog rada bitno utiče na krajnje ishode učenja, inicira i podstiče razvoj mnogobrojnih individualnih karakteristika učenika, reguliše socijalne odnose u grupi, osmišljava aktivnost svih subjekata u vaspitno-obrazovnom procesu i brine o celokupnom razvoju pojedinca. Iz navedenog proizilaze i sledeće uloge nastavnika: planer, organizator i realizator, čiji je celokupan vaspitno-obrazovni rad utemeljen na naučnim postavkama i potrebania određenog društva i ličnosti u razvoju (Laketa, 1998: 13).

Polazeći od ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja kao smernica u definisanju nastavničkih uloga moguće je, najšire, izdvojiti vaspitne i obrazovne uloge. Ako je cilj vaspitanja u savremenim uslovima razvoj slobodne i svestrane ličnosti, onda *vaspitna uloga* nastavnika podrazumeva da svojim ponašanjem obezbedi učenicima da, kroz operacionalizaciju različitih vidova vaspitanja razviju sve aspekte svoje ličnosti do sebeštenog maksimuma. *Obrazovna uloga* nastavnika proizilazi iz nastojanja da obezbedi učenicima sticanje znanja, veština i navika, ali i razvijanje sposobnosti.

O položaju, ulozi i zadacima učitelja u novoj reformisanoj školi govori se u mnogim dokumentima, kako kod nas tako i u svetu. U prilog tome govori i poglavljje u *Bijeloj knjizi* (1995), gde su preciznije razrađena osnovna obeležja nastavničke profesije a neka od njih su: odgovarajući stepen obrazovanja, pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička sposobljenost za izvođenje nastave; sposobljenost za identifikaciju i uvažavanje individualnih razlika i stilova učenja učenika; sposobljenost za kreiranje adekvatnih uslova i okruženja za aktivno učenje i inkluzivno obrazovanje; sposobljenost za evaluaciju rezultata učenja i razvoja učenika, te postupaka, metoda i oblika koje se koriste u nastavi; sposobljenost učitelja za voditelja fasilitatora, dijagnostičara, instruktora aktivne nastave, koordinatora, kreatora novih interpersonalnih odnosa, graditelja emocionalne klime u odjeljenju i

¹ Havelka, N. (1980). *Psihološke osnove grupnog rada*. Beograd: Naučna knjiga, str. 147.

menadžera nastavnog procesa; motivisanost za stalno stručno usavršavanje i odgovornost za promene u obrazovanju (Bajramović i Lalić, 2011: 55).

Evidentno je da postoje različiti kriterijumi određenja nastavničkih uloga, te se može govoriti o sistemu složenih uloga. Na njihov razvoj ali i konstituisanje novih, uticala su nova saznanja o različitim smernicama na krajnje rezultate nastavnog rada kao što su: nasleđe, uslovi sredine i aktivnosti učenika. Od zaista velikog broja različitih viđenja uloga nastavnika opredelili smo se da procenjujemo one koje doprinose kvalitetu nastavnog procesa.

Nastavnik kao planer vaspitno-obrazovnog procesa. U organizaciji rada škole, jedna od najvažnijih uloga savremenog nastavnika jeste planiranje raznovrsnih oblika delatnosti unutar vaspitno-obrazovnog procesa u celini. Da bi odgovorio programskim ciljevima i zadacima, nastavnik treba da osmisli i realno isplanira aktivnosti konkretnizovane kroz operativne zadatke nastave kao specifične strategije upravljanja nastavnim procesom, pri čemu nastavnik osmišljava raznovrsne didaktičke sisteme, sociološke oblike nastavnog rada, nastavne metode, izvore znanja i tehničke uređaje.

Nastavnik kao kreator školskog programa. Kreativno osmišljen školski program elementarno je polazište u vaspitanju i obrazovanju mlađih. Učenici su po svojoj prirodi uvek otvoreni za nova uskustva i nikada se ne mre s postojećim stanjem, više vole kretanje nego mirovanje, istraživanje i preveravanje, nego nekritičko i konformističko primanje gotovih podataka. Stoga je na nastavnicima velika odgovornost da identifikuju obim i vrstu kreativnih potencijala svakog učenika i da, shodno tome, kreiraju školski program.

Ukoliko krenemo od ideje da je nastavnikovo znanje smisleno i funkcionalno u kontekstu u kojem se razvija i primenjuje (Clarke, 1995: 244), onda nastavnika kao kreatora školskog programa možemo posmatrati i kao učitelja i kao učenika, u najpozitivnijem smislu te reči. Uloga nastavnika kao kreatora školskog programa podrazumeva posedovanje delimične slobode u osmišljavanju puteva i načina sticanja do planiranih očekivanih učeničkih postignuća, ali i preuzimanje odgovornosti za ostvarene rezultate. Školski program je širok pojam pod kojim se mogu podrazumevati sve aktivnosti i procesi školskog rada, ali i celokupni život institucije (Hebib, 2009: 47). Stoga je uloga nastavnika kao kreatora školskog programa kompleksna i podrazumeva ostvarivanje ostalih uloga.

Nastavnik kao prenosilac informacija. Rukovodeći se stavom da je centralna školska aktivnost nastava i da je primarna uloga nastavnika, u užem smislu, da prenosi informacije, izlaže gradivo, prezentuje sadržaje i vodi nastavni proces, sasvim je prirodno da se ova nastavnička uloga vezuje za kompetencije pod kojima se ne podrazumeva samo ono što bi nastavnik trebalo da zna, odnosno koje „predmete da apsorbuje u svom studiju, već što bi uistinu trebalo da savlada u teoriji i što je sposoban da učini u praksi“ (Javornik Krečić, 2010: 30). Ideja da se kompetencije uče i razvijaju u školi, ali i izvan nje, vezuje se za studije koje su se bavile utvrđivanjem ishoda učenja zasnovanih na kompetencijama. Definisane su tri inovativne ideje koje su značajne za konceptualizaciju indikatora ishoda učenja: poželjni ishodi učenja (odnose se na na nešto više od sticanja znanja oblikovanog kroz nastavne predmete; učenje koje se odvija van školskog konteksta; učenje kao priprema za život (Rychen, Salganik, 2003: 29). Ostvarivanje poželjnih ishoda učenja podrazumeva podsticanje i obučavanje učenika za korišćenje različitih izvora informacija.

Za nastavnika nije dovoljno da poznaje i razume prirodu i sadržaj nastavnog predmeta koji predaje, već je potrebno da poznaje i razume prirodu procesa učenja, prirodu razlika među učenicima, kao i da raspolaže veštinama efikasne primene raznovrsnih metoda i oblika nastavnog rada kako bi obezbedio povoljne uslove za razvoj učenika i realizaciju sadržaja nastavnog predmeta.

Nastavnik kao partner u pedagoškoj komunikaciji. Vaspitno-obrazovna komunikacija je oblik komunikacije koji se ostvaruje u procesu vaspitanja i obrazovanja radi prenošenja i sticanja znanja i razvoja ličnosti. Vaspitno-obrazovni proces karakteriše se partnerskim odnosom između nastavnika i učenika, odnosno onih koji poučavaju i onih koji uče, a koji se ostvaruje kroz uzajamnu interakciju i komunikaciju, te možemo govoriti o vaspitno-obrazovnoj komunikaciji ili pedagoškoj komunikaciji. Njenu posebnu oznaku čini usmereno usvajanje određenih informacija.

Pravilno shvatanje položaja, uloge i odnosa između učenika i nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu uslovljeno je posedovanjem visokog profesionalnog odnosa usmerenog ka razvoju pozitivnih ljudskih vrednosti i razvoju podrške u procesu usvajanja znanja, iskustava i vrednosti (Bojović, 2007: 226).

U praksi se najčešće koriste četiri tipa komunikacionih struktura, i to: (1) jednosmerna vertikalna komunikacija (od nastavnika ka učenicima), (2) dvosmerna vertikalna komunikacija (od nastavnika ka učenicima i obrnuto), (3) dvosmerna vertiklana i horizontalna komunikacija (između nastavnika i parova pojedinih parova učenika), (4) dvosmerna komunikacija svakog sa svakim. Priroda i kvalitet komunikacije između učenika i nastavnika zavise od postavljenog cilja i zadatka nastave.

Nastavnik kao instruktor u učenju učenika. Prepostavka uspešne realizacije ove nastavničke uloge povezano je sa profesionalnim kompetencijama u okviru kojih nastavnik pomaže učeniku da stiče znanja, veštine, navike i razvija sposobnosti. Kroz ovu ulogu nastavnik, kao instruktor, usmeren je ka pokretanju, usmeravanju i kontrolisanju rada učenika (Laketa Vasiljević, 2012: 102).

Nastavnik kao motivator učenika za rad i učenje. U celokupnom nastavnom procesu znatan doprinos razvoju učenika ima nastavnik koji motiviše učenika na aktivan pristup učenju. Nastavnik polazi od ličnosti učenika i nastoji da usaglasi sve faktore nastave i na taj način utice na organizaciju motiva, nivo aspiracija, održavanje interesovanja, interpretaciju i razvijanje unutrašnje motivacije učenika.

Nastavnik kao kreator okruženja i atmosfere za učenje. Nastavni i vaspitno-obrazovni proces je proces interakcije koji se odvija na mikroplanu (između učenika i nastavnika) i na makroplanu (u interakciji sa školskim kolektivom), što ukazuje na socijalnu ulogu nastavnika. Obavljajući određeni sklop radnji za koje je prethodno obrazovan, nastavnik ujedno kreira, konstruiše i proizvodi nova znanja o sopstvenoj praksi i okruženju i ugrađuje ih u vlastiti rad, čime znatno doprinosi stvaranju povoljnog okruženja i atmosfere za učenje učenika. Najoptimalniji rezultati se postižu u uslovima prijatne pedagoške klime, ostvarive ako se misaona aktivnost učenika odvija u prividnom miru, bez vanjske sile i stalnog pritiska i nadzora, ako su učenici podstaknuti na rad i spolja i iznutra, ako im se nude različiti obrasci mišljenja i saznajnih stilova i ako im se dopušta da koriste, razvijaju i neguju svoj stil saznavanja.

Nastavnik koji prati napredovanje i postignuća učenika i ocenjuje ih. Suštinu i tok vaspitno-obrazovnog procesa, njegov karakter predviđa i osmišljava nastavnik. Stoga je važno da nastavnik može pomoći učeniku da maksimalno iskoristi svoje

unutrašnje potencijale, ne gubeći iz vida okruženje u kojem se učenik nalazi kao i njegove osobine. To se manifestuje podsticanjem, savetovanjem i ohrabrvanjem učenika da koriste prethodna znanja, pronalaze druga rešenja, da budu kritični u radu i usmeravaju pažnju ka krajnjem cilju. Uočene rezultate učenika, ostvarene u procesu praćenja napredovanja i postiguća, nastavnik stavlja u funkciju ostvarivanja glavnog cilja vaspitanja.

Nastavnik samoevaluator. Samovrednovanjem se dobija odgovor na pitanje da li su aktivnosti koje nastavnik realizuje i preduzima adekvatne, efikasne i blagovremene. Osnovna pitanja koja se nameću nastavnicima koji planiraju samovrednovanje svoga rada su *šta* je potrebno vrednovati, odnosno *šta* identifikovati, posmatrati, pratiti. Samovrednovanje predstavlja praćenje, proučavanje i procenjivanje sopstvenog rada uz primenu raznovrsnih metoda i tehnika prvenstveno na formativnom, ali i sumativnom nivou. Osnovna svrha je unapređenje rada, usavršavanje nastave i nastavnika, koje ih čini svesnim prednosti i slabosti sopstvene prakse. Poboljšanje i usavršavanje rada nastavnika rezultat su individualnih promena nastalih u procesu samovrednovanja.

Ostvarivanje poziva nastavnika je potpuno ukoliko ga opisuje što širi dijapazon nastavničkih uloga, čija realizacija zavisi od niza faktora, kako spoljašnjih tako i personalnih. S obzirom na različite klasifikacije i stupnje nastavničkim ulogama javljaju se dileme, s jedne strane, u pogledu značaja i vrednosti, a sa druge strane, u pogledu mogućnosti ostvarivanju uloga u vaspitno-obrazovnoj praksi. Zbog toga smatramo da je značajno istraživački pristupiti nastavljenoj dilemi.

Metodološki okvir istraživanja

U ovom istraživanju se polazi od činjenice da je značaj ostvarivanja nastavničkih uloga u vaspitno-obrazovnom procesu važan uslov za kvalitet nastavnog procesa. Iz toga proizilazi *cilj istraživanja*, koji je usmeren na utvrđivanje važnosti ostvarivanja uloga nastavnika u nastavnom procesu i stepen njihove realizacije. Na osnovu definisanog cilja konkretnizovani su sledeći zadaci istraživanja: utvrditi kako nastavnici procenjuju važnost uloga u nastavnom procesu; utvrditi stepen ostvarenosti uloga u nastavnom procesu i opterećenosti aktivnostima u obrazovno-vaspitnom radu. Uzorak istraživanja je činilo 308 nastavnika osnovnih škola u Republici Srbiji, i to: 54,5% nastavnika razredne nastave i 45,5% nastavnika predmetne nastave. U odnosu na mesto škole, struktura uzorka je sledeća: 60,7% nastavnika iz gradskih škola, 19,5% nastavnika iz prigradskih i 19,8% nastavnika iz seoskih škola. Zavisne varijable su procena nastavnika o važnosti i stepena ostvarenosti uloga, nezavisna varijabla je radno mesto nastavnika.

Korišćena je teorijska analiza i deskriptivna metoda. U istraživanju je sprovedena tehnika anketiranja sa skaliranjem, a *Upitnik za nastavnike* je konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Sastoјi od pitanja otvorenog i zatvorenog tipa i od niza tvrdnji koje opisuju uloge nastavnika u nastavnom procesu. Ispitanici su procenjivali važnost svake uloge kroz trostepenu skalu, kao i stepen ostvarivanja te uloge u nastavnom procesu kroz petostepenu skalu.

Podaci su obrađeni korišćenjem SPSS 20 statističkog programa. Sprovedena je kvalitativna i kvantitativna analiza rezultata. Istraživanje je realizovano tokom aprila 2014. godine.

Rezultati istraživanja

Rezultati analize, bazirani na proceni nastavnika, pružili su nam traženi odgovor na pitanja o stepenu važnosti i stepenu ostvarenosti različitih nastavničkih uloga.

Važnost ostvarivanja uloga nastavnika u nastavnom procesu. Ostvarivanje različitih uloga nastavnika utiče na kvalitet nastave, a samim tim i na ishode tog procesa. U tom kontekstu značajno je koliko nastavnik poznaje svoje uloge i koliko ih smatra važnim za unapređenje svoga rada. Ukoliko to postane intrizični motiv i potreba nastavnika, onda se stvara dobra osnova za njihovu realizaciju. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici uviđaju važnost pojedinih uloga koje se vezuju za nastavni proces. U tabeli 1 dat je prikaz procene nastavnika o važnosti realizacije uloga.

Tabela 1. Procena važnosti realizacije pojedinih uloga nastavnika u nastavnom procesu

Uloge nastavnika:	Veoma važna	Važna	Nije važna
Planer obrazovno-vaspitnog procesa	232 75,3%	76 24,7%	–
Kreator školskog programa	153 47,7%	155 50,3%	–
Organizator nastavnog procesa	222 75,3%	76 24,7%	–
Prenosilac informacija	179 58,1%	127 41,2%	2 0,6%
Partner u komunikaciji	158 51,3%	150 48,7%	–
Instruktor u procesu učenja	211 68,5%	94 30,5%	3 1,0%
Motivator u procesu nastave i učenja	228 74%	80 26%	–
Kreator okruženja za učenje	194 63%	111 36%	3 1%
Prati napredovanje i postignuće učenika	247 80,2%	57 18,5%	4 1,3%
Samoevaluator	152 49,4%	148 48,1%	8 2,6%
Administrativna uloga	90 29,2%	190 61,7%	28 9,1%

Najveći broj nastavnika procenjuje veoma važnim one uloge koje se odnose na pripremu i organizaciju nastave, a važnim ulogu kreatora školskog programa i partnera u komunikaciji sa učenicima u procesu nastave. Napominjemo, mali broj nastavnika najmanje važnom procenjuju administrativnu ulogu, s tim da ima onih koji je smatraju i nevažnom. Zanimljiv je odnos između najmanje i veoma važne uloge, prema proceni nastavnika. Najveći broj nastavnika kao najmanje važnu procenjuje administrativnu ulogu, a ona doprinosi kvalitetnijem praćenju napredovanja i postignuća učenika, što većina nastavnika procenjuje kao veoma važno.

Planiranje nastave i pripremanje za realizaciju jeste značajan korak u vaspitno-obrazovnom procesu, pa polazeći od toga, očekivali smo da su nastavnici svesni potrebe za neophodnošću adekvatnog i blagovremenog planiranja da bi se nastava kvalitetno realizovala. Upoređujući rezultate do kojih smo došli u istraživanju sa rezultatima istraživanja koje su sproveli Avramović i Vujačić (2010), uočavamo da postoje neke sličnosti, kao i odstupanja. Naime, ispitujući nastavnike osnovnih škola o tome šta su za njih značajna pitanja nastave u kojima ostvaruju svoje uloge, vidimo da najveći broj nastavnika tu navodi pitanja vezana za pripremanje i planiranje nastave. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da najveći broj nastavnika (80,2%) procenjuje kao veoma značajnu ulogu praćenja napredovanja i postignuća učenika, dok je u istraživanju koje su sproveli Avramović i Vujačić mali broj nastavnika (8,5 %) istakao ocenjivanje, praćenje napredovanja i postignuća učenika kao važno pitanje nastave. U našem istraživanju, 74% nastavnika smatra da je motivisanost učenika za učenje veoma važna, a u istraživanju pomenutih autora motivisanje i aktiviranje učenika kao bitno pitanje nastave navodi 69,5% nastavnika. Uloga samoevaluatora je veoma važna za 49,4% nastavnika, dok je u gorenavedenom istraživanju samoevaluacija značajno pitanje nastave samo za 3,4% nastavnika.

Posmatrajući gledišta nastavnika o važnosti raznovrsnih uloga u savremenoj nastavi, uočavamo da nastavnici prepoznaju važnost i potrebu za njihovo ostvarivanje. Kao najvažnije ističu uloge planiranja, organizacije nastave i praćenje napredovanja učenika, a kao manje važne navode administrativnu ulogu i ulogu samoevaluatora.

Stepen ostvarenosti uloga nastavnika u nastavnom procesu. Uloga nastavnika podrazumeva realizaciju aktivnosti koja se očekuje od njega kroz određeni položaj koji zauzima, a koji se mora posmatrati dinamički i može da zahteva određeno ponašanje, dopušta određeno ponašanje ili ograničava i zabranjuje određeno ponašanje (Havelka, 1998, str. 110). Realizacija uloga uslovljena je nekim činiocima, a jedan od važnijih činilaca je taj kako nastavnici vide sebe u sopstvenoj ulozi, kako je doživljavaju i kako je ostvaruju. Analizirajući stepen ostvarenosti uloga iz perspektive nastavnika, došli smo do rezultata koji su dati u tabeli 2.

Tabela 2. *Stepen ostvarenosti uloga nastavnika*

Uloge nastavnika	Ne ostvarujem	Povremeno ostvarujem	Ostvarujem je	Često ostvarujem	Veoma često ostvarujem
Planer obrazovno-vaspitnog procesa	2 0,6%	5 1,6%	64 20,8%	64 20,8%	173 56,5%
Kreator školskog programa	17 5,5%	44 14,3%	98 31,8%	82 26,6%	67 21,8%
Organizator nastavnog procesa	3 1,0%	4 1,3%	57 18,5%	2 0,6%	189 61,3%
Prenosilac informacija	2 0,6%	6 1,9%	55 17,9%	102 33,1%	143 46,4%
Partner u komunikaciji	3 1,0%	8 2,6%	69 22,4%	108 35,1%	120 39,0%

Uloge nastavnika u nastavnom procesu

Instruktor u procesu učenja	2 0,6%	7 2,3%	43 14,0%	111 36,0%	145 47,1%
Motivator u procesu nastave i učenja	1 0,3%	4 1,3%	40 13,0%	97 31,5%	166 53,9%
Kreator okruženja za učenje	1 0,3%	4 1,3%	50 16,2%	103 33,4%	147 47,7%
Prati napredovanje i postignuće učenika	1 0,3%	2 0,6%	31 10,1%	77 25,0	197 64,0%
Samoevaluator	4 1,3%	13 4,2%	84 27,3%	137 44,5%	70 22,7%
Administrativna uloga	3 1,0%	10 3,2%	81 26,3%	109 35,4%	105 34,1%

Nastavnici navode da najčešće u svom vaspitno-obrazovnom radu prate napredovanje i postignuće učenika i ostvaruju ulogu organizatora i planera nastavnog procesa. Značaj kontinuiranog praćenja učenika jeste oruđa za adekvatno planiranje rada i prilagođavanje potrebama i mogućnostima učenika. U istraživanju koje su sproveli Avramović i Vujačić (2010: 124) rezultati pokazuju da nastavnici navode kao najčešće greške u svom radu one koje se odnose na losu organizaciju i plan časa, neadekvatan izbor nastavnih metoda i slično. Važno je da nastavnici budu svesni svojih uloga, ali i aktivnosti koje preduzimaju da bi te uloge ostvarili. Više od polovine ispitanih nastavnika navodi da veoma (53,9%) ostvaruje svoju ulogu motivatora u nastavnom procesu (53,9%). Pitanje motivacije učenika može se povezati sa unutrašnjim zadovoljstvom koje detetu pomaže da istraje u aktivnostima u procesu učenja. Ako nastavnik polazi od ovakvog pristupa i na njemu zasniva nastavu, učeniku obezbeđuje dugotrajnost rad u problemu i manje neugodnih situacija (Suzić, 2003: 107). Prema ovom autoru, to je put koji razvija samopouzdanje kod učenika i sliku o sebi, a svaka uspešna aktivnost učenika podsticaj je za novu aktivnost, što dovodi do toga da se učenik aktivno bavi sadržajem i procesom učenja.

Iz prethodno rečitata koji su dati u tabeli 2 može se videti da nije zanemarljiv broj nastavnika (5,5%) koji ne ostvaruje ulogu kreatora školskog programa. Kao kreator aktivnosti koje se ostvaruju kroz realizaciju školskog programa nastavnik ima delimičnu autonomiju u osmišljavanju i planiranju puteva i načina stizanja do očekivanih ishoda, ali i odgovornost za ostvarene rezultate. Kvalitet ostvarivanja pojedinih uloga nastavnika zavisi i od toga koliko su nastavnici spremni da uče i razvijaju se. Svaka nova situacija u praksi, stimulus, izazov, za nastavnika je prilika za učenje i mogućnost da razvija svoje veštine i da u nastavi sprovodi nove aktivnosti. Jedan broj nastavnika sebe ne vidi u ovoj ulozi, a mogući razlozi su nedovoljna kompetentnost za ove aktivnosti ili nespremnost da preuzmu odgovornost za kreiranje programa i planiranje aktivnosti u okviru toga.

Nastavnici su takođe procenjivali kojim su aktivnostima u obrazovno-vaspitnom radu najviše opterećeni. Najveći broj nastavnika (64,9%) smatra da je najviše opterećen vođenjem pedagoške dokumentacije, manji broj (21,1%) navodi aktivnosti oko pripreme nastave, zatim rad u stručnim organima (5,5%) i druge

vaspitno-obrazovne aktivnosti (3,9%). Ako se uporede rezultati u odnosu na radno mesto nastavnika, a na osnovu vrednosti hi-kvadrata (χ^2), može se videti da postoji statistički značajna razlika ($\chi^2=14,369$ df=5, $p<0,05$). Veći broj nastavnika razredne nastave navodi da je opterećen vođenjem dokumentacije za razliku od nastavnika predmetne nastave koji smatraju da su opterećeniji pripremanjem nastave.

Odnos između procene stepena važnosti i stepena ostvarenosti pojedinih uloga nastavnika. Ispitujući kakav je odnos između procene važnosti i ostvarenosti uloga nastavnika, cilj nam je bio da se utvrdi da li se uloge koje nastavnici procene kao veoma važne kod većine i ostvaruju. Ako su nastavnici svesni važnosti uloga i odgovornosti koje nosi realizacija, postavlja se pitanje koliko ih oni zaista u praksi i realizuju. Upoređujući vrednosti koje pokazuju frekvencije u kategoriji *veoma važna uloga*, naspram kategorije *veoma često ostvarujem*, vidi se da najveći broj nastavnika ulogu praćenja napredovanja i postignuća učenika procenjuje kao veoma važnu (80,2%), ali i najveći broj nastavnika navodi da je veoma često ostvaruje (64%). Do sličnih rezultata je došla i Tot (2013), ispitujući indikatore savremene učiteljske kompetentnosti. Naime, ispitani učenici i učitelji visoko su pozicionirali učiteljsku kompetentnost za kvalitetno praćenje, proveravanje i ocenjivanje učeničkih postignuća (Tot, 2013: 811). Ulogu organizatora nastavnog procesa 75,3% nastavnika navodi kao veoma važnu, a 61% nastavnika da je veoma često ostvaruje, dok je procena uloge planera obrazovno-vaspitnog procesa sledeća: 75,3% nastavnika je smatra veoma važnom, ali 56,5% nastavnika navodi da je veoma često ostvaruje. Kod uloge nastavnika kao instruktora u procesu nastave, 68,5% navodi tu ulogu kao veoma važnu, a 47,1% da je veoma često ostvaruje; uloga nastavnika kao motivatora u nastavnom procesu je veoma važna za 74% nastavnika, a 53,9% navodi da je veoma često ostvaruje. Uloga prenosioca informacija je veoma važna za 58,1% nastavnika, dok 46,4% navodi da je veoma često ostvaruje, a uloga partnera u komunikaciji veoma je važna za 51,3% nastavnika, dok samo 39% nastavnika navodi da je veoma često ostvaruje. Uloga kreatora okruženja za učenje je veoma važna za 63% nastavnika, a 47,7% navodi da je veoma često ostvaruje. Prema komparativnom pregledu rezultata, broj nastavnika koji navedene uloge smatra *veoma važnim* jeste veći u odnosu na broj onih koji procenjuju da ih u praksi *veoma često ostvaruju*. U prilog tome govore i vrednosti hi-kvadrata (χ^2) za svaku ulogu, te se može konstatovati da postoje statistički značajne razlike između procene važnosti i ostvarenosti uloga nastavnika na nivou značajnosti (Tabela 3).

Tabela 3. *Odnos stepena važnosti i stepena ostvarenosti nastavničkih uloga*

Uloge nastavnika	Veoma važna	Veoma često ostvarujem	χ^2
Planer obrazovno-vaspitnog procesa	232 75,3%	173 56,5%	$\chi^2=40,17$; df 4, $p<0,01$
Kreator školskog programa	153 49,7%	67 21,8%	$\chi^2=52,518$; df 4, $p<0,01$
Organizator nastavnog procesa	232 75,3%	189 61,3%	$\chi^2=72,082$; df 4, $p<0,01$
Prenosilac informacija	179	143	$\chi^2=89,212$;

	58,1%	46,4%	df 4, p<0,01
Partner u komunikaciji	158 51,3%	120 39,0%	$\chi^2=79,830$; df 4, p<0,01
Instruktor u procesu učenja	211 68,5%	145 47,1%	$X^2=74,065$; df 4, p<0,01
Motivator u procesu nastave i učenja	228 74%	166 53,9%	$\chi^2=53,858$; df 4, p<0,01
Kreator okruženja za učenje	194 63%	147 47,7%	$\chi^2=68,194$; za df 4, p<0,01
Prati napredovanje i postignuće učenika	247 80,2%	197 64,0%	$\chi^2=107,466$; df 4, p<0,01
Samoevaluator	152 49,4%	70 22,7%	$\chi^2=37,697$; df 4, p<0,01
Administrativna uloga	90 29,2%	105 34,1%	$\chi^2=35,750$; df 4, p<0,01

U svim navedenim ulogama, osim administrativne, veliki broj nastavnika pridaju veći značaj nego što ih ostvaruju u praksi. Rezultati pokazuju da 29,2% nastavnika administrativnu ulogu smatra većinom značajnom, što je manje od broja nastavnika koji je realizuju u praksi (34,1%). Nameće se pitanje zašto se administrativna uloga različito procenjuje u pogledu važnosti i u pogledu ostvarenosti. Mogući odgovor možemo vezati za pitanje unutrašnje i spoljašnje motivacije za ostvarivanje ispitivanih uloga. Naime, administrativna uloga nastavnika je eksplicitno regulisana normativnim dokumentima, što podrazumeva i njihovu obaveznost u realizaciji, stoga je u većoj mjeri uslovljena spoljašnjom motivacijom.

Zaključak

Nastava kao specifičan vaspitno-obrazovni proces podrazumeva nastavni rad u okviru kojeg nastavnik kroz različite uloge utiče na učenike i njihov razvoj u smislu ostvarivanja ishoda učenja, regulisanja socijalnih odnosa u grupi, podsticanja razvoja individualnih karakteristika i slično. Polazeći od cilja i zadataka istraživanja usmerenih na sagledavanje stepena važnosti i stepena ostvarenosti uloga u nastavnom procesu, izdvojili smo najdominantnije zaključke.

Najveću važnost nastavnici pridaju ulozi praćenja napredovanja i postignuća učenika i ulozi u planiranju i organizaciji nastavnog procesa. Dobra priprema i organizacija nastavnog procesa doprinosi kvalitetu njene realizacije i ostvarenosti ishoda, što su nastavnici izdvojili kao veoma važno u ostvarivanju ovih uloga. Najmanju važnost pridaju samovrednovanju svoga rada, osmišljavanju školskog programa i administrativnoj ulozi, iako je ona sastavni deo praćenja napredovanja i postignuća učenika. Većina nastavnika navodi da ih vođenje pedagoške dokumentacije najviše opterećuje, pa je možda zbog toga smatraju manje važnom.

U praksi nastavnici najčešće ostvaruju uloge praćenja napredovanja i postignuća učenika, planera i organizatora nastavnog procesa. Evidentno je da se

najviše ostvaruje ono što nastavnici smatraju važnim. Međutim, upoređujući stepen važnosti i stepen ostvarenosti uloga, došli smo do nešto drugačijih rezultata. Nastavnici najmanje ostvaruju ulogu kreatora školskog programa. Mogući razlog možemo tražiti u nedovoljnoj kompetentnosti nastavnika ili nespremnosti za preuzimanje odgovornosti za kreiranje školskog programa i ostvarenje konačnih ishoda. Takođe, nastavnici nedovoljno vrednuju svoj rad, što može da ukaže na njihovu nepripremljenost za kritički pristup prema svome radu i otvorenost za promene. U prilog tome govore i rezultati istraživanja samovrednovanja vaspitno-obrazovnog rada, u okviru kojeg učitelji procenjuju da nisu dovoljno sposobljeni za samovrednovanje i očekuju podršku od učesnika vaspitno-obrazovnog rada (Vasilijević i sar., 2012). Zbog toga je potrebno detaljnije pristupiti istraživanju prakse rada nastavnika i utvrditi uzroke neostvarivanja pojedinih uloga. Dalje, potrebno je organizovati usavršavanje nastavnika iz oblasti vrednovanja i samovrednovanja, kao i za osmišljavanje i izradu školskog programa.

Upoređujući videnje i procenu važnosti uloga i nivoa ostvarenosti u praksi, uočavamo da nastavnici nešto više daju važnost opaženim nego naličnim ulogama, što su pokazali i statistički parametri. Jedino kod administrativne uloge odnos je drugačiji, što se može obrazložiti normativnim obavezačima nastavnika da vode pedagošku dokumentaciju, a pritom je sami ne smatraju tihom važnom.

Značajno je naglasiti da je većina nastavnika svesse o važnosti uloga koje treba da ostvaruju u nastavnom procesu, što je početni korak u njihovom motivisanju za ostvarivanje tih uloga. Ostvarivanje pojedinih uloga je međusobno uslovljeno, odnosno uloge zavise jedne od drugih. Kvalitet ostvarenosti nastavničkih uloga zavisi od profesionalnog pristupa nastavnika, njihovih kompetencija i spremnosti da se kontinuirano usavršavaju i profesionalno razvijaju, kao i od okolnosti u kojima se nastava realizuje.

Literatura:

1. Avramović, Z. i Vučićić, M. (2010). *Nastavnik između teorije i nastavne prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
2. Bajramović, D. i Lalić, M. (2011). Uloga nastavnika u cjelovitom razvoju ličnosti učenika. *Eduka*, 4 (4), 53–8.
3. Bezinović, P. (2010). *Samovrednovanje škola*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
4. Bjekić, D. (1999). *Profesionalni razvoj nastavnika*. Užice: Učiteljski fakultet.
5. Bojović, Ž. (2007). Putevi razumevanja pedagoške komunikacije. *Zbornik radova*, 1 (10), 233–238.
6. Clarke, A. (1995). Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice Under Scrutiny. *Teacher and Teacher Education*, 3 (11), 243–261.
7. Havelka, N. (1998). Prilog razvijanju koncepcije uloge nastavnika i uloge učenika u osnovnoj školi. *Naša osnovna škola budućnosti* (str. 99–163). Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije.
8. Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
9. Javornik Krečić, M. (2010). *Povezanost profesionalnog razvoja nastavnika i kvaliteta nastave*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
10. Laketa, N. (1998). *Učitelj – nastavnik – učenik*. Užice: Učiteljski fakultet.
11. Laketa, N. i Vasilijević, D. (2006). *Osnove didaktike*. Užice: Učiteljski fakultet.
12. Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies (for a Successful Life and Well-*

- Functioning Society).* Bern: Hogrefe and Huber Publishers.
- 13. Stamatović, J. (2006). *Programi i oblici stručnog usavršavanja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
 - 14. Suzić, N. (2003). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Teacher Training Centre.
 - 15. Tot, D. (2013). Evaluations of Learners, Teachers and School Management Boards with Regard to the Indicators of Contemporary Teacher Competences. *Croation Journal of Education*, 3 (15), 801–821.
 - 16. Uzunboy, H. & Cigdem, H. (2013). Evaluation of Teachers Attitudes and Perceptions of Competence Regarding Lifelong Learning. *Croation Journal of Education*, 3 (15), 177–204.
 - 17. Vasiljević, D., Bojović, Ž. i Stamatović, J. (2012). Postupci i tehnike samovrednovanja vaspitno-obrazovnog rada učitelja. *Zbornik radova*, 14 (15), 99–108.
 - 18. Vujišić Živković, N. (2008). Školska autonomija i profesionalna autonomija nastavnika. *Pedagogija*, 61 (3), 278–292.
 - 19. White paper on education and training. UNESCO (1995). Retrieved on 18th March 2014 from http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
 - 20. Zrilić, S. i Košta, T. (2009). Učitelj – kreator izvannastavih aktivnosti. *Ladertina*, 4 (4), 160–172.
 - 21. Živković, P. (2012). *Profesionalni identitet nastavnika*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet, Jagodina: Kairos.

* * *

ROLES OF TEACHERS IN THE TEACHING PROCESS

Summary: The aim of the research is directed towards determination of importance of realisation of teachers' roles and their realisation in praxis. Results show that teachers show the greatest significance in following advancement and achievement of students and in planning and organisation of the teaching process. The smallest significance is given to self-evaluation of own work, planning the lessons and administrative role and at least they are hardly at all creators of the school programme. Comparing observation and estimation of the significance of the roles and levels of realisation in praxis, it has been noticed that teachers regard observed than realised roles and this has been proved by statistical parameters.

On the whole, teachers are conscious about roles which they should realise in the teaching process and they can be additionally motivated to be fully realised. Teachers' roles are mutually conditioned, depend on each other and this can influence quality of their realisation.

Key words: expected roles, observed roles, realised roles.

* * *

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Резюме: Цель проведенного исследования – определить важность роли учителей и их осуществление на практике. Результаты исследования показывают, что преподаватели придают большое значение педагогическим ролям и осуществляют следующие из них: мониторинг прогресса в достижении учащихся, планирование и организация учебного процесса. Наименьшее значение они придают самооценке своей работы, разработке учебного плана и административной роли; в наименьшей степени учителя осуществляются в роли создателя учебного плана.

Сравнивая восприятие и оценку важности роли учителя и ее осуществленности на практике – можно заметить, что учителя придают несколько больше важности воспринятым (отмеченным), чем осуществленным ролям, что показано и статистическими параметрами. В целом, учителя знают насколько важны те роли, которые должны быть осуществлены в процессе обучения и это может быть их дополнительным стимулом для полной реализации.

Роли преподавателя являются взаимозависимыми, зависят друг от друга, что может повлиять на качество их осуществления.

Ключевые слова: ожидаемые роли, отмеченные (воспринятые) роли, осуществленные роли.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 7. 6. 2016. godine

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 17. 6. 2016. godine

forum pedagoga

Dr Jelena D. VRANJEŠEVIC
*Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu*

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXI, 3, 2016.
UDK:
316.66-053.6(497.11)

MOGUĆNOSTI, OGRANIČENJA I EFEKTI PARTICIPACIJE MLADIH U LOKALNOJ ZAJEDNICI

Rezime: Mogućnost participacije tj. učestvovanja dece/mladih u odlukama koje ih se tiču u velikoj meri zavisi od stavova odraslih i podrške koju im pružaju. Ova podrška je posebno važna kada je u pitanju uključivanje mladih u život lokalne zajednice, budući da tu imaju najmanje mogućnosti da učestvuju u procesu odlučivanja. U ovom radu predstavljeno je istraživanje koje je realizovano u okviru implementacije projekta „Lokalni plan akcije za decu“ (LPA), čiji je cilj bio stvaranje okruženja koje podsjeća na decu i mlade i uslova za njihovo aktivno uključivanje u život i rad lokalne zajednice. Ciljevi istraživanja bili su da se utvrde načini na koje odrasli i mlađi percipiraju ograničenja i mogućnosti participacije, kao i ispitivanje efekata učešća mladih u LPA. Istraživanje je rađeno u četiri opštine u Srbiji (Pirot, Kragujevac, Bečej i Prokuplje). Podaci su prikupljeni putem fokus grupnog intervjuja i individualnog intervjuja sa 30 odraslih članova i 54 mlada člana LPA tima.

Rezultati pokazuju efekte kako na nivou lokalne zajednice (vidljivost mladih i njihovih inicijativa), tako i na nivou stavova i motivacije članova LPA timova dece/mladih (razvoj kompetencija mladih, promena stike o deci/mladima, razumevanje značaja participacije mladih). Ovi nalazi u radu su diskutovani sa stanovišta održivosti inicijativa mladih i neophodnih uslova da bi se paralelno sa izmenom stavova o važnosti participacije (reskulturacija) promeni i sistem koji bi te izmene učinio vidljivim i održivim (restrukturacija).

Ključne reči: participacija dece/mladih, lokalna zajednica, podrška odraslim.

Učestvovanje dece/mladih u odlukama koje ih se tiču predstavlja jedan od ključnih principa na kojima se *Konvencija o pravima deteta* zasniva i osnov za ostvarivanje drugih prava koja su im garantovana. Važnost participacije ogleda se i u tome što je pored principa ona izdvojena i kao posebno pravo (član 12), ali i kao grupa građanskih/participativnih prava koja su do pojave *Konvencije* bila garantovana samo odraslima (pravo na informisanje, slobodu okupljanja, slobodu izražavanja, slobodu mišljenja i veroispovesti, pravo na privatnost i sl.). Međutim, iako važna, participacija je više nego bilo koji drugi princip/pravo bila i ostala predmet brojnih rasprava. Jedan od razloga leži u promeni koju ona unosi u sliku o detetu, njegovom razvoju, kao i u ulogu odraslih u podržavanju i podsticanju tog razvoja. Participacija predstavlja izazov uvreženoj slici o detetu, po kojoj je ono *osoba u nastajanju*, tj. nezrela, nekompetentna, neodgovorna osoba i koju zbog toga treba (pre)zaštititi i kontrolisati (Qvortrup, 1998).

Za razliku od drugih prava koja deci nešto obezbeđuju ili ih štite i koja dete opažaju kao *objekt* staranja i zaštite participacija nudi sliku deteta kao *subjekta* koji je aktivni učesnik u procesu sopstvenog razvoja i u ostvarivanju svojih prava. Umesto „projekta za budućnost”, dete se opaža kao „projekat sada i ovde”, kao kompetentna osoba koja može mnogo da ponudi u sadašnjem, konkretnom trenutku. Participacija preispituje i hijerarhijske odnose moći između dece i odraslih (koji se obično ne dovode u pitanje), u skladu sa kojima odrasli imaju moć, budući da su zreli, kompetentni i odgovorni i nudi kooperativni model moći u okviru kojeg se moć „deli” i u okviru kojeg je umesto nametanja stavova prisutan dijalog sa decom (Vranješević, 2011).

Participacija predstavlja kako jednu od osnovnih potreba deteta, tako i važan mehanizam za podsticanje njegovog razvoja. Razvojni potencijal participacije ogleda se u kreiranju konteksta u kojem i dete i odrasla osoba imaju aktivnu ulogu u učenju, u procesu stvaranja zajedničkih značenja. Participacija predstavlja situaciju učenja i saradnje u toku koje iskusniji partner (odrasla osoba) pomaže detetu tako što kreira podržavajuće situacije u kojima će deca moći da prošire postojeća znanja, veštine i kompetencije i da razviju nove kompetencije (Rogoff, 2003). Iako mnoga istraživanja pokazuju da participacija dece/mladih u značajnoj meri utiče na razvoj kompetencija koje su važne za odrastanje u demokratskom društvu, poput kritičkog mišljenja, sposobnosti planiranja i analize (Kellet, 2003; 2005), samostalnosti, odgovornosti, proaktivnog stava prema svom okruženju (Hart, 1997; Lansdown, 2005; Kirby 2004), komunikacijskih kompetencija (Kellet, 2005) i samostovarjenja (Grover, 2005), otpori participaciji su veliki. Istraživanja koja su se bavila načinom na koji odrasli (roditelji i nastavnici) opažaju participaciju dece i mladih počinju otpore odraslima kada je reč o pružanju prilika deci/mladima da učestvuju u donošenju odluka koje ih se tiču (Pešić i sar., 1999; Vranješević, 2012). Roditelji i nastavnici koriste iste argumente da bi opravdali svoj otpor: odrasli su ti koji znaju šta je u najboljem interesu dece, jer da su deca nezrela i nekompetentna; participacija ugrožava autoritet odraslog; deca treba da postanu odgovorna da bi mogla da preuzimaju odgovornost za svoje odluke i sl. Istraživanje u školama (Vranješević 2012) pokazalo je da, čak i kada učitelji opažaju decu kao kompetentnu, daju im veoma malo prostora za autentičnu participaciju i ne vide njen smisao u nekom kontekstu, u kojem se participacija doživljava kao dodatni teret koji podzima vreme. Ovaj paradoks je još vidljiviji u periodu adolescencije! iako su sve kognitivne i socijalno-emocionalne kompetencije koje su važne za participaciju u ovom periodu razvijene, adolescenti nemaju mogućnost da učestvuju u većini odluka koje ih se tiču (Vranješević, 2005).

Efekti stavova odraslih prema participaciji i kompetencijama dece odražavaju se i na način na koji deca misle o sebi i svojim mogućnostima da učestvuju u odlučivanju. Istraživanja pokazuju da mlađi misle da mogu da donose odluke u nekim sporednim oblastima života, ali ne i u nekim oblastima koje percipiraju kao bitne. Čak i kada im odrasli pruže priliku da participiraju, mlađi to ne čine, pošto misle da nisu dovoljno zreli, samostalni i odgovorni (Branković, 1999). Izgleda da su stavovi odraslih i podrška koju pružaju deci/mladima ključni za podsticanje njihove inicijative i uključivanje u proces odlučivanja. Podrška odraslih je posebno važna kada je u pitanju uključivanje mlađih u život lokalne zajednice, budući da su u njoj deca/mladi najmanje vidljivi, tj. imaju najmanje mogućnosti da učestvuju u procesu odlučivanja.

Metodološki okvir istraživanja

U ovom radu je predstavljeno istraživanje koje je rađeno u okviru implementacije projekta „Lokalni plan akcije za decu“ (LPA), kojim su definisane mere i prioritetne akcije koje bi jedna opština/grad trebalo da realizuje da bi se stvorilo okruženje koje podstiče razvoj dece i mladih i uslovi za njihovo aktivno uključivanje u život i rad lokalne zajednice. Na taj način LPA za decu predstavlja važan instrument za ostvarenje prava deteta i poboljšanje položaja dece u lokalnim zajednicama (realizovan je u 21 opštini u Republici Srbiji). Uz podršku UNICEF-a, od 2008. godine formirani su timovi mladih u okviru LPA timova koji su aktivno učestvovali u realizovanju lokalnih planova akcije za decu/mlade.¹ Da bi se utvrdili efekti koje ova komponenta LPA (participacija dece i mladih u LPA) ima, kako na nivou lokalne zajednice, tako i na nivou promene stavova i angažovanja dece i mladih u lokalnoj zajednici, sprovedeno je istraživanje u četiri grada koja imaju aktivne LPA timove mladih.

Ciljevi istraživanja

1. Ispitivanje načina na koji odrasli i mladi u LPA timovima opažaju mogućnosti koje participacija mladih pruža, kao i njena ograničenja (probleme u implementaciji);
2. Ispitivanje efekata učešća mladih u LPA timovima, tj. mišljenja mladih, odraslih članova LPA tima i predstavnika lokalnih vlasti o doprinosima različitim inicijativa;
3. Ispitati participativnu praksu u LPA timovima mladih, odnosno oblike participacije i kvalitet sprovedenih akcija.

Uzorak

Gradovi u kojima je realizovano istraživanje izabrani su na osnovu dva kriterijuma: dužina vremena realizacije LPA (od 5 do 3 godine) i učestalost/kvalitet akcija koje su realizovali LPA timovi mladih. Izabrani su Pirot i Kragujevac (pet godina), Prokuplje (četiri godine) i Bečeј (tri godine). U svim gradovima postoji tim mladih, koji je aktivno i sprovodi akcije različitog opsega i kvaliteta s obzirom na nivo participacije i efekta. Učesnici istraživanja su u svakom gradu bili: a) odrasli članovi LPA tima (25), članovi LPA tima dece i mladih (54), kao i tri predsednika opštine/predstavnika lokalne samouprave. U istraživanju je učestvovalo i troje UNICEF konsultanata.

Instrumenti

U istraživanju je korišćen fokus grupni intervju sa LPA timovima mladih i sa odraslim predstavnicima LPA timova, kao i pojedinačni polustrukturisani intervju sa predsednicima opština/ predstavnicima lokalnih vlasti i UNICEF konsultantima. Cilj fokus grupnih i individualnih intervjuja bio je da se prikupe podaci o nekim važnim pitanjima koja se tiču participacije mladih: a) način na koji odrasli opažaju mogućnosti i ograničenja participacije dece/mladih, b) način na koji mladi opažaju svoju ulogu i

¹ Godine 2008. formirani su LPA timovi mladih u Bečeju, Kragujevcu, Novom Pazaru, Pirotu i Prokuplju, a od 2009. godine i u Senti, Kraljevu i Vranju.

mogući doprinos u životu lokalne zajednice i c) način na koji lokalna zajednica vidi svoj mogući doprinos u podsticanju participacije dece/mladih.

Rezultati istraživanja i diskusija

Participacija iz ugla dece i odraslih

Odrasli članovi LPA tima participaciju dece/mladih vide prvenstveno kao *konsultativni proces*, tj. kao istraživanje potreba i stavova dece/mladih u cilju kreiranja akcija koje će biti u njihovom najboljem interesu. Konsultativni proces je po njima osnova LPA i bez njega ne bi mogao da bude urađen kvalitetan plan („Ponosni smo na to što smo decu uključili od samog početka, preko anketa i fokus grupe mladi su bili uključeni i u izradu LPA plana“ – članica LPA tima Kragujevac). Po mišljenju odraslih, konsultacije sa mladima su potrebne da bi se odrasli decentralizirali, tj. sagledali potrebe i probleme mladih iz njihovog ugla, onako kako ih oni vide. Pored konsultacija, odrasli pominju i značaj kontinuiranog *informisanja dece*, kao jedan od preduslova za participaciju. Deca su od samog početka bila i formirana o značaju LPA, kao i o svom učešću u njemu. Odrasli pominju i značaj informisanja kada je reč o formiranju tima dece/mladih, informisanju dece u osnovnim i srednjim školama o LPA timu mladih i njihovim akcijama, kao i o mogućnostima koje rparticipacija pruža. Neki odrasli posebno ističu značaj upoznavanja mladih u LPA timovima sa načinima na koje funkcioniše lokalna samouprava, sa ključnim ludima u određenim resorima, sa načinima na koje se planiraju i organizuju akcije, da bi mladi znali šta i na koji način mogu da rade, tj. da bi znali mogućnosti/ograničenja prilikom planiranja akcija („Mladi često nisu informisani. Opština može da pogigne kroz kancelariju za mlađe, da ona pruža informacije o mogućnostima koje im se pružaju“ – predsednik Opštine Pirot).

Međutim, *učešće dece u procesu odlučivanja* predstavlja nivo participacije u vezi sa kojim su odrasli ambivalentni i u kome se javljaju predrasude o (ne)kompetentnosti dece i njihovoj spremnosti za participaciju, koje navode i drugi autori i istraživači u oblasti participacije (Lansdown, 2001). Učešće dece/mladih u *procesu odlučivanja*, za većinu odraslih u LPA rezervisano je za same aktivnosti LPA tima dece/mladih. U okviru svoje grupe, mladi mogu da odlučuju o tome koje akcije će sprovesti, način na koji će ih sprovoditi, a u nekim opštinama (Bečeј) i kako će raspodeliti budžet ka sredstva koja su za njih odvojena. Kada govore o učešću dece u radu LPA tima (odraslih), uglavnom se pominje informisanje i konsultovanje dece, a retko mogućnost dece da utiču na odluke koje se donose u LPA timu odraslih. Kao najčešći razlozi za neuključivanje dece u proces donošenja odluka odrasli navode:

a) Nekompetentnost dece – odrasli smatraju da deca nemaju dovoljno znanja i iskustva da bi mogla ravnopravno da učestvuju u odlučivanju u okviru LPA tima. Uloga dece treba da bude više konsultativna, da se na osnovu njihovih potreba kreira akcija, kao i da učestvuju u njoj kao izvođači, ali o tome šta će se raditi treba da odlučuju odrasli („Ja jedino što vidim je da deca jedino mogu da učestvuju na taj način da kažu šta im se sviđa ili ne, da li im je neki projekat zanimljiv ili ne. Oni ne mogu da prate da li je projekat ispunio administrativne zahteve. Deca ne poznaju određene procedure, način na koji funkcionišu određene institucije tako da je to problem prilikom organizovanja akcija“ – članica LPA tima, Pirot).

b) Neodgovornost – deca su, po mišljenju odraslih, nedovoljno svesna odgovornosti koju bi trebalo da preuzmu kada se uključuju u neke aktivnosti i akcije u

okviru LPA. Po njihovom mišljenju, mladi često shvataju svoje učešće kao nešto što je neobavezno i ne razumeju da su odgovorna za ono što su prihvatili da rade („Deca su ležernija, zaštićenija, ušuškanija, navikla su da imaju terača izvana, a ne u sebi. Ali ako im se kaže da mora, da ako žele nešto da dobiju moraju da urade to i to, onda su aktivni. Mi smo loše odradili posao, razmaženi su, roditelji sve rade umesto njih“ – članica LPA tima, Kragujevac). Neki odrasli smatraju da su deca/mladi nedovoljno samostalni, tj. da očekuju stalnu pomoć i podršku od odraslih. Mladi su, po njihovom mišljenju, ambivalentni kada je reč o podršci odraslih, sa jedne strane, smeta im i želeli bi potpunu slobodu, a sa druge, očekuju je kada stvari ne idu onako kako su ih isplanirali.

c) (Ne)motivisanost – održavanje motivacije je, po mišljenju odraslih, nešto na čemu stalno treba raditi sa decom/mladima, budući da posle početnog entuzijazma za rad u LPA timu, obično dolazi do gašenja motivacije. Deca misle da mogu mnogo da urade, onda se suoče sa ograničenjima i motivacija im se ugasi („Interesovanje treba stalno da im se podgreva. To je uloga odraslih. Osim toga, deca imaju velike obaveze. Stalno ih treba animirati kroz interesantne sadržaje. Jako ih zanimaj i seminari koje je UNICEF organizovao. Tada dodu svi, ali nisu istrajni pa se osipa u grupe“ – članica LPA, Pirot).

d) Raskorak između mogućnosti i realnog stanja – odrasli smatraju da je njihova uloga ključna kada je ovaj problem u pitanju, budući da deca/mladi često ne mogu da procene na šta mogu da utiču i na koji način, tako da odrasli moraju da im uvode „princip realnosti“ i da smanjuju njihove nivo aspiracije ako je to potrebno („Mladi su puni ideja, često su nekritični, treba napraviti razliku između realnosti i želja, pomažemo im da modifikuju te ideje“ – član LPA, Kragujevac).

Uticak koji se stiče na osnovu diskusije pojedinih odraslih jeste da im nije u potpunosti jasno šta znači učešće dece u odlučivanju: izgleda da neki odrasli smatraju da to znači da treba izaći u susret svim potrebama i zahtevima dece, što bi dovelo do potpunog negiranja potreba i zahteva odraslih. Učešće dece u odlučivanju ne vidi se kao saradnja sa odraslim osobom, putem koje i deca i odrasli imaju priliku da se čuju i da zajednički odlučuju, već kao apsolutni primat dečjeg stanovišta nad stanovištem odraslih, što delimično može da objasni to što deca/mladi nemaju pristup odlučivanju u LPA timovima. Odrasli i u većini slučajeva nisu uključena u rad tih timova. Međutim, ne treba zanemariti ni razloge koji se takođe pominju kada je reč o (ne)učestvovanju dece: *nedostatak finansijskih sredstava i nedostatak vremena* odraslih u LPA timovima da se posvete radu sa grupom dece/mladih. Naime, u situacijama kad su finansijske mogućnosti ograničene, odrasli smatraju da im je dužnost da ih iskoriste na najefikasniji mogući način (koji će biti u interesu većine dece), a s obzirom na svoje kompetencije, znanje i iskustvo, smatraju da su oni ti koji na najefikasniji način mogu da procene šta je u najboljem interesu dece (pri čemu deca mogu eventualno da imaju konsultativnu ulogu). Nedostatak vremena takođe utiče na to da se mnoge odluke donose bez učešća dece, budući da njihovo uključivanje zahteva više vremena (adekvatno informisanje, upoznavanje sa prirodom odluke koja se donosi, samo donošenje odluke i sl.).

Mladi vide svoju ulogu/učešće kao učešće u procesu odlučivanja, ali prvenstveno u okviru svog tima. Što se tiče učešća dece/mladih u radu LPA tima odraslih, u nekim opštinašama mladi smatraju da nisu informisani o tome šta se dešava u

timu odraslih, da bi voleli da budu upoznati sa time, kao i da budu konsultovani i/ili da učestvuju u procesu odlučivanja kada su u pitanju projekti koji će se finansirati („Postojala je ideja da se mladi uključe u savetodavnom smislu u tim odraslih koji bira projekte koji će se podržati i da kažu svoje mišljenje, ali ništa od toga. Bilo bi dobro da smo informisani o radu odraslih, pošto njihove akcije teku nezavisno od naših” – članica LPA tima mladih, Pirot).

Mladi smatraju da im je saradnja sa odraslima veoma važna i očekuju od odraslih da ih informišu o tome šta se dešava u LPA timu, da ih konsultuju u vezi sa aktivnostima LPA tima odraslih i da im pruže pomoć i podršku prilikom izvođenja nekih akcija („Treba nam neko iz tima odraslih da se konsultujemo, makar jednom mesečno” – član LPA tima mladih, Pirot; „Malo ima odraslih koji nam pomažu. Trebalo bi da se potrudimo da steknemo neko poverenje i poštovanje odraslih. Postoji neki jaz između nas i odraslih” – članica LPA tima mladih, Prokuplje). Iako se saradnja sa odraslima uglavnom vidi kao pomoć i podrška, a ne upravljanje procesom odlučivanja od strane odraslih, neki učesnici fokus grupe izrazili su bojazan da bi podrška odraslih mogla da se pretvori u kontrolu i donošenje odluka u ime dece, a ne sa decom. Tako na pitanje u kojoj meri upoznavanje sa LPA i prirodom tima koji su tamo izdvojeni može da pomogne deci/mladima, jedna od novih članica LPA tima Pirot kaže: „Možda na početku može da pomogne, ali mi i namen svoje ideje. U redu je konsultovati knjigu u smislu načina na koji može da se nešto uradi, ali ne i da se nameću ideje”.

Efekti participacije mladih iz ugla odraslih i mladih

Odrasli smatraju da je LPA tim mladih doprineo njihovoj vidljivosti i promeni slike o deci/mladima („Nekada se o deci govorilo samo u negativnom kontekstu u medijima, sada mediji navode sve više pozitivnih primera u kojima su deca učesnici” – član LPA tima, Prokuplje), kao i razvijanju kulture slušanja i uvažavanja mišljenja dece („Promenila se svest, mladi moraju da participiraju u svemu, to smo shvatili” – članica LPA tima, Pirot). Ovo dovodi do povećanog angažovanja mladih u rešavanju problema koji ih se direktno tiču („Najveća dobit je učešće dece u svim aktivnostima, a posebno da učestvuju u obaveštavanju odraslih o tome šta im treba. Da znaju deca i mladi za sebe da se bore. Početna kapsula je bila ta da se ispita šta su njihove potrebe i to je ušlo u uši svima u Opštini. Ušle su u vidno polje baš njihove želje” – član LPA tima, Prokuplje).

Odrasli smatraju da participacija dovodi do *razvoja kompetencija* dece/mladih za učestvovanje i predstavlja pripremu za preuzimanje uloga odraslih i očekivanja koja se za te uloge vezuju (samostalnost, odgovornost, kritički odnos prema realnosti). Istoču posebno kritičko mišljenje i kritički odnos prema svetu koji ih okružuje („Boravak u ovim grupama može biti jedna vrsta prevencije protiv političkog trovanja” – član Opštinskog veća, Bećej), što su važne kompetencije za preuzimanje uloge odgovornih građana u demokratskom društvu. Participacija mladih, po njima, ima i tzv. preventivnu ulogu, tj. angažovanje mladih u smislenim i društveno korisnim aktivnostima pruža im priliku da konstruktivno provode slobodno vreme i sprečava pojavu potencijalno štetnih oblika ponašanja. Ovo je posebno važno u malim sredinama u kojima nedostaju kvalitetni kulturno-obrazovni i zabavni sadržaji za mlade („Deca koja su u LPA nemaju slobodno vreme tokom kojeg ne znaju šta da rade sa sobom i da im padne na pamet da piju i uzimaju droge... Toj deci neće pasti na pamet

da nekoga optužuju što je Mađar ili Rom ili zato što nemaju *ribok* patike” – član Opštinskog veća, Bečeј). Mladi imaju priliku da se društveno angažuju u nekim smislenim aktivnostima i da na kvalitetan način provode slobodno vreme: pored toga, razvija se i osećaj lojalnosti i pripadnosti grupi koja pokušava da unese neke promene u lokalnu zajednicu, a to je ono što je, po mišljenju odraslih, veoma značajno za mlade. Na taj način su mladi postali snaga koja može da utiče na promene u lokalnim zajednicama („Indikativno je da je, kada su sakupili 3200 potpisa i predali gradonačelniku, u dva navrata gradonačelnik rekao na konferenciji na štampu da oni predstavljaju značajnu grupu budućih birača... Viđaju se sa gradonačelnikom, iznose svoj stav, ne boje se da kažu da su u pravu, a to je važno za razvijanje građanske inicijative” – članica LPA tima, Bečeј).

Kao još jednu dobit od učešća dece u LPA, odrasli navode i podršku različitim institucijama, koje, zahvaljujući vidljivosti i akcijama grupe mladih, usmeravaju svoje aktivnosti na pružanje podrške deci („Naišli smo na podršku grada, a i roditelji vide korist, vide da je to dobro postavljeno, da deca stišu na akcijama nova znanja, prijatelje” – članica LPA tima, Bečeј; „Direktor škole je prepoznao LPA kao nešto dobro, zna da se mladi sastaju svakog petka i da se tu radi sa decom, da su tu radionice i to podržava” – članica LPA tima, Kragujevac). Aktivizam dece/mladih u LPA povratno deluje i na njihove vršnjake koji se motivišu da učestvuju i da se angažuju u akcijama koje imaju za cilj promenu u lokalnoj zajednici. Odrasli smatraju da je veoma važna uloga „vršnjačkih edukatora”, tj. da su deca i mlađi u koji na najbolji način mogu da pokrenu svoje vršnjake na akciju.

Mladi takođe smatraju da je najveća dobit od LPA tima to što na konstruktivan način provode svoje vreme, imaju priliku da se upoznaju druge vršnjake i što se dobro provode. Istišu i razvojnu ulogu participacije, tj. to što su stekli nova znanja/iskustva i razvili neke kompetencije koje su im važne za budući život odraslih. Kažu da su kroz iskustvo u LPA timu mladi postali samostalniji, odgovorniji, da su naučili šta znači raditi timski, slušati i uvažavati mišljenje drugih, da su stekli neophodna znanja o planiranju akcije i pisanju projekata, veštine javnog nastupa („Razbili smo tremu od pričanja u javnosti”), a stekli su i važne liderske veštine. Međutim, najvažnija dobit po njima jeste ta što su se ovedočili da njihove akcije imaju smisla, da mogu nešto da promene u lokalnim sredinama i da na taj način pomognu svojim vršnjacima („Mladi treba da nauče da ve bore za sebe” – Kragujevac; „Mladi će pre poverovati nama, pošto smi mi kao oni, nego odraslim osobama” – Prokuplje).

Participativna praksa u LPA timovima dece/mladih

Sličnosti između gradova u pogledu načina na koji funkcionišu LPA timovi su u sledećem: ne postoji formalna hijerarhija, timovi funkcionišu kao demokratske grupe (svi imaju mogućnost da učestvuju i imaju pravo glasa), otvoreni su za nove članove, koji imaju jednak tretman kao i stari članovi, ideje za akcije su u najvećem broju slučajeva njihove, od odraslih traže pomoć kada je u pitanju realizacija akcija i finansijska podrška.

Ono po čemu se timovi razlikuju jeste sledeće:

- a) Podrška koju mladi dobijaju od odraslih – participacija dece/mladih u velikoj meri zavisi od podrške odraslih, njihove osetljivosti za razvojne potrebe dece i sposobnosti da kreiraju okruženje koje podržava i podstiče participaciju. Ta podrška se izražava na različite načine: u Prokuplju postoji lokalni koordinator

koji radi sa timom mladih, pruža im svu neophodnu pomoć i podršku, dok su veze sa LPA timom odraslih veoma slabe (uključujući i finansijsku podršku, koja u Prokuplju uglavnom izostaje). U Bečeju postoji tim koordinatora koji rade sa decom/mladima, a ostali članovi LPA tima odraslih uključuju se po potrebi, u zavisnosti od akcija koje su u toku. Finansijska podrška je obezbeđena posebnom budžetskom linijom koja se izdvaja za aktivnosti dece/mladih. U Kragujevcu je LPA tim dece „pripojen” Centru za mlade, u okviru kojeg funkcioniše i ima koordinatorku koja radi sa njima, međutim, mladi nisu u dovoljnoj meri povezani sa odraslima iz LPA tima (kontakti se svode na informisanje o potencijalnim akcijama i na traženje finansijske podrške). U Pirotu je saradnja odraslih i dece iz LPA svedena uglavnom na finansijsku podršku, ne postoji nijedna odrasla osoba koja bi pomagala u koordinaciji te grupe. Podrška odraslih, u smislu rada sa decom/mladima, često je značajnija za decu od finansijske podrške njihovim aktivnostima. Neki gradovi (Prokuplje) su primer kako izostanak finansijske podrške od strane odraslih može da podstakne decu da razvijaju nove kompetencije (u ovom slučaju veštine prikupljanja potrebnih sredstava) i samostalnost.

- b) Broj i kvalitet akcija mladih – neki timovi imaju veliki broj akcija (Prokuplje), koje su veoma raznovrsne i pokrivaju veliki broj različitih oblasti (Prokuplje, Bečeј). Neke akcije su zasnovane na prethodnom ispitivanju potreba mladih (Prokuplje), dok su neke nastale na osnovu misijenja članova tima o tome šta je to što treba njima i njihovim mladim (Bečeј). Neke akcije su informativnog (obaveštavanje dece/mladih o mogućnostima koje aktivizam mladih pruža) i promotivnog (promocija LPA tima i njegovih akcija) karaktera, dok neke imaju za cilj promenu postojećeg stanja, ili pomoći ugroženoj populaciji. U nekim gradovima (Prokuplje i Bečeј) postoji jasna veza između vizije i misije grupa dece/mladih i akcija koje se sprovode, dok je u drugim gradovima ta veza slabija, tj. akcije su više informativnog i promotivnog karaktera (Kragujevac).
- c) Stepen samostalnosti i nivo participacije mladih – iako su u svim timovima mladi (pro)aktivni i motivisani, zainteresovani da se angažuju u promociji aktivizma mladih i imaju niz ideja, od kojih mnoge i uspešno realizuju, timovi se razlikuju po stepenu samostalnosti i nivou participacije/aktivizma. Na to utiče pre svega način na koji odrasli rade sa njima (balans između podrške deci i podsticanja njihove slobode izbora i samostalnosti), prisustvo/odsustvo podrške drugih odraslih (u nekim grupama je odsustvo podrške odraslih kao posledicu imalo povećanu samostalnost dece) i (ne)postojanje finansijske podrške (u Prokuplju je izostanak finansijske podrške direktno uticao da se razvije najviši nivo aktivizma – samostalnost u nalaženju sredstava za akcije).
- d) Oblici saradnje sa drugim institucijama – timovi se razlikuju i u pogledu toga koliko i na koji način sarađuju sa institucijama lokalne zajednice, školama, dačkim parlamentima, nevladinim organizacijama, drugim organizacijama koje se bave mladima (Kancelarijom za mlade) i organima lokalne samouprave.

Zaključna razmatranja

Rezultati istraživanja ukazuju na to da postoje efekti participacije mladih, kako na nivou lokalne zajednice, tako i na nivou promene stavova i motivacije članova LPA timova dece/mladih. Po mišljenju odraslih, najveća dobit od participacije dece/mladih je promena *slike o detetu* i promena *tradicionalnog odnosa dete–odrasli*. Angažovanje dece/mladih u okviru svojih LPA timova u velikoj meri je doprinelo da se slika o detetu kao o pasivnom primaocu brige i zaštite odraslih promeni u pravcu slike o deci/mladima kao o aktivnim učesnicima, kompetentnim da učestvuju u akcijama koje su u njihovom najboljem interesu. Poljuljan je, takođe, tradicionalni obrazac u kojem odrasla osoba jedina zna šta je u najboljem interesu deteta (samim tim što je odrasla) i u kojem je odnos odrasli–dete asimetričan u svakom pogledu (ne samo u pogledu iskustva i znanja, već i što se tiče poštovanja i uvažavanja). Zahvaljujući participaciji dece/mladih, ona se sada posmatraju kao osobe koje treba da učestvuju u određivanju sopstvenog najboljeg interesa, a odnos sa odraslošću osobom je uvećan delom kao asimetričan (kada su u pitanju neka znanja i iskustva odraslih), a delom kao simetričan (kada je reč o uzajamnom poštovanju i uvažavanju stavova i po rebi).

Mogućnost učešća mladih u akcijama koje su smislene i koje unose promene u lokalnu zajednicu predstavlja jedan vid odučavanja od tzv. naučene bespomoćnosti (Seligman, 1975), koja predstavlja jednu od velikih prepreka za participaciju mladih. U teorijskom uvodu je bilo reči o istraživanjima koji govoraju o tome da mlađi nisu zainteresovani za pojedina participativna prava i da smatraju da nisu dovoljno zreli da odlučuju o nekim odlukama koje procenjuju kao važne i krupne (Branković 1999; 2000). Iako se ovi nalazi najčešće tumače kao nespremnost mladih da prihvate odgovornost za odluke od dugoročnog značaja, razlozi mogu da se kriju i u kontekstu u kojem deca/mladi odrastaju. Naime, kroz čitavo svoje odrastanje, u porodici i drugim važnim institucijama deca/mladi nisu imali priliku da se njihov glas čuje, da budu saslušani i uvaženi i da učestvuju u procesu odlučivanja o stvarima koje ih se neposredno tiču. Mlađi ne vide smisao participacije ne zato što su neodgovorni, već zato što nisu imali prilike da se uvere da mogu da participiraju i da njihove akcije imaju smisla. Učešćem u LPA timovima dece/mladih, preuzimanjem akcija koje imaju smisla i čiji su efekti vide, mlađi stiču dragoceno iskustvo koje utiče na njihovu sliku o sebi i svojim kompetencijama i jača motivaciju za učestvovanjem u životu lokalne zajednice.

Iako se efekti LPA za decu uglavnom odnose na ograničen broj dece i odraslih, oni su veoma značajni, pošto je implementacija participacije dece/mladih proces koji traje i zahteva vreme. Zbog toga osnovno pitanje nakon istraživanja nije pitanje efekata dosadašnje participativne prakse u LPA (budući da efekata ima), već je to pitanje načina na koji je moguće unapređenje te prakse u smislu njene održivosti (da ne zavisi samo od motivacije i osetljivosti ključnih odraslih i dece koja su trenutno u LPA) (Vujisić Živković, 2013). Odgovor na ovo pitanje treba tražiti kako u *rekulturaciji* (promeni stavova odraslih i dece u pravcu boljeg razumevanja participacije i dobiti od participacije), tako i u *restrukturaciji* – promene u sistemu koje će participaciju dece učiniti održivom (Fullan, 1991). U tom smislu je važno voditi računa o načinu na koji se biraju predstavnici dece/mladih i na koji način se informišu o projektu u koji ulaze. Da bi tim mladih efikasno radio i opstajao, važno je da u njega budu uključeni mlađi koji su motivisani, kao i da ti mlađi dobiju detaljne informacije o celokupnom projektu.

u kojem bi trebalo da učestvuju. U protivnom, dolazi do paradoksalne situacije da su mladi pozvani od strane odraslih da učestvuju i „ulaze u priču koja nije njihova, nisu je pravili i udaljena je od njihovog neposrednog iskustva, a očekuje se od njih da će je implementirati“ (UNICEF konsultantkinja). Sledeća stvar o kojoj treba voditi računa je vrsta i kvalitet podrške odraslih. Ovo se pre svega odnosi na senzibilisanost odraslih koji su u direktnom kontaktu sa mladima i na njihova znanja o suštini i značaju participacije. Dalje, podrška odraslih bi trebalo da se ispolji i kroz saradnju sa mladima koja uključuje da se oni informišu o aktivnostima tima odraslih, da imaju prilike da iznesu svoje mišljenje o tim aktivnostima i da zajedno sa odraslima učestvuju u procesu odlučivanja. Iskustva jedne opštine (Prokuplje) pokazala su važnost koju uloga posvećenog koordinatora grupe ima za funkcionisanje tima mladih. U tom timu odrasla osoba (koordinator) ima facilitirajuću ulogu, ona podržava proces rada u timu mladih, ne kontroliše ga i ne upravlja njim. Kao rezultat takve podrške, tim efikasnije funkcioniše, članovi tima su bolje informisani o lokalnoj zajednici, samostalniji su i pokazuju visok stepen aktivizma.

Na kraju, treba istaći i da je za podsticanje inicijative dece mladih u lokalnoj zajednici važno da proces rekulturacije i restrukturacije teku u poredu, tj. da se paralelno sa promenom stavova o važnosti participacije dece mladih menja i sistem, koji bi te promene učinio vidljivim i održivim. Participacija mladih treba da postane deo zvaničnih procedura lokalne samouprave, pošto je to način da bude održiva i da ne zavisi od dobre volje pojedinaca (motivisanih odraslih i dece).

Literatura:

1. Branković, B. (1999). Participativna prava mladih iz njihovog ugla. U: M. Pešić, B. Branković, S. Tomanović Mihajlović i V. Dejanović, V. (u red.), *Participacija mladih pod lupom*. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
2. Branković, B. (2000). Definjstvo je rastegljiv pojам: dečji koncept sopstvenih prava. *Godišnjak / Jugoslovenski centar za prava deteta*, str. 179–202.
3. Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teachers' College Press.
4. Grover, S. (2005). Advocacy by children as a causal factor in promoting resilience. *Childhood*, 12 (1), 525–538.
5. Hart, R. A. (1997). *Children's Participation – The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York: Unicef.
6. Kellett, M. (2003). Enhancing pupils' learning skills through their engagement with research process. Paper presented at *Research in Practice Conference*, Oxford: Westminster Institute of Education.
7. Kellett, M. (2005). *Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?*. UK: ESRC.
8. Kirby, P. (2004). *A guide to actively involving young people in research: For researchers, research commissioners, and managers*. Eastleigh: INVOLVE Support Unit.
9. Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision – Making*. Florence: Innocenti Research Centar.
10. Lansdown, G. (2005). *The Evolving capacities of the child*. Florence: Innocenti Research Centar.

11. Pešić, M., Branković, B., Tomanović Mihajlović, S. i Dejanović, V. (ur.) (1999). *Participacija mladih pod lupom*. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
12. Qvortrup, J. (1998). Sociological Perspectives on childhood. In E. Verhellen (Ed.), *Understanding Children's Rights – Ghent Papers on Children's Rights*, 3. Belgium: University of Ghent.
13. Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
14. Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
15. Vranješević, J. (2004). Participacija i razvoj u adolescenciji. *Pedagogija*, 59 (1), 60–67.
16. Vranješević, J. (2011). Opresija i odnosi moći između odraslog i deteta: Kako do najboljeg interesa deteta? *Pedagogija*, 66 (2), 224–234.
17. Vranješević, J. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*. Beograd: Učiteljski fakultet.
18. Vujišić Živković, N. (2013). Transmisija naučnog znanja u pedagošku praksi – istorijska i savremena. U: Ž. Krnjaja, D. Pavlović Brenešelović, K. Popović (u red.), *Pedagog između teorije i prakse* (str. 41–45). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.

* * *

POSSIBILITIES, RESTRICTIONS AND EFFECTS OF PARTICIPATION OF THE YOUNG IN LOCAL COMMUNITY

Summary: Possibilities of participation, i.e. children or the young participating in the decisions concerning themselves, depends on the attitudes of the adults and support they receive from the adults. This kind of support is particularly significant for introducing the young into the life of a local community, because this is where they have the least possibilities to participate in the process of making decisions. In the paper, we have presented the research, which has been realised within implementing of the project »Local Plan of Action for Children« (LPA), whose aim was creating environment, which encourages development of children and conditions, and possibilities for their active participation into life and work of local community. Aims of the research were determination of the ways in which adults and children perceive limitations and possibilities of participation, as well as studying effects of participating the young in LPA. Research has been done in our municipalities in Serbia (Pirot, Kragujevac, Bečej and Prokuplje). Data gathered by the focus group interview and individual interview of 30 adults and 54 young members of LPA team.

Results: Now the effects at the level of both a local community (visibility of the young and their initiatives), as well as the level of attitudes and motivation of the members of LPA teams of children/the young (development of the competencies of the young, change of the picture of the children / the young, understanding significance of participation of the young). These findings in the paper were discussed from the point of sustainability of the young and necessary conditions for parallel change of attitudes about the significance of participation (resculturation) and change of the system, which would make these changes visible a sustainable (restructuration).

Key words: participation of children/the young, local community, adults' support.

* * *

ВОЗМОЖНОСТИ, ОГРАНИЧЕНИЯ И ЭФФЕКТЫ УЧАСТИЯ МОЛОДЕЖИ В МЕСТНОМ СООБЩЕСТВЕ

Резюме: Возможность participationи, участия детей/молодежи в принятии, затрагивающих их интересы, решений, во многом зависит от отношения к ним взрослых и поддержки, которую они предоставляют. Эта поддержка особенно важна, когда речь идет об участии молодежи в местном сообществе, потому что в нем, в процессе принятия решений, они

Mogućnosti, ograničenja i efekti participacije mladih u lokalnoj zajednici

имеют наименьшую возможность участия. В настоящей статье, речь идет о результатах исследования, проведенного в рамках внедрения проекта „Местный план действий в интересах детей“ (МПД), чья цель была создать среду, которая способствует развитию детей и молодежи, а также условий для их активного участия в жизни и работе местного сообщества. Целью исследования было определить - какими способами взрослые и молодые люди воспринимают ограничения и возможности участия, а также отметить эффекты участия молодежи в МПД. Опрос проводился в четырех муниципалитетах в Сербии (г. Гирот, г. Крагуевац, г. Прокупле, г. Бечай). Данные были собраны с помощью фокус-группового интервью и индивидуального интервью с 30-ю взрослыми и 54-мя молодыми членами МПД команды.

Результаты показывают эффекты, как на уровне местного сообщества (видимость молодых и их инициатив), так и в сфере отношений и мотивации членов МПД команд детей/молодых (развитие компетенций молодых, изменение представления о детях/молодых, понимание важности участия молодых). Об этих результатах проводились обсуждения насчет устойчивости инициатив молодых и условий, необходимых, чтобы параллельно с изменением отношений к важности их участия (рекультурация), изменилась система, которая сделала бы эти изменения видимыми и устойчивыми (реструктурация).

Ключевые слова: партиципация-участие детей/молодых, местные сообщества, поддержка взрослых.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 23. 3. 2016. godine
Datum kada je uredništvo konačno prihvatiло članak za objavlјivanje: 7. 6. 2016. godine

Mr Vladan B. PLEĆEVIĆ

Defektološko-logopedski kabinet „Plećević”, Beograd

Dr Sanja T. ĐOKOVIĆ

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Univerzitet u Beogradu

Izvorni naučni rad

PEDAGOGIJA

LXXI, 3, 2016.

UDK:

159.953.072-056.264-053.4

VERBALNO PAMĆENJE DISFAZIČNE DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Rezime: Specifični jezički poremećaj (razvojna disfazija) spada u grupu poremećaja u razvoju sa specifičnim patološkim obrascima koji se ne javljaju ni u jednom stadijumu tipičnog jezičkog razvoja. Javlja se kod dece relativno normalnog socijalnog razvoja, urednog sluha, očuvanih intelektualnih i emocionalnih funkcija. Mnogi razvojni uviđaju da disfazična deca imaju teškoće u zadržavanju verbalnih informacija. Istraživači potvrđuju ove opservacije. Deca sa jezičkim poremećajima imaju lošija postignuća na zadacima kratkoročne memorije i zadacima radne memorije od dece tipičnog razvoja. Cilj ovog rada je da se ispita specifičnost neposrednog i odloženog verbalnog pamćenja dece sa razvojnom disfazijom predškolskog uzrasta. Istraživanjem je obuhvaćeno dve skupine disfazične dece uzrasta od 5 do 7 godina i tridesetoro dece tipičnog govorno-jezičkog razvoja istog uzrasta. Korišćen je test za ispitivanje verbalnog pamćenja. Ispitivano je neposredno i odloženo verbalno pamćenje. Na osnovu rezultata ispitivanja verbalnog pamćenja utvrđili smo da deca sa razvojnom disfazijom imaju lošiju sposobnost neposrednog i odloženog verbalnog pamćenja u odnosu na decu tipičnog govorno-jezičkog razvoja.

Ključne reči: verbalno pamćenje, neposredno pamćenje, odloženo pamćenje, razvojna disfazija

Uvodna razmatranja

Razvojna disfazija kao specifični jezički poremećaj spada u grupu poremećaja u razvoju sa specifičnim patološkim obrascima koji se ne javljaju ni u jednom stadijumu tipičnog jezičkog razvoja. Javlja se kod dece relativno normalnog socijalnog razvoja, urednog sluha, očuvanih intelektualnih i emocionalnih funkcija. Definišući poremećaje jezika, većina autora govori o nesposobnosti ili ograničenoj sposobnosti za jedan ili više jezičkih procesa: recepciju, percepцију, memoriju, programiranje i ekspresiju verbalnih ili pisanih simbola.

Prema ICD-10 (1992) razlikuju se dva tipa razvojnih disfazija:

- 1) poremećaj ekspresivnog govora (razvojna disfazija ekspresivnog tipa),
- 2) poremećaj receptivnog govora (razvojna disfazija receptivnog tipa).

Razvojna disfazija ekspresivnog tipa (Dysphasia evolutionis expressiva) je specifični razvojni poremećaj u kome je sposobnost deteta da upotrebljava ekspresivni govor znatno ispod očekivanog za uzrast, dok je razumevanje govora u granicama normale ili ispod proseka.

Razvojna disfazija receptivnog tipa (Dysphasia evolutionis receptiva) je specifični razvojni poremećaj u kome je razumevanje deteta ispod očekivanog nivoa za njegov mentalni uzrast. U receptivnom poremećaju ono što nedostaje je sposobnost da se identificuje akustička slika koja odgovara datoj fonemi i da se prepozna reč jedino po njenom zvučnom obliku.

U kliničkoj slici razvojne disfazije prisutni su, u različitom stepenu, svi ili neki od navedenih deficita: deficit auditivne percepcije (teškoće percepcije fonema, teškoće pamćenja brzog govora odraslih, teškoće sekvencije (redosleda), otežano verbalno pamćenje).

Termin *pamćenje* koristimo da označimo skup mentalnih procesa koji se odvijaju u vremenskom sledu. Početni proces jeste zapamćivanje, čime smo učenje, koji se u izvorima iz kognitivne psihologije naziva i kodiranje. Zapamćeni sadržaj se pohranjuje u memorijskom sistemu, u kome može da bude zadžan i nekoliko stotina milisekundi do praktično dužine životnog veka. Takav sadržaj pod određenim uslovima može biti izvučen. Izvlačenje ili prisećanje predstavlja proces dolaženja do sadržaja memorije. S obzirom na to da je pamćenje vrlo povezano sa učenjem, ono predstavlja preduslov za razvoj i očuvanje ličnosti.

U odnosu na vrstu informacija koje se pamte, postoje dve vrste svesnog pamćenja:

- *Verbalno pamćenje* (reči, imena, informacije zabeležene rečima). Verbalno pamćenje zavisi kod većine ljudi od leve polovine velikog mozga.
- *Neverbalno pamćenje* (slike, prostorni rasporedi, geografske lokacije, melodije, mirisi, dodiri, ukusi). Neverbalno pamćenje zavisi kod većine ljudi od desne polovine velikog mozga.

Jedan od uticajnih modela koji je nastao krajem šezdesetih godina prošlog veka, a koji su predložili Atkinson i Shiffrina (1968), prepostavlja da pamćenje nije jedinstven sistem već da se deli na senzorno, kratkoročno i dugoročno skladište. Informacija se obrađuje na taj način što paralelno prolazi kroz niz senzornih sistema kao što su vizuelni, auditivni, taktilni, a zatim prelazi u kratkoročno skladište. Tu se informacije privremeno zadržavaju, a potom prelaze u dugoročno skladište. Ovo se dešava pomoću kontrolnih procesa, od kojih je najvažnije ponavljanje. Kontrolni procesi obuhvataju pažnju, ponavljanje, kodiranje, pronaalaženje i prisećanje. Oni su ti koji određuju tok kretanja informacije. Osim toga što kratkoročno pamćenje ima funkciju privremenog skladišta, ono funkcioniše i kao radno pamćenje gde se privremeno zadržavaju i manipulišu informacije kako bi se izvršili kognitivni zadaci kao što su učenje, razumevanje i rasudovanje. Na osnovu navedenog, treba praviti razliku između kratkoročne i radne memorije. Kratkoročna memorija nije sinonimni naziv za radnu memoriju. Ona je jedna od instanci radne memorije, tj. privremeno skladište u kome informacije mogu da ostanu 15–20 sekundi (Baddeley, 2001). Dok kratkoročna memorija podrazumeva privremeno skladištenje i prisećanje materijala, radna memorija se odnosi na skladištenje i prisećanje materijala koji je na neki način već obrađen. Ukoliko primenimo ove činjenice na tip zadataka kojima se mere

kapaciteti ova dva modela memorije, jasno je da je za kratkoročno pamćenje dovoljno ponavljanje serije brojeva ili reči istim redosledom ili unazad, dok radna memorija podrazumeva izvršavanje kompleksnijih zadataka poput razumevanja, učenja i zaključivanja.

Radikalnu promenu u pristupu kratkoročnoj memoriji inicira Alan Bedli. Standardno shvaćena kratkotrajna memorija se u Bedlijevom pristupu deli na dve komponente: fonološku petlju i vizuo-spacijalnu matricu, koje postaju komponente šireg sistema obrade informacija, koji Bedli naziva radnom memorijom (Kostić, 2010). Bedlijev višekomponentni model radne memorije (Baddeley, 1986; Henry, 2001) konstruišu najmanje tri komponente: *centralni izvršilac* i dva potčinjena modalno specifična sistema – *fonološka petlja i vizuospacijalna kontura (matrica)*. U novije vreme u model radne memorije uveden je i koncept *epizodičkog skladišta (bafera)*. Delovanje radne memorije u svim slučajevima omogućeno je skupom kognitivnih funkcija pomoću kojih usredsređujemo, održavamo i prebacujemo pažnju kako sa sadržaja koje želimo da zapamtimo, odnosno da ih naučimo, tako i sa sadržaja koji su već naučeni, tj. pohranjeni u dugoročnoj memoriji i koje želimo da i vrćemo, odnosno da ih se prisetimo. Istovremeno, delovanje ovih funkcija omogućava da izvršimo supresiju informacije koja nije relevantna za izvođenje određenog zadatka (Lalović, Jovović, 2013).

Otežano verbalno pamćenje ogleda se u otžanju primanja, zadržavanju, obradi i reprodukciji govora. Disfazična deca nisu u stanju da zapamte reči ili rečenice koje prevazilaze nivo razvijenosti njihove unutrašnje jezičke strukture. Zbog složenosti fiziološkog puta verbalne informacije od percepције do produkcije, teško je lokalizovati i bliže odrediti prirodu ovih smetnji, ali se na osnovu analize tipova pogrešnih odgovora uzroci mogu tražiti u: deficitu auditivne percepcije, kratkom opsegu auditivne memorije i stepenu razvijenosti unutrašnje jezičke strukture deteta. Postoji verovatnoća da su teškoće verbalnog zapamćivanja i zadržavanja informacija, kao auditorni nedostatak, bitan uzrok nastanka razvojne disfazije. Dete tipičnog govorno-jezičkog razvoja zapamti reč ili frazu posle jednog do dva ponavljanja, dok je disfazičnom detetu potrebno i do trideset ponavljanja, posle čega sledi proces zaboravljanja ukoliko se reč ili fraza ne automatizuje. Nefunkcionalnost verbalnog pamćenja predstavlja smetnju za usvajanje i ovladavanje govorom i jezikom.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitivanje specifičnosti neposrednog i odloženog verbalnog pamćenja kod disfazične dece predškolskog uzrasta.

Istraživanje je planirano i realizovano tako da je obezbedilo prikupljanje statistički reprezentativnih podataka. Realizovano je u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora i u Defektološko-logopedskom kabinetu „Plećević“ u Beogradu. Uzorkom je obuhvaćeno dvadesetoro dece sa razvojnom disfazijom i tridesetoro dece tipičnog govorno-jezičkog razvoja uzrasta od 5 do 7 godina. Prosečna starost dece sa razvojnom disfazijom izražena u mesecima bila je 73,8 meseci, dok je prosečna starost dece tipičnog govorno-jezičkog razvoja iznosila 74,6 meseci. Osnovni anamnestički podaci preuzeti su iz kartona ispitanika uz prethodnu saglasnost odgovornih u institucijama gde je sprovedeno istraživanje, kao i saglasnost roditelja ispitanika. Kriterijumi za formiranje grupe ispitanika sa razvojnom disfazijom su:

prisustvo govorno-jezičkog poremećaja, očuvan sluh i prosečne intelektualne sposobnosti. Kriterijumi za formiranje grupe dece tipičnog govorno-jezičkog razvoja su: uredan govorno-jezički razvoj, očuvan sluh i prosečne intelektualne sposobnosti. U grupi dece sa razvojnom disfazijom bilo je 14 dečaka (70%) i 6 devojcica (30%), dok je u grupi dece tipičnog govorno-jezičkog razvoja bilo 15 dečaka (50%) i 15 devojcica (50%). Ovaj odnos dečaka i devojčica u grupi dece sa razvijnom disfazijom u uzorku odslikava stvarni odnos dečaka i devojčica kada je u pitanju ovaj tip govorno-jezičkog poremećaja.

Od *instrumenata* korišćen je test za ispitivanje verbalnog pamćenja (S. Vladisavljević, 1983). Cilj ovog testa je ispitivanje neposrednog i odloženog verbalnog pamćenja. Testom se takođe utvrđuje: opseg auditivne i gorovne percepcije, sekvenca (redosled) verbalne reprodukcije, gramatička razvijenost i semantičko shvatanje poruke. Test se sastoji od 55 verbalnih podsticaja, raspoređenih prema težini zahteva u 6 nivoa. Nivoi od 1 do 5 sadrže po deset stimulusa, dok šesta grupa sadrži 5 stimulusa (od slogova, preko dvosložnih smislenih, dvosložnih besmislenih reči, prostih, prosto proširenih do složenih rečenica). U ovom istraživanju koristili smo prvih pet nivoa testa za procenu verbalnog pamćenja. Svaki nivo jezičkog materijala sadrži po deset verbalnih zahteva, odnosno po deset slogova, deset nereči, deset reči, deset prostih rečenica i deset proširenih rečenica, što iznosi 50 verbalnih zahteva po ispitniku. Jezički materijal za prva tri nivoa (slog, nereč i reč) koja je ponovan je isključivo od vokala i ploziva, čime je izbegнутa interferencija izvijere i patološke artikulacije. Poznato je da se vokali i plozivi javljaju među drugim glasovima u dečjem govoru, pa ih mogu izgovarati i deca sa patološkim govorom na ispitivanom uzrastu. Kod ispitivanja verbalnog pamćenja proste i proširene rečenice, artikulacioni faktor je zanemaren da bi se procenjivale globalne jezičke strukture. Od ispitnika traži da odmah ponovi dati verbalni stimulus. Za ispitivanje odloženog verbalnog pamćenja ispitivaču je potrebna štoperica, jer je prvo odlaganje u vremenu od 16 sekundi. Ispitanik treba da pamti informaciju koju je čuo i da je reproducuje tek kada štoperica prestane da radi. Uslovi treba da budu što prirodniji, veraput treba da je opušten i da dete ne primeti da se meri vreme. Svaki dobar odgovor vrednuje se jednom poenom. Kod rečenica se mora voditi računa o redosledu i strukturi reči, upotrebi pomoćnih glagola, predloga, kao i o izmeni smisla i razumljivosti govorca. Svaki nedostatak ove vrste ocenjuje se negativno. Rezultati se žapišu na obrascu testa i analiziraju u odnosu na ponovljene delove svakog prezentovanog stimulusa. Test se primenjuje od treće godine, a retest se vrši na šest meseci.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Cilj ovog istraživanja bio je da se ispita specifičnost verbalne memorije dece sa razvojnom disfazijom u odnosu na decu tipičnog govorno-jezičkog razvoja, kao i uticaj pola i uzrasta na ovu dečju sposobnost. Primenom mera deskriptivne statistike, korišćenjem ANOVE i t-testa došlo se do podataka koji su poslužili za analizu i zaključivanje o ispitivanoj temi.

Tabela 1. Rezultati deskriptivne statistike neposredne i odložene verbalne memorije kod dece sa razvojnom disfazijom i dece tipičnog govorno-jezičkog razvoja

Verbalna memorija	Grupa	N	AS	SD	F(1)	p
I nivo	Disfazija	20	9,95	0,224	1,516	0,224
Neposredno	Tipični	30	10	0,000		
II nivo	Disfazija	20	9,65	0,988	2,960	0,092
Neposredno	Tipični	30	9,75	0,183		
III nivo	Disfazija	20	8,55	2,625	8,763	0,005
Neposredno	Tipični	30	9,97	0,183		
IV nivo	Disfazija	20	9,00	1,835	8,285	0,006
Neposredno	Tipični	30	9,97	0,183		
V nivo	Disfazija	20	5,40	3,016	44,585	0,000
Neposredno	Tipični	30	9,43	1,135		
I nivo	Disfazija	20	7,75	2,881	16,399	0,000
Odloženo	Tipični	30	9,90	0,403		
II nivo	Disfazija	20	6,90	3,275	2,205	0,000
Odloženo	Tipični	30	9,77	0,568		
III nivo	Disfazija	20	5,50	3,456	31,851	0,000
Odloženo	Tipični	30	9,30	1,088		
IV nivo	Disfazija	20	6,20	2,367	31,951	0,000
Odloženo	Tipični	30	9,73	0,563		
V nivo	Disfazija	20	1,80	1,063	132,347	0,000
Odloženo	Tipični	30	7,70	1,643		

Statistička značajnost je označena tamnjom bojom.

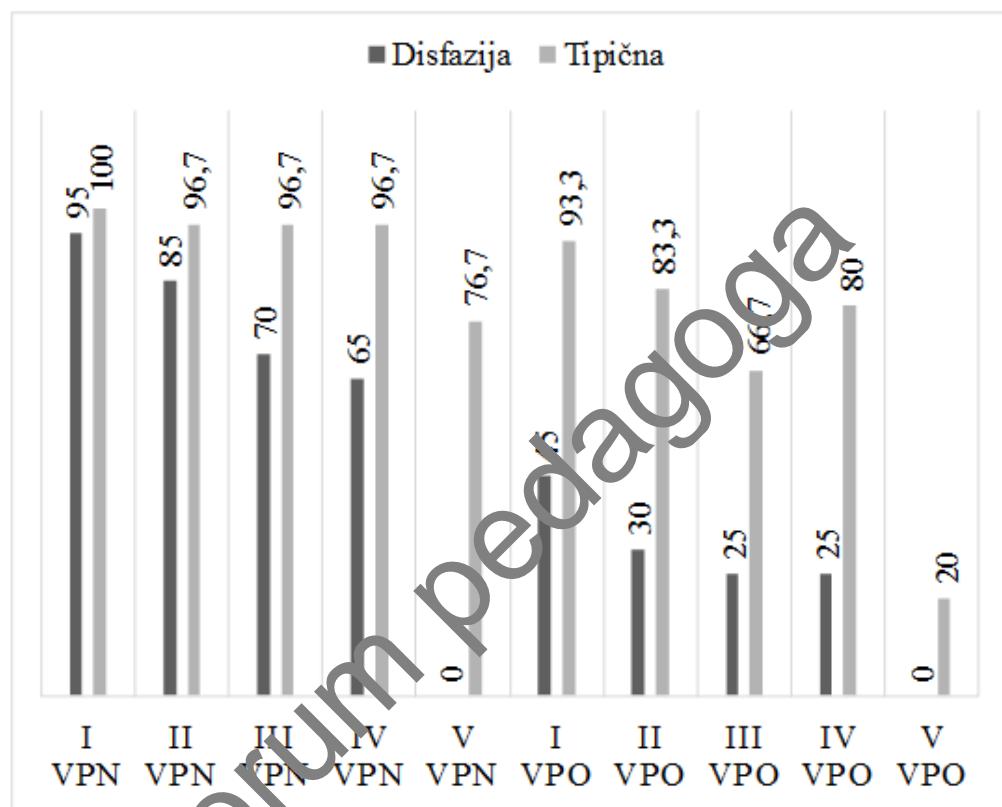
Deca iz tipičnog govorno-jezičkog razvoja populacije postigla su visoko homogene rezultate u zadacima verbalnog pamćenja bez obzira na težinu i tip verbalne memorije, sa skorom koji se kreće u rasponu od 9,30 do 10, sem na V nivou odložene verbalne memorije, gde su postigli nešto niži skor koji iznosi 7,70 (tabela 1). Naime, oni su imali preko 90% maksimalnih skorova na I, II, III, IV nivou neposredne verbalne memorije i na V nivou odložene verbalne memorije. Najmanji procenat dece sa maksimalnim skorom od 10 poena evidentiran je na zadacima V nivoa odložene verbalne memorije i to samo 20% (grafikon 1). Iz ovih rezultata se uočava da deca tipičnog govorno-jezičkog razvoja imaju teškoća samo u odloženom reprodukovavanju prosto proširenih rečenica sastavljenih od pet članova različitih glagolskih oblika. Uspešno ponavljanje rečenica koje se sastoje od dva konstituenta (subjekat i predikat, retko je uključen i pomočni glagol) odgovara sposobnostima dece mlađeg uzrasta, dok petogodišnjaci treba da poseduju sposobnost neposredne verbalne reprodukcije rečenica koje sadrže četiri konstitenta do pet konstituenata sa složenom gramatičkom strukturom (Bogavac i sar., 2014). Deca tipičnog govorno-jezičkog razvoja na uzrastu od 6 godina imaju razvijene osnovne gramatičke i sintaksičke strukture, dok se deca sa razvojnom disfazijom, iako uzrasno starija, ponašaju kao na početku formiranja jezičkih struktura.

Deca sa razvojnom disfazijom su postigla nešto slabije rezultate u odnosu na decu tipičnog govorno-jezičkog razvoja na zadacima neposredne verbalne memorije na prva četiri nivoa. Njihov prosečan skor se kretao u rasponu od 8,55 do 9,95, dok je na V nivou njihov rezultat bio značajno slabiji i iznosio je 5,40. Razlika se značajno povećala na ostalim nivoima verbalne memorije, naročito na odloženoj. Na ovim

nivoima verbalne memorije deca sa disfazijom su postigla rezultate koji su se kretali od 1,80 do 7,75 (tabela 1). Postignuti rezultati ukazuju na veliku disperziju, koja se kretala u okviru 4 jedinice standardne devijacije. Preko 90% dece je postiglo maksimalni skor samo na I nivou neposredne i I nivou odložene verbalne memorije, dok je na ostalim nivoima bio značajno manji procenat dece sa maksimalnim postignućima. Na II, III i IV nivou neposredne verbalne memorije procenat dece sa maksimalnim postignućem kretao se od 65 do 85%. Maksimalna postignuća na zadacima odložene verbalne memorije postiglo je od 25 do 45% dece. Na V nivou neposredne i odložene verbalne memorije u grupi dece sa disfazijom nije postignut maksimalni skor (grafikon 1). Kao što je i očekivano, deca sa disfazijom imaju lošije rezultate i na neposrednoj i na odloženoj verbalnoj memoriji u odnosu na decu tipičnog govorno-jezičkog razvoja. Jedno od objašnjenja u svojoj osnovi ima niz istraživanja Gathercole i saradnika, koji ukazuju na to da vrednost raspona kratkoročnog pamćenja kod četvorogodišnjaka može predvideti bogatstvo rečnika maternjeg jezika godinu dana kasnije (Gathercole & Baddeley, 1989). Slični su rezultati dobijeni i kod petogodišnjaka: raspon kratkoročnog pamćenja je predviđao uspešnost učenja novih reči (Gathercole, Hitch, Service & Martin, 1997). Na starijem uzrastu odnos fonološkog pamćenja i rečnika postaje kompleksniji i verovatno se radi o recipročnom odnosu: dobro fonološko pamćenje olakšava usvajanje rečnika, što olakšava ponavljanje reči (Adams, Bourke & Willis, 1999; Baddeley, 2003). Mogućnost raščlanjavanja različitih leksičkih reprezentacija omogućuje tako veću fleksibilnost pri komponovanju pojedinih fonema u novoizgovorne uzorce, što olakšava ponavljanje reči, odnosno povećava raspon kratkoročnog pamćenja (Rončević i Zubaković, 2010). Kao što je poznato, rečnik disfazične dece je veoma oskudan i značajno odstupa od normi predviđenih za pojedine hronološke uzraste. Takođe, kod njih su evidentne teškoće u učenju novih, njima nepoznatih reči, što se može objasniti prethodno navedenim istraživanjima koja govore o začaranom krugu odnosa bogatstva rečnika – kratkoročnog verbalnog pamćenja. Usled siromašnog rečnika dece sa jezičkim poremećajima nisu u mogućnosti da koriste procese koji podržavaju prisjećanje (Hick, Botting & Conti-Ramsden, 2005). Disfazična deca ispoljavaju ozbiljne teškoće pamćenja prostih rečenica zbog složenih fonetsko-fonemske strukture pojedinih reči, pojave pomoćnih glagola i reči za označavanje prostorne i vremenske relacije.

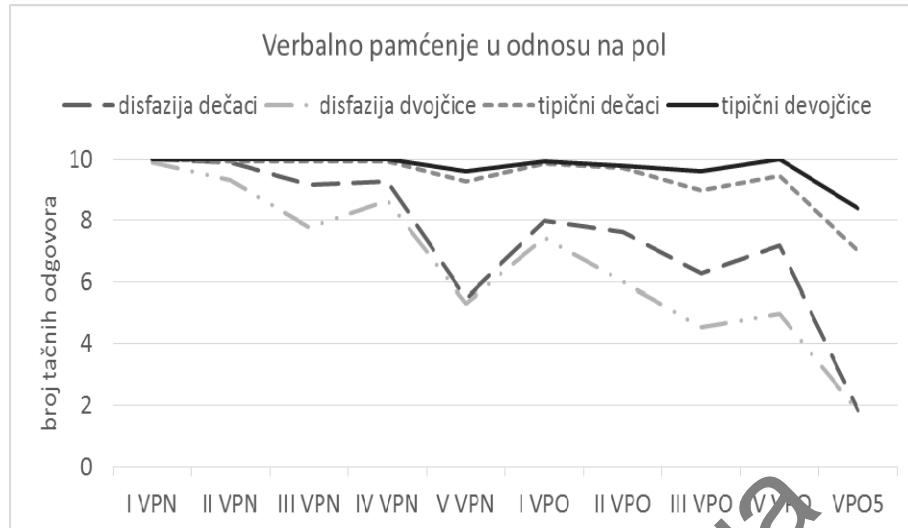
Statistički značajne razlike između dece sa disfazijom i dece tipičnog razvoja uočene su na većini nivoa neposredne verbalne memorije, (III nivo - $F(1) = 8,763, p = 0,005$; IV nivo - $F(1) = 8,285, p = 0,006$; V nivo - $F(1) = 44,585, p = 0,000$). Statistički značajne razlike na neposrednoj verbalnoj memoriji nisu uočene jedino na I i II nivou. Na zadacima odložene verbalne memorije dobijene su statistički značajne razlike na svim nivoima (I nivo - $F(1) = 16,390, p = 0,000$; II nivo - $F(1) = 22,205, p = 0,000$; III nivo - $F(1) = 31,831, p = 0,000$; IV nivo - $F(1) = 31,951, p = 0,000$; V nivo - $F(1) = 132,347, p = 0,000$) (tabela 1). Uočeno je da težina zadataka, odnosno da dužina i gramatička složenost prezentovanog govornog iskaza utiče na postignute rezultate. Naime, veće razlike između disfazične i dece tipičnog govorno-jezičkog razvoja uočavaju se na zadacima odložene verbalne memorije, u kojima se očekuje privremeno zadržavanje i prisjećanje određenih govornih reprezentacija. Barrouillet i Camos (2001) smatraju da se funkcionisanje verbalnog pamćenja može objasniti sofisticiranim modelom, koji uzima u obzir dve vrste ograničenja: ona koja se odnose na period za vrijeme kojeg čestice trebaju biti zadržane u pamćenju, i ona koja se odnose na

kapacitet resursa (pri čemu se resursi odnose na količinu aktivacije ili ograničene pažnje). Njihova novija istraživanja (Gavens & Barrouillet, 2004) takođe pokazuju da i trajanje i težina zadatka utiču na uspešnost prisećanja, s time da je kognitivno opterećenje važnije od ukupnog trajanja zadatka. Problemi kratkoročnog verbalnog pamćenja kod dece sa razvojnom disfazijom ispoljavaju se kada je neophodno da ponove rečenice koje prevazilaze njihovu unutrašnju jezičku strukturu (Bogavac i sar., 2014).

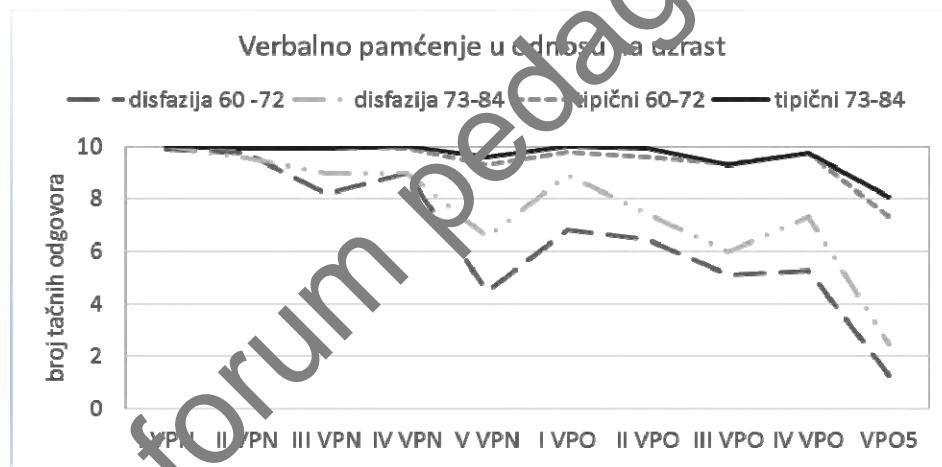


Grafikon 1. Frekvencija maksimalnih skorova na zadacima neposredne i odložene verbalne memorije kod dece sa disfazijom i dece tipičnog govorno-jezičkog razvoja

Na grafikonu 2 uočava se da u populaciji dece tipičnog govorno-jezičkog razvoja nema razlike u postignućima na zadacima neposredne verbalne memorije i na prva tri nivoa odložene verbalne memorije između dečaka i devojčica. Razlike se pojavljuju na IV i V nivou odložene verbalne memorije u korist devojčica i te razlike su statistički značajne (IV nivo - $F(1) = 7,724$, $p = 0,010$; V nivo - $F(1) = 14,700$, $p = 0,017$). U grupi dece sa disfazijom rezultati su drugačiji u odnosu na decu tipičnog razvoja. Naime, u toj grupi dečaci su postigli bolje rezultate od devojčica, ali te razlike ni na jednom nivou verbalne memorije nisu statistički značajne (grafikon 2). Analiza kratkoročnog verbalnog pamćenja kod dece sa razvojnom disfazijom pokazala je ujednačena postignuća dečaka i devojčica (Bogavac i sar., 2014).



Grafikon 2. Rezultati verbalne memorije dece sa disfazijom i dece tipične populacije u odnosu na pol



Grafikon 3. Rezultati verbalne memorije dece sa razvojnom disfazijom i dece tipičnog govorno-jezičkog razvoja u odnosu na uzrast

Komparativnom analizom rezultata postignuća na zadacima verbalne memorije dve uzrasne grupe unutar uzorka utvrđeno je da razlike postoje, ali da one nisu statistički značajne (grafikon 3). Deka obe grupe uzrasta od 73 do 84 meseca postigla su iste ili bolje rezultate od dece uzrasta 60 do 72 meseca. Međuuzrasna razlika više se uočava u grupi dece sa disfazijom nego kod tipičnog govorno-jezičkog razvoja. Ove razlike se povećavaju sa težinom zadataka verbalne memorije. Iako nije utvrđena statistički značajna razlika između uzrasnih grupa ni kod tipične ni kod disfazične populacije u ovom istraživanju, razlike su ipak uočene i povećavaju se sa težinom zadatka. Uzrasne razlike u kapacitetu verbalnog pamćenja, čak i kod zadatka koji zahtevaju vrlo dobro usvojeno znanje, u ovom slučaju razvijen rečnik, mogu se

objasniti efikasnijim i bržim procesiranjem, ali i povećanjem kapaciteta pažnje koje je povezano sa uzrastom. Deca tipičnog govorno-jezičkog razvoja izgleda da koriste znatno bolje strategije ponavljanja kako bivaju starija, što rezultira boljim postignućima na zadacima kratkororočne memorije (Henry & Millar, 1993).

Upoređivanjem rezultata neposredne i odložene verbalne memorije, došlo se do podataka koji ukazuju da su deca iz obe grupe postigla značajno bolje rezultate na zadacima neposredne verbalne memorije. U populaciji dece sa disfazijom razlika je statistički značajna na svim nivoima u korist neposredne verbalne memorije, i to na nivou $p = 0,000$, sem na I nivou gde je $p = 0,003$ (tabela 2). Kod dece tipičnog razvoja dobijeni su nešto drugačiji podaci. Naime, kod dece ove populacije nema statistički značajnih razlika na I i II nivou neposredne verbane memorije. Na ostalim nivoima uočene su statistički značajne razlike, i to na III nivou $p = 0,002$, IV nivou $p = 0,017$ i na V nivou $p = 0,000$ (tabela 2). Pretpostavlja se da deca sa disfazijom u zadacima ponavljanja složenijih govornih iskaza imaju neautomatski leksički pristup ili sporo sintaktičko procesiranje naročito ako se pritom zahteva i kratkoroci zadržavanje i prisećanje.

Tabela 2. Komparativna analiza između rezultata neposredne i odložene verbalne memorije kod dece sa razvojnom disfazijom i kod dece tipičnog govorno-jezičkog razvoja

Verbalna memorija	Grupa	AS	SD	T	p
I nivo	Neposredno	2,000	2,840	3,465	0,003
Disfazija	Odloženo				
II nivo	Neposredno	2,750	2,826	4,352	0,000
Disfazija	Odloženo				
III nivo	Neposredno	3,050	2,762	4,938	0,000
Disfazija	Odloženo				
IV nivo	Neposredno	3,600	2,303	6,990	0,000
Disfazija	Odloženo				
V nivo	Neposredno	3,600	2,458	6,550	0,000
Disfazija	Odloženo				
I nivo	Neposredno	0,100	0,403	1,361	0,184
Tipična	Odloženo				
II nivo	Neposredno	0,200	0,551	1,989	0,056
Tipična	Odloženo				
III nivo	Neposredno	0,667	1,061	3,440	0,002
Tipična	Odloženo				
IV nivo	Neposredno	0,233	0,504	2,536	0,017
Tipična	Odloženo				
V nivo	Neposredno	1,733	1,530	6,206	0,000
Tipična	Odloženo				

Statistička značajnost je označena tamnjom bojom.

Zaključak

Na osnovu ovog istraživanja može se zaključiti da je verbalna memorija kod dece sa disfazijom ograničenog kapaciteta u odnosu na decu tipičnog razvoja i da može značajno uticati na sve ostale jezičke funkcije, a u kasnijoj dobi i na školske veštine. Verbalna memorija je kompleksan konstrukt koji se odnosi na mentalni sistem odgovoran za privremeno zadržavanje informacija dok se istovremeno odvija i obrada tih ili drugih informacija: njihovo integrisanje, ažuriranje, nadgledanje i kombinovanje. Većina istraživanja je pokazala da su zadaci verbalne memorije vrlo dobri prediktori za složene aktivnosti kao što su razumevanje, rešavanje zadatka ili rasuđivanje. Ako se oslonimo na ovaj zaključak, onda možemo izneti stav da se kod disfazične dece mogu očekivati ozbiljne teškoće u složenim jezičkim i kognitivnim zadacima. Povezanost i uticaj kratkoročne verbalne memorije na ponavljanje, a samim tim i na učenje novih reči, ukazuju da deca sa disfazijom imaju ograničavajući faktor koji proizilazi iz samog poremećaja. Kratkoročna verbalna memorija utiče na učenje novih reči, a bogatstvo rečnika utiče na brzinu i kapacitet kratkoročne verbalne memorije.

Mnogi praktičari su svakodnevno suočeni sa problemom tošeg verbalnog pamćenja kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima. Uzimajući u obzir njegov značaj za govorno jezički razvoj, neophodne su dobro otmisljene strategije koje će doprineti proširivanju kapaciteta verbalnog pamćenja. S obzirom na nepostojanje jasne granice između auditivne percepcije i verbalne memorije, ciljane vezbe u širem smislu uticaće na kvalitet auditivne percepcije, a samim tim i na opseg verbalnog pamćenja. Verbalne zadatke treba prilagoditi uzrastu i trenutnim sposobnostima.

Predlažemo sledeće strategije koje će učiniti na podsticaj slušnog procesiranja i verbalnog pamćenja:

- Neposredno i odloženo ponavljanje smislenih reči razlicitih kategorija (od jednosložnih ka višesložnim),
- Neposredno i odloženo ponavljanje reči bez značenja (ne-reči),
- Ponavljanje serije reči po sleđevu prvog, drugog i trećeg čitanja,
- Neposredno i odloženo ponavljanje jednočlanih i višečlanih rečenica,
- Ponavljanje rečenice koja se proširuje tokom vežbanja,
- Zajedničko osmišljavanje reči (terapeut izgovara jedan glas, dete drugi i tako redom, dok se ne formira reč),
- Zajedničko osmišljavanje rečenica (terapeut izgovara jednu reč, dete drugu i tako redom, dok se ne formira duža rečenica).

Primera za podsticaj verbalnog pamćenja je mnogo. Neophodno je usavršavati metodske postupke za razvoj semantičkog pamćenja i verbalnih stimulacija. Potrebno je razvijati i asocijativne tokove. Ove i slične vežbe doprineće razvoju verbalne memorije, a time i podsticaju auditivne percepcije i psiholingvističkih sposobnosti koje su bitne za usvajanje školskih veština, kao što su čitanje i pisanje.

Literatura:

1. Adams, A. M., Bourke, L., Willis, C. (1999). Working memory and spoken language comprehension in young children. *International Journal of Psychology*, 34, 364–373.

2. Archibald, L. M. D., Gathercole, S. E. (2006). Short-term memory and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41, 675–693.
3. Baddeley, A. (2001). Levels of working memory. In *Perspectives on Human Memory and Cognitive Aging: Essays in Honor of Fergus Craik* (Naveh Benjamin, M. et al., Eds), Psychology Press.
4. Baddeley, A., Gathercole, S., Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105, 158–173.
5. Barrouillet, P., Camos, V. (2001). Developmental increase in working memory span: Resource sharing or temporal decay? *Journal of Memory and Language*, 45, 1–20.
6. Bogavac, I., Jeličić Dobrijević, Lj., Rakonjac, M. (2014). Neposredna verbalna memorija kod dece sa disfazijom. *Beogradska defektološka škola*, 20 (3), 627–638.
7. Gathercole, S. E., Hitch, G. J., Service, E., Martin, A. J. (1997). Short-term memory and long term learning in children. *Developmental Psychology*, 33, 966–979.
8. Gavens, N. i Barrouillet, P. (2004). Delays of retention, processing efficiency and attentional resources in working memory span development. *Journal of Memory and Language*, 51, 644–657.
9. Golubović, S. (1997). *Klinička logopedija I*. Beograd: Defektološki fakultet.
10. Grupa autora (1999). *Defektološki leksikon*. Beograd: ZUNS.
11. Henry, L. (1991). The effects of word length and phonemic similarity in young children's STM. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 43A, 35–52.
12. Henry, L. A., Millar, S. (1993). Why does memory span improve with age? A review of the evidence for two current hypotheses. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 241–287.
13. Hick, R. F., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2005). Short-term memory and vocabulary development in children with Down syndrome and children with specific language impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47, 532–538.
14. ICD-10 (1992). *Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja; klinički opis i dijagnostička uputstva*. Beograd: Zavod za izdavaštvo i nastavna sredstva.
15. Kostić, A. (2010). *Kognitivna psihologija*. Beograd: ZUNS.
16. Lalović D., Jovović J. (2013). Verbalna fluktuost i mogućnost njene primene u proceni jezičkih sposobnosti starijih lica. *Andragoške studije*, str. 121–136.
17. Laurent Danon-Boileau (2006). *Children without Language: From Dysphasia to Autism*. Oxford: Oxford University Press.
18. Marton, K., Schwartz, R. C. (2003). Working memory capacity and language processes in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 1138–1155.
19. Montgomery, J. W. (2004). Working memory and comprehension in children with specific language impairment: What we know so far. *Journal of Communication Disorders* 36, 221–231.
20. Ocić G. (1988). *Klinička neuropsihologija*. Beograd: ZUNS.
21. Pavlović, M. D. (2012). *Neuropsihologija, bihevioralna neurologija i neuropsihijatrija*. Beograd: Cinar.
22. Punišić, C. (2008). *Primena sistema KSAFA u procesu rehabilitacije dece sa patologijom govora i jezika*. Interno izdanje, Beograd: IEFPG.
23. Rončević Zubković, B. (2010). Ustrojstvo radnog pamćenja i njegova uloga u jezičnom procesiranju. *Psihologische teme*, 19 (1), 1–29.

VERBAL REMEMBERING OF DYSPHASIC PRE-SCHOOL CHILDREN

Summary: Specific language disorders (developmental dysphasia) belong to the group of developmental disorders with specific pathological patterns, which do not appear in any stadium of a typical lingual development. It appears with children of relatively normal social development, good hearing, and preserved intellectual and emotional functions. Many practitioners see that dysphasic children have difficulties in keeping verbal information. Research proves these observations. Children

Verbalno pamćenje disfazične dece predškolskog uzrasta

with language disorders have worse achievements in short-term remembering tasks and work remembering tasks than children of a typical development. The aim of this paper is studying particularities of direct and postponed verbal remembering of pre schoolchildren with developmental dysphasia. The research included 20 children with dysphasia age 5 to 7 and 30 children of typical speech development of the same age. We used the test for examining verbal remembering. Direct and postponed verbal remembering was studied. The test for examining verbal remembering was used. Immediate and postponed verbal remembering were studies. Based on the results of the research of verbal remembering, we proved that children with developmental dysphasia have worse ability of immediate and postponed verbal remembering in comparison to children of typical speech development.

Key words: verbal remembering, immediate remembering, postponed remembering, developmental dysphasia.

* * *

СЛОВЕСНАЯ ПАМЯТЬ У ИМЕЮЩИХ ДИСФАЗИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме: Специфическое расстройство языка (возрастная дисфазия) принадлежит к группе нарушений развития с специфическими патологическими проявлениями, которые не встречаются ни на одной стадии типичного развития языка. Это происходит у детей, относительно нормального социального развития, упорядоченно слух с сохраненными умственными и эмоциональными функциями. Многие практикующие специалисты замечают, что дети с дисфазией испытывают трудности в сохранении словесной информации. Исследования подтвердили это наблюдение. Что касается решения задач кратковременной памяти и задач работы памяти – результаты детей с языковыми затруднениями - хуже, чем у детей с типичным развитием. Целью данной работы является изучение специфики немедленной и отсроченной словесной памяти, у дошкольников с возрастной дисфазией. В исследовании приняли участие 20 детей ORO dysphasic в возрасте от 5-ти до 7-ми лет и 30 детей с типичным развитием языка, того же возраста. Использовался тест для проверки вербальной памяти. Мы исследовали немедленную и отсроченную вербальную память. На основании результатов тестирования словесной памяти, мы обнаружили, что у детей с возрастной дисфазией способность немедленной и отсроченной вербальной памяти хуже, по сравнению с детьми с типичным речевым и языковым развитием.

Ключевые слова: вербальная (словесная) память, прямая память, отсроченная память, возрастная дисфазия

Datum kada je uredništvo primilo članak: 24. 5. 2016. godine

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljinjanje: 10. 6. 2016. godine

MA Ivana D. ROKSANDIĆ, Beograd
Dr Jasmina E. KOVAČEVIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Univerzitet u Beogradu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXI, 3, 2016.
UDK:
159.923.5.072-056.263-053.4(497.11)

PONAŠANJE GLUVIH I NAGLUVIH UČENIKA U ŠKOLI I ŠKOLSKO POSTIGNUĆE

Rezime: Škola ima moćan uticaj na mlade, posebno škola koja garantuje bezbednost i uvažavanje individualnih potencijala učenika uz efikasno isplanirane i programirane sadržaje i aktivnosti, kao i kompetentan nastavni kadar koji poseduje pozitivne pedagoške veštine. Pedagozi ukazuju na značajan broj faktora koji doprinose uspehu, ali i neuspehu u školi. Cilj istraživanja je bio da se ispita povezanost školskog postignuća i ponašanja gluvih i nagluvih učenika u školi. U radu su prikazani rezultati povezanosti školskog uspeha i ponašanja gluvih i nagluvih učenika na času, odmoru i prema nastavniku. Uzorak je činilo 72 nastavnika defektologa koji realizuju vaspitno obrazovni rad u školama za gluve i nagluve učenike na teritoriji Republike Srbije. Za potrebe istraživanja korišćena je metoda teorijske analize i sinteze u proučavanju relevantne literature i utvrđivanje teorijskih činjenica bitnih za problem istraživanja. U odnosu na tehnike i trazilačke korišćeno je anketiranje i analiza sadržaja. Za analizu procene ponašanja gluvih i nagluvih učenika u školi i školskog postignuća korišćen je upitnik za nastavnike. Rezultati pokazuju da postoji povezanost između ponašanja u školi i školskog uspeha gluvih i nagluvih učenika.

Ključne reči: ponašanje gluvi i nagluvi učenici, školsko postignuće.

Uvod

Škola ima moćan uticaj na mlade, posebno škola koja garantuje bezbednost i uvažavanje individualnih potencijala učenika uz efikasno isplanirane i programirane sadržaje i aktivnosti, kao i kompetentan nastavni kadar koji poseduje pozitivne pedagoške veštine. Pedagozi ukazuju na značajan broj faktora koji doprinose uspehu, ali i neuspehu u školi. Ukazuje se na značaj spoljašnje i unutrašnje organizacije školskog prostora u cilju smanjenja arhitektonskih barijera, zatim na faktore vezane za samu organizaciju nastavnog rada, kompetencije nastavnika u cilju povezivanja znanja i veština sa potrebama učenika, sposobnost kontinuiranog profesionalnog i karijernog razvoja u skladu sa inovativnim didaktičko-metodičkim pristupima i strategijama, kao i na faktore vezane za karakteristike učenika (sposobnosti, motivacija, odgovornost, razvijenost radnih navika i slično). Whitaker i saradnici od svih faktora ističu ponašanje kao jedan od vodećih u izgrađivanju efikasne škole (Whitaker et. al, 2008). U okviru ponašanja autori su poseban akcenat stavili na komunikaciju, posmatranje, odnose i očekivanja. Komunikacija se odnosi na sve učesnike nastavnog procesa, od

pomoćnog osoblja preko učenika do nastavnika i uprave škole. Autori smatraju da je za uspeh presudna dvosmerna komunikacija, transparentnost i redovnost informacija, jer se upravo na taj način razvija pozitivna atmosfera, podiže motivaciju i dolazi do efikasnijeg zbljižavanja svih aktera u nastavnom procesu. Posmatranje podrazumeva kontinuirano praćenje rada nastavnika i uprave škole, međusobnu saradnju, koedukaciju i permanentan rad na profesionalnom i karijernom razvoju. U okviru odnosa neophodan je rad na stvaranju podsticajne klime i razvijanje kolaborativnog pristupa između svih nosioca obrazovnog procesa, uključujući i lokalnu zajednicu, kao i roditelje učenika. Očekivanja se vezuju za postavljanje standarda u odnosu na ponašanje učenika, ali i nastavnika. Uspešan učenik je učenik koji je usvojio određena znanja, stekao veštine i navike, ostvario emocionalnu stabilnost, izgradio adekvatne socijalne veštine i usvojio adekvatne oblike ponašanja potrebne za dalje učenje.

Studije o odnosu između socijalnih kompetencija i školskog postignuća ukazuju na značajnu povezanost. Rezultati longitudinalne analize prosocijalnog ponašanja, antisocijalnog ponašanja i emocionalnih poremećaja, pokazuju indirektnu vezu sa ostvarivanjem školskog postignuća (Wentzel & Caldwell, 1997). Hopson i saradnici (Hopson et al., 2014) su ispitivali efekte školske klime, forme ponašanja u porodicama, u školi i okolini na ponašanje i školsko postignuće učenika. Rezultati pokazuju tendenciju da učenici postižu bolji školski uspehi i da razvijaju prihvatljive oblike ponašanja u kontekstu veće podrške okoline i okruženja u kom vladaju norme bezbednog i pozitivnog prosocijalnog ponašanja (Hopson, Schiller, etc. 2014). Pregledi istraživanja sprovedenih tokom proteklih godina pokazali su da koordinacija između roditelja i učitelja/nastavnika ima pozitivan uticaj na socijalni i emocionalni razvoj dece (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Osim toga, neke od prednosti uključenosti roditelja u proces obrazovanja i vaspitanja jesu bolja pažnja učenika, redovnija izrada domaćih zadataka, pozitivniji stavovi prema školi, smanjeno nasilje i neprihvatljivi oblici ponašanja, što pokazuje da saradnja škole i porodice ima značajnu ulogu u prevenciji školskog neuspeha (Roksandić, Kovačević 2016). Povezanost vršnjачke prihvaćenosti, socijalne odgovornosti, neagresivnosti i školskog postignuća potvrđuju nalazi brojnih istraživanja (Chen et al., 1997; Hatzichristou & Hopf, 1996; Welsh et al., 2001; Wentzel, 1991a; Wentzel & Asher, 1995). Učenici koji ispoljavaju odgovorne forme ponašanja i koji su prihvaćeni od strane vršnjaka ostvaruju bolje školske rezultate od vršnjaka koji su socijalno odbačeni i neprilagođeni.

Ponašanje gluvih i nagluvih učenika i školsko postignuće

Kod gluvih i nagluvih učenika međusoban uticaj raznovrsnih faktora u sadejstvu sa posledicama primarnog oštećenja, pitanje školskog postignuća čini posebno složenim. Istraživanja pokazuju da većina gluvih učenika završi školu sa siromašnim jezičkim sposobnostima i veštinom čitanja govora sa usta, ne većom u odnosu na čujuću populaciju. Upravo nizak nivo školskog postignuća gluve dece povezuje se sa neadekvatnim govorno-jezičkim razvojem, oskudnim rečnikom pa samim tim i nedovoljnim razumevanjem instrukcija u odeljenju, kao i nižim stepenom motivacije za postizanje boljeg školskog uspeha (Lewis, 1996). Faktori koji uslovjavaju neadekvatna akademска postignuća gluvih učenika su, pored nedovoljne i ograničene komunikacije na relaciji nastavnik–učenik, učenik–učenik, i nedostatak jasnih obrazovnih ciljeva i standarda, ali i nedovoljna uključenost roditelja u obrazovni

proces (Johnoson et.al., 1989). Autori su poredili uspeh gluvih učenika u odnosu na čujuće vršnjake u vremenskom razmaku od deset godina i utvrđili da po opštem uspehu zaostaju u odnosu na vršnjake koji uredno čuju. Posebno je izraženo zaostajanje u čitanju i razumevanju pročitanog. Sa uzrastom problem se povećava tako da gluvi učenici uzrasta 8 godina zaostaju više od jedne godine u odnosu na učenike istog uzrasta koji uredno čuju, dok gluvi učenici uzrasta od 12 godina zaostaju četiri godine za svojim vršnjacima koji uredno čuju. Na uzrastu od 16 godina zaostajanje gluvih učenika je skoro sedam razreda u odnosu na vršnjake koji uredno čuju (Allen 1986). Rezultati sličnog istraživanja pokazuju de je prosečni akademski uspeh gluvih i nagluvih učenika znatno ispod nivoa njihovih čujućih vršnjaka (Traxler, 2000). Medutim, neretko prosek maskira širok spektar postignuća, pa tako ima gluvih i nagluvih učenika koji postižu školski uspeh srazmeran svojim vršnjacima u redovnoj školi (Mitchell & Karchmer, 2003).

Činioci koji utiču na efikasnost gluvih i nagluvih učenika u nastavnom radu su i veličina i struktura porodice, obrazovni status roditelja, stanje duha roditelja, ekonomski status porodice, ali i školski socioekonomski kontekst, školski etos, odnosno školska kultura i rana postignuća dece (Powers, 2003).

Metodološki okvir istraživanja

Cilj istraživanja je bio da se ispita povezanost ponašanja gluvih i nagluvih učenika u školi i školskog postignuća.

Uzorak istraživanja činilo je 72 defekologa-surdologa koji realizuju vaspitno-obrazovni rad u pet osnovnih škola za gluve i nagluve učenike na teritoriji Republike Srbije.

Za potrebe istraživanja korišćena je metoda teorijske analize i sinteze u proučavanju relevantne literature i utvrđivanje teorijskih činjenica bitnih za problem istraživanja. U odnosu na tehnike istraživanja korišćeno je anketiranje i analiza sadržaja. Za analizu procene ponašanja gluvih i nagluvih u školi korišćen je upitnik za nastavnike (Stanojlović, 2011).

Rezultati istraživanja i diskusija

Ponašanje gluvih i nagluvih učenika na času, prema nastavniku i odmoru

Na razvoj intelektualnog, emocionalnog i socijalnog funkcionisanja učenika značajan uticaj imaju objektivni, ali i subjektivni faktori. Interakcija na relaciji nastavnik–učenik u značajnoj meri utiče na ponašanje učenika, njihovo emocionalno i mentalno zdravlje (Murray & Pianta, 2007; Natvig et al, 2003; Roeser, Eccles & Sameroff, 2000). Ukoliko taj odnos ima pozitivnu emotivnu dimenziju, komunikacija sa učenikom postaje otvorena, podržavajuća i doprinosi razvoju pozitivnih oblika ponašanja i ostvarivanju pozitivnog školskog postignuća. Takođe, posebna uloga pripisuje se i adekvatnim socijalnim interakcijama poput vršnjačke interakcije na odmoru, u nastavi, u procesu učenja (Caprara et al., 2000; Elliott et al., 2001; Wentzel, 1991b, 1993). U literaturi se navodi da akademski orientisano ponašanje i prosocijalno ponašanje kao aspekti ponašanja u odeljenju u značajnoj meri doprinose školskom postignuću. Rezultati ponašanja gluvih i nagluvih učenika na času pokazuju da u najvećem procentu ispoljavaju skladno ponašanje. Obraćanje drugim učenicima je

skladno i prema potrebi, na času su pažljivi i usklađenog su raspoloženja (tabela 1). Rezultati odnosa gluvih i nagluvih učenika prema nastavniku (tabela 2) pokazuju da se najveći procenat učenika obraća nastavniku prema potrebi, skladno prihvata naloge, pohvale i opomene nastavnika, dok rezultati istraživanja ponašanja gluvih i nagluvih učenika na odmoru pokazuju da gluvi i nagluvi učenici u najvećem procentu ispoljavaju skladno ponašanje, a 62,5% se uključuje u igru sa vršnjavima i ima organizovane aktivnosti. Postoji pozitivna interakcija u grupi, jer 69,4% ispitanika prihvata drugu decu, dok u pogledu osećanja 59,7% ispoljavaju usklađeno raspoloženja (tabela 3). Studije o ponašanju gluvih i nagluvih učenika na času, odmoru i školskom dvorištu rađene u našoj zemlji potvrđuju dobijene rezultate (Pavković, 2016; Kovačević, Mačešić Petrović, 2012).

Tabela 1. Ponašanje gluvih i nagluvih učenika na času

		N	%
Ponašanje na času, mesto gde sedi	Upadljivo miran	12	16,7%
	Skladan	31	43,1%
	Vrti se	29	40,3%
Ponašanje na času prema drugovima	Ne obraća se nikome	10	13,9%
	Obraća se po potrebi	48	66,7%
	Zadirkuje	14	19,4%
Ponašanje na času, pažnja	Odsutne pažnje	12	16,7%
	Pažljivo prati	32	44,4%
	Rasute pažnje	28	38,9%
Ponašanje na času, raspoloženje	Sniženo	17	23,6%
	Usklađeno	41	56,9%
	Poviseno	14	19,4%

Tabela 2. Odnos gluvih i nagluvih učenika prema nastavniku

		N	%
Obraća se nastavniku	Nikada	12	16,7%
	Po potrebi	44	61,1%
	Zapitkuje	16	22,2%
Odnos prema vlastozima	Zbunjeno prihvata	11	15,3%
	Skladno prihvata	42	58,3%
	Ustaje, šeta	19	26,4%
Pohvale	Zastide ga	10	14,1%
	Prihvata ih skladno	38	53,5%
	Ne utiču na ponašanje	23	32,4%
Opomene	Zastide ga	19	26,4%
	Skladno ih prihvata	34	47,2%
	Ne utiču na ponašanje	19	26,4%

Tabela 3. Ponašanje gluvih i nagluvih učenika na odmoru

		N	%
Ponašanje na odmoru u dvorištu	Nespretnog ponašanja	7	9,7%
	Skladnog ponašanja	48	66,7%
	Upadljivo pokretan	17	23,6%

Ponašanje gluvih i nagluvih učenika u školi i školsko postignuće

Ponašanje na odmoru u odnosu na igru	Ne uključuje se u igru	21	29,2%
	Organizovano se igra	45	62,5%
	Ometa organizovanu igru	6	8,3%
Ponašanje na odmoru u odnosu na grupu dece	Ne primećuje	16	22,2%
	Prihvata	50	69,4%
	Ne prihvata	6	8,3%
Ponašanje na odmoru, raspoloženje	Sniženo	16	22,2%
	Usklađeno	43	59,7%
	Povišeno	13	18,1%

Ponašanje gluvih i nagluvih učenika na času, školskom odmoru i prema nastavniku i školski uspeh

Ponašanje gluvih i nagluvih učenika na času i školski uspeh

Škola je mesto gde deca ne stiču samo znanje, već i uče kako da upravljaju socijalnim odnosima, da se prilagođavaju različitim socijalnim interakcijama i zahtevima. Pozitivni vršnjački odnosi doprinose razvoju empatije i vrednji saradničkog odnosa sa drugima. To pozitivno utiče na socijalni i intelektualni razvoj (Spasenović, 2008) i ostvarivanje visokog školskog postignuća. Rezultati istraživanja pokazali su (tabela 4) da postoji statistički značajna povezanost između ponašanja gluvih i nagluvih učenika na času i školskog uspeha. Učenici sa odličnim uspehom najučestalije ispoljavaju skladno ponašanje u školskoj klupi, obraćaju se po potrebi nastavniku i drugovima, pažljivo prate nastavu i usklađenog su raspoloženja sa nastavnim kontekstom. S druge strane, učenici sa dovoljnim uspehom najučestalije se vrte, ne obraćaju se drugoj deci i nastavniku, pažnja je rasplinuta i sniženog su raspoloženja. Rezultati dobijeni u grupi učenika sa vrlo dobrim i dobrim uspehom pokazuju da se približno jednak broj učenika (62,1%) vrti na času i upadljivo je miran (58,3%), često zadirkuje drugove (78,6%), rasute je pažnje (67,9%) i povišenog raspoloženja (71,4%). U skladu sa dobijenim rezultatima (tabela 4) su i rezultati istraživanja koji pokazuju da je školsko postignuće određeno nizom nekognitivnih faktora, interesovanju, motivacijom, osobinama ličnosti, emocionalnim stanjem i slično (Laidra, Pullman, & Allik, 2007; Spinath, Spinath, Harlaar & Plomin, 2006).

Tabela 4. Ponašanje gluvih i nagluvih učenika na času u odnosu na školski uspeh

		Uspeh						p	
		Dovoljan		Dobar i vrlodobar		Odličan			
		N	%	N	%	N	%		
Ponašanje na času, mestu gde sedi	Upadljivo miran	1	8,3%	7	58,3%	4	33,3%	0,025	
	Skladan	2	6,5%	10	32,3%	19	61,3%		
	Vrti se	5	17,2 %	18	62,1%	6	20,7%		
Ponašanje na času prema drugovima	Ne obraća se nikome	4	40,0 %	4	40,0%	2	20,0%	0,003	
	Obraća se po potrebi	4	8,3%	20	41,7%	24	50,0%		
	Zadirkuje	0	0,0%	11	78,6%	3	21,4%		

Ponašanje gluvih i nagluvih učenika u školi i školsko postignuće

Ponašanje na času, pažnja	Odsutne pažnje	5	41,7 %	5	41,7%	2	16,7%	<0.001
	Pažljivo prati	1	3,1%	11	34,4%	20	62,5%	
	Rasute pažnje	2	7,1%	19	67,9%	7	25,0%	
Ponašanje na času, raspoloženje	Sniženo	5	29,4 %	6	35,3%	6	35,3%	0.026
	Usklađeno	2	4,9%	19	46,3%	20	48,8%	
	Povišeno	1	7,1%	10	71,4%	3	21,4%	

Ponašanje gluvih i nagluvih učenika na odmoru i školski uspeh

Učenici koji ostvaruju bolji školski uspeh najčešće imaju pozitivniji odnos prema školi, što ukazuje na povezanost između školskog postignuća i ispoljavanja pozitivnih oblika ponašanja u školi. Ponašanje u školskom okruženju autori povezuju sa prosocijalnim interakcijama sa vršnjacima (Wentzel, 1993), poštovanjem školskih pravila i normi (Wentzel et al., 1990), ispoljavanjem empatije i prosocijalnog ponašanja, ljubaznim i učtivim ponašanjem. Rezultati istraživanja povezanosti oblika ponašanja na odmoru i školskog uspeha gluvih i nagluvih učenika (tabela 5) pokazuju da je najučestalije skladno ponašanje u grupi učenika sa odličnim uspehom i učenika sa vrlodobrim i dobrom uspehom. U skladu sa dobijenim rezultatima su navodi autora u kojima se ističe kvalitet interakcije sa vršnjacima i nastavnicima kao značajan faktor koji utiče na školsko postignuće gluvih i nagluvih učenika. Rezultati povezanosti školskog uspeha i organizovanosti u igri pokazuju da gluvi i nagluvi učenici sa odličnim, vrlodobrim i dobrom školskim uspehom ispoljavaju sklonost ka organizovanoj igri sa drugom decom, za razliku od učenika sa dovoljnim školskim uspehom. Slična istraživanja pokazuju da postoji proporcionalni odnos između vršnjačke prihvaćenosti i postizanja boljeg uspeha u školi i obrnuto (Spasenović, 2009). Najveći procenat učenika u grupi odličnih, vrlodobrih i dobrih učenika prihvaćen je od strane vršnjaka iz grupe, dok najveći procenat učenika sa dovoljnim uspehom grupa u koju su uključni ne prihvata. Ovi rezultati se mogu objasniti tendencijom nedisponibilnosti udruživanja učenika upravo prema školskom uspehu. Dalje, rezultati su pokazali da postoji povezanost između raspoloženja gluvih i nagluvih učenika u navedenim situacijama i školskog uspeha. U grupi učenika sa odličnim, vrlodobrim i dobrom uspehom najučestalije je usklađeno raspoloženje sa situacijom i kontekstom, dok učenici sa dovoljnim uspehom najučestalije pokazuju sniženo raspoloženje u odnosu na povod i grupu. Objašnjenje dobijenih rezultata moguće je pronaći u prirodi oštećenja sluha, koja ograničava komunikativne sposobnosti, što rezultira teškoćama u socijalnom i emocionalnom funkcionisanju dece (Edwards & Crocker, 2008). Slična istraživanja pokazuju da deca koja ostvaruju pozitivne odnose sa vršnjacima imaju pozitivan stav o školi, bolja školska postignuća i ispoljavaju prosocijalne forme ponašanja (Berndt, 1996; Parker & Asher, 1993).

Ponašanje gluvih i nagluvih učenika u školi i školsko postignuće

Tabela 5. Ponašanje gluvih i nagluvih učenika na odmoru u odnosu na školski uspeh

		Uspeh						p	
		Dovoljan		Dobar i vrlodobar		Odličan			
		N	%	N	%	N	%		
Ponašanje na odmoru u dvorištu	Nespretnog ponašanja	4	57,1%	2	28,6%	1	14,3%	0.001	
	Skladnog ponašanja	1	2,1%	25	52,1%	22	45,8%		
	Upadljivo pokretan	3	17,6%	8	47,1%	6	35,3%		
Ponašanje na odmoru u odnosu na igru	Ne uključuje se u igru	5	23,8%	10	47,6%	6	28,6%	0.184	
	Organizovano se igra	3	6,7%	21	46,7%	21	46,7%		
	Ometa organizovanu igru	0	0,0%	4	66,7%	2	33,3%		
Ponašanje na odmoru u odnosu na grupu dece	Ne primećuje	5	31,3%	8	50,0%	3	18,8%	0.002	
	Prihvata	3	6,0%	21	42,1%	26	52,0%		
	Ne prihvata	0	0,0%	6	100,0%	0	0,0%		
Ponašanje na odmoru, raspoloženje	Sniženo	5	31,3%	7	43,8%	4	25,0%	0.004	
	Usklađeno	2	11,7%	18	41,9%	23	53,5%		
	Povišeno	1	5,7%	10	76,9%	2	15,4%		

Odnos gluvih i nagluvih učenika prema nastavniku i školski uspeh

Uspostavljanje interakcije između nastavnika i učenika određuju dve vrste uticaja. Sa jedne strane, to su lične osobine učenika, dok je sa druge strane uticaj stila ponašanja nastavnika. Rezultati istraživanja (tabela 6) pokazuju da postoji povezanost između školskog uspeha gluvih i nagluvih učenika i odnosa prema nastavniku, kao i nastavnika prema učenicima. Najveći procenat učenika sa odličnim uspehom se obraća nastavniku po potrebi, skladno reaguje i prihvata naloge i opomene. Učenici sa dovoljnim školskim uspehom najčešće se nikada ne obraćaju nastavniku, za vreme časa ustaju i šetaju, dok opomene ne utiču na njihovo ponašanje. Rezultati su pokazali da se približno isti broj učenika sa vrlodobrim i dobrim uspehom (50%) nikada ne obraća nastavniku i često zapitkuje (62,5%), zぶnjeno prihvata naloge (63,6%), ustaje i šeta (52,6%). Podjednak broj učenika opomene zastide ili ne utiču na njihovo ponašanje. Nije utvrđena povezanost školskog uspeha i reakcije učenika na pohvale. Ipak, učenici koji ostvaruju odličan uspeh najučestalije skladno reaguju na pohvale, dok na ponašanje učenika sa dovoljnim uspehom pohvala nema uticaja. Zanimljiv je rezultat da pohvala najučestalije zastidi učenike sa vrlodobrim i dobrim uspehom. Ovakav rezultat se može objasniti nedostatkom iskustva koji imaju gluvi učenici u učenju kroz interakciju sa drugim ljudima, što se odražava na emocionalne reakcije. Rezultati sličnog istraživanja pokazuju da pohvala može delovati kao potkrepljivač, povećavajući učenikovo specifično ponašanje, kada je pohvala data zavisno od

izvođenja tog ponašanja. Neretko pohvala nema vrednost i ne deluje kao ohrabrenje, te se dešava da učenici smatraju pohvalu nepoželjnom i neprijatnom (Lalić Vučetić, 2007). Sa druge strane, ponašanje nastavnika sadrži pre svega emocionalnu komponentu koju učenici prepoznaju i za koju se u procesu nastave vezuju, pronalazeći u njoj potvrdu i podršku ličnog napredovanja i ostvarivanja uspeha u školi (Arroy & Rhoad, 1999).

Tabela 6. Ponašanje gluvih i nagluvih učenika prema nastavniku u odnosu na školski uspeh

		Uspeh						p	
		Dovoljan		Dobar i vrlodobor		Odličan			
		N	%	N	%	N	%		
Obraća se nastavniku	Nikada	5	41,7%	6	50,0%	1	8,3%	0.001	
	Po potrebi	2	4,5%	19	43,2%	23	52,3%		
	Zapitkuje	1	6,3%	10	62,5%	5	31,3%		
Odnos prema nalozima	Zbunjeno prihvata	1	9,1%	7	63,6%	3	27,3%	0.036	
	Skladno prihvata	2	4,8%	18	42,1%	22	52,4%		
	Ustaje, šeta	5	26,3%	10	52,6%	4	21,1%		
Pohvale	Zastide ga	1	10,0%	6	60,0%	3	30,0%	0.085	
	Prihvata ih skladno	2	5,3%	16	42,1%	20	52,6%		
	Ne utiču na ponašanje	5	21,7%	13	56,5%	5	21,7%		
Opomene	Zastide ga	2	10,5%	11	57,9%	6	31,6%	0.026	
	Skladno ih prihvata	1	2,9%	14	41,2%	19	55,9%		
	Ne utiču na ponašanje	5	26,3%	10	52,6%	4	21,1%		

Zaključak

Školsko okruženje je kontekst koji pruža mogućnost učenicima da tokom nastavnih, vannastavnih i drugih aktivnosti formiraju socijalne odnose i pozitivne oblike ponašanja. Pozitivna dimenzija interakcije između nastavnika i učenika, kao i učenika međusobno, utiče na ostvarivanje boljeg školskog postignuća. Kod gluvih i nagluvih učenika međusoban uticaj raznovrsnih faktora u sadejstvu sa posledicama primarnog oštećenja, pitanje školskog postignuća čini posebno složenim.

Dobijeni rezultati pokazuju da postoji veza između školskog uspeha i oblika ponašanja učenika, što ukazuje na potrebu intenzivnijeg podsticanja vaspitnih sadržaja ne samo u porodici, već i u obrazovnom radu. Gluvi i nagluvi učenici koji ostvaruju bolji školski uspeh skladnog su ponašanja, prihvaćeni su od strane vršnjaka i skladnog raspoloženja kako na času, tako i van učeničkog kolektiva. Na času se obraćaju nastavniku i drugovima po potrebi, pažljivo prate nastavu, skladno reaguju na naloge i opomene i usklađenog su raspoloženja sa nastavnim kontekstom. Sa druge strane, učenici sa lošijim školskim uspehom najučestalije se ne uključuju u igru vršnjaka i ostaju neprimećeni, na času se vrte na mestu na kome sede, ustaju i šetaju, ne obraćaju se nastavniku ni drugovima, odsutne su pažnje, sniženog raspoloženja, a opomene ne

utiču na njihovo ponašanje. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna povezanost školskog uspeha i reakcije učenika na pohvale i uključivanja u organizovanu igru. Svakodnevne životne situacije su konteksti u kojima se stiču saznanja o pojavama i uzrocima a nedostatak auditivne percepcije gluvim učenicima to uskraćuje. Nedostatak prilika da stiču informacije i znanja indirektnim putem jer ne čuju konverzaciju odraslih i drugova u učionici čini da znanja stiču isključivo u direktnom podučavanju u učionici (Marsachark, 1993). Osim toga, postoji niz varijabli koje pozitivno ili negativno utiču na školsko postignuće (Luckner & Muir, 2001; Mitchell & Karchmer, 2006; Powers, 2003), poput stepena oštećenja sluha, etničke pripadnosti i socioekonomskog statusa, porodičnih varijabli i slično, što ukazuje na važnost šireg sagledavanja problema ponašanja gluvih i nagluvih učenika kroz interakcijski odnos sa ostalim faktorima školskog uspeha, odnosno neuspeha.

Unapređivanje svakodnevne pedagoške prakse moguće je realizovati planiranjem kvalitetne individualne podrške i otvaranjem mogućnosti gluvim i nagluvim učenicima za razvoj kako socijalnih veština tako i pozitivnih oblika ponašanja, koji su prediktor boljeg školskog postignuća.

Literatura:

1. Allen, T. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. In: A. Schildroth & M. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America*. San Diego: College Hill Press.
2. Arroy, A. A. & Rhoad, R. (1999). Meeting diverse student needs in urban schools: research-based recommendations for school personnel. *Preventing School Failure*, 43 (4), 145–153.
3. Caprara, G. V. et al. (2000). Proximal foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11 (4), 302–306.
4. Chen, X. et al. (1997). Relations between academic achievement and social adjustment: evidence from chinese children. *Developmental Psychology*, 33 (3), 518–525.
5. Edwards, L. & Crocker, S. (2008). *Psychological processes in deaf children with complex needs: An evidence-based practical guide*. London: Jessica Kingsley.
6. Elliott, S. N. et al. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9 (1–2), 19–32.
7. Hatzichristou, C. & D. Hopf (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085–1102.
8. Hopson, L. M., Schiller, K. S., Lawson, H. A. (2014). Exploring Linkages between School Climate, Behavioral Norms, Social Supports and Academic Success. *Social Work Research*, 38 (4), 197–209.
9. Johnson, R. E., Liddell, S. K. & Erting, C. J. (1998). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Gallaudet Research Institute Working Paper, 89, Washington, DC: Gallaudet University Press.
10. Kovacevic, J. i Macesic Petrovic, D. (2012). Inclusiveeducation – Empirical experience from Serbia. *International Journal of Educational Development*, 32 (3), 463–470.
11. Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441–451.
12. Lalić Vučetić, N. (2007). Podsticanje učenika pohvalom i nagradom. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
13. Luckner J. L, Muir S. (2001). Successful students who are deaf in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 146, 435–445.
14. Lewis, S. (1996). The reading achievement of a group of severelyand profoundly hearing-impaired school leavers educatedwithin an natural aural approach. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 20, 1–7.

15. Marsachark, M. (1993). *Psychological Development of Deaf Children*. Oxford: Oxford University Press.
16. Mitchell R. E., Karchmer M. A. (2006). Demographics of deaf education: More students in more places. *American Annals of the Deaf*, 151, 95–104.
17. Murray C., Pianta R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, 46, 105–112.
18. Natvig G. K., Albrektsen G., Qvarnstrøm U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166–175.
19. Pavković, I. (2016). Evaluacija uspeha učenika oštećenog sluha u redovnoj školi (doktorska disertacija). Beograd: Univerzitet u Beogradu –Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
20. Powers, S. (2003). Influences of Student and Family Factors on Academic Outcomes of Mainstream Secondary School Deaf Students. *Oxford Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8 (1), 57–78.
21. Roksandić, I., Kovačević, J. (2016). Saradnja porodice i škole u prevenciji školskog neuspeha gluvih i nagluvih učenika. *Specifičnost oštećenja sluha – novi koraci* (177–195). Tematski zbornik radova. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
22. Roeser R. W., Eccles J. S., Sameroff A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443–471.
23. Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
24. Spasenović, V. (2009). Kvalitet socijalnih odnosa i školsko postignuće učenika različitog uzrasta. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*. br. 2, str. 311–348.
25. Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N. & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34, 363–374.
26. Traxler CB (2000). The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (4), 337–339.
27. Welsh, M. et al. (2001). Linkages between children's social and academic competence: a longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39 (6), 463–481.
28. Wentzel, K. R. et al. (1990). Academic achievement in preadolescence: the role of motivational, affective and self-regulatory processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11 (2), 179–193.
29. Wentzel, K. R. (1991a). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066–1078.
30. Wentzel, K. R. (1991b). Social competence at school: relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61 (1), 1–24.
31. Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85 (2), 357–364.
32. Wentzel, K. R. & S. R. Asher (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66 (3), 754–763.
33. Wentzel, K. R. & K. Caldwell (1997). Friendships, peer acceptance and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68 (6), 1198–1209.
34. Whitaker, T. and Zoul, J. (2008). *The 4 CORE Factors for School Success*. Routledge.

* * *

BEHAVIOUR OF DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS AT SCHOOL AND SCHOOL ACHIEVEMENT

Summary: The school has a powerful influence on the young, particularly the school which guarantees safety and respecting individual potentials of students with efficiently planned and programmed contents and activities and complete teaching staff with positive pedagogical skills. Pedagogues point at the significant number of factors which contribute to both success and failure of deaf

and hard of hearing students at school. The aim of the research was to study connectivity between school achievement and behaviour of deaf and hard of hearing students at school. In the paper, we showed results of connectivity of school achievements of deaf and hard of hearing students during classes, breaks and towards teachers. The sample included 72 special education teachers who realise pedagogical-teaching process at special schools for deaf and hard of hearing students in the whole territory of the Republic of Serbia. The method of theoretical analysis and synthesis in studying relevant literature and determination of theoretical facts significant for the issue of the deaf were used. Questionnaire for teachers was used for analysis of estimation of the deaf and hard of hearing students. Results show that there is connectivity between behaviour at school and school achievement of the deaf and hard of hearing students.

Key words: behaviour, deaf and hard of hearing students, school achievement.

* * *

ПОВЕДЕНИЕ В ШКОЛЕ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ И ИХ УСПЕВАЕМОСТЬ В ШКОЛЕ

Резюме: Школа оказывает мощное влияние на молодых людей, особенно школа, которая гарантирует сохранность и уважение индивидуального потенциала учащихся, включая эффективное планирование и программирование содержания мероприятий, как и компетентный преподавательский состав, обладающий полными педагогическими умениями и навыками. Педагоги указывают на значительное число факторов, которые способствуют успеху или неуспеху в школе. Цель данного исследования состояла в том, чтобы изучить связь между успеваемостью и поведением глухих и слабослышащих учащихся в школе. В настоящей работе представлены результаты, касающиеся между успеваемостью и поведением глухих и слабослышащих учащихся в школе, на переносе, по отношению к преподавателю. Выборка состояла из 72 преподавателей-дефектологов, которые проводят воспитательно-образовательную работу в школах для глухих и слабослышащих учащихся в Республике Сербии. При изучении существующей литературы и определения теоретических данных, имеющих отношение к проблеме исследования, мы для исследования использовали метод теоретического анализа и синтеза. Что касается техники исследования – мы пользовались опросом и анализом содержания. Для анализа поведения глухих и слабослышащих учащихся, а также их успеха в школе – использован вопросник для учителей. Результаты показывают, что существует связь между поведением и школьным успехом глухих и слабослышащих учащихся.

Ключевые слова: поведение, глухие и слабослышащие учащиеся, успех в школе.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 15. 5. 2016. godine
Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 17. 6. 2016. godine

Dr Radomir B. ARSIĆ

Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću

Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici

Dr Ljubica S. ISAKOVIĆ

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Univerzitet u Beogradu

Tamara R. KOVAČEVIĆ

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Univerzitet u Beogradu

Bojana Z. VUKOVIĆ

Medicinski fakultet u Foči

Univerzitet u Istočnom Sarajevu

Izvorni naučni rad

PEDAGOGIJA

LXXI, 3, 2016.

UDK:

159.923.5.072-056.264-053.5

EFEKTI PORODIČNOG I INSTITUCIONALNOG VASPITANJA GLUVE DECE NA RAZVOJ NJIHOVIH KOMUNIKATIVNIH SPOSOBNOSTI

Rezime: *Jedan od najvažnijih indikatora socijalnog razvoja odnosi se na aspekt razvoja komunikativnih sposobnosti i veština. Ukoliko se uzme u obzir primarni deficit kod gluve dece, koja ne mogu da uvoje govor prirodnim putem, očekuju se uvek niži rezultati u oblasti komunikacije u odnosu na čujuću populaciju.*

Većina istraživanja koji su sprovedena na ovom polju odnosila su se na upoređivanje komunikativnih veština gluve dece u odnosu na čujuću populaciju. U ovom radu upoređuju se komunikativne sposobnosti kod dece koja se za vreme svog školovanja nalaze u svojim porodicama i dece koja se nalaze u internatima škola. Korišćena je revidirana Dolova skala za procenu socijalne zrelosti, i to samo u oblasti komunikacije. Modifikacija Dolove skale je izvršena samo u pojedinim parametrima, a radi usaglašavanja sa savremenim trendovima i potrebama gluve dece.

Ključne reči: *glubo dete, socijalne veštine, komunikacija, porodica, internat.*

U ovom radu smo istraživali efekte porodičnog i institucionalnog smeštaja gluve dece osnovnoškolskog uzrasta na njihovu socijalnu zrelost u oblasti komunikacije. Osnovna prepostavka za ovaj rad bila je da ne postoji neka značajnija razlika u indeksu socijalne zrelosti u oblasti komunikacije, kod ispitanika koji se nalaze za vreme svog školovanja u porodicama i ispitanika koji se za to vreme nalaze u internatima škola za decu oštećenog sluha. Smatramo da u okviru istraživanja procesa razvoja, vaspitanja i obrazovanja gluve dece jedna krupna dilema i dalje zaokuplja

pažnju mnogih istraživača: da li je stimulativnija sredina za razvoj gluvg deteta čujuća porodica ili institucija u kojoj se dete smešta zajedno sa svojim slušno oštećenim vršnjacima i u kojoj dobija onaj deo profesionalnog habilitaciono-rehabilitacionog tretmana koji porodica ne može da obezbedi.

Istraživači različitih naučnih disciplina pristupaju ovom pitanju sa različitim aspekata i primenom različite metodologije. Na osnovu analize rezultata većeg broja istraživanja o ulozi i značaju porodičnog vaspitanja, Hidli (Hidley, 1994) naglašava značaj porodice, i posebno, ulogu roditelja u razvoju deteta oštećenog sluha i zaključuje da način komunikacije između gluve dece i čujućih roditelja predstavlja najvažniji faktor u razvoju komunikativnih sposobnosti, u socijalnom razvoju kao i u postizanju socijalne zrelosti kod dece sa teškim oštećenjem sluha. U studiji Bavčar, Ruže i Zidar takođe su potvrđene uzajamne veze između pozitivnih stavova koje čujući odrasli imaju prema svojoj gluvoj deci i statusu socijalne zrelosti slušno oštećene dece i mlađih (Bavčar, Ruza & Zidar; prema Clark, 2003). Slične rezultate su dobili i Li i saradnici u studiji iz 2010. godine (ispitivanje je sprovedeno na 148 ispitanika (braće i sestara), od kojih je polovina, odnosno njih 74 bilo sa oštećenijim sluha,) u kojoj su ukazali na značajno smanjene komunikativne veštine kod gluve dece u odnosu na čujuće rođake u razumevanju jezika i usmenom izražavanju (Leu, Tye-Murray, Karzon & Piccirillo, 2010). U ovim radovima porodica se uzima kao najvažniji agens socijalizacije deteta, pa i deteta koje je pogodeno teškim slušnim oštećenjem.

U skladu sa savremenim principima inkluzije i punе socijalne integracije dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju, u SAD i većem broju razvijenih zemalja na zapadu, a tako je i u našoj zemlji, postoji tendencija ka zatvaranju specijalizovanih ustanova, posebno škola, odnosno internata za ovu decu. Međutim, pokazalo se da je ovaj napredak u pravcu bolje socijalne integracije ima i negativne efekte na planu mentalnog zdravlja kod dece oštećenog sluha. Tako se neki autori slažu da socijalno integrisana gluva deca postaju češće anksiozna, uplašena i uznemirena (Gjerdingen & Manning, 1991), jer, zbog smanjenih komunikativnih sposobnosti, ne mogu da ostvaruju kvalitetne socijalne odnose sa svojim čujućim vršnjacima. Prema istraživanju Kapelija i saradnika (Cappelli, Daniels, Durieux-Smith, McCrath & Neuss, 1995), gluva deca postaju socijalno nespretnе osobe zbog odbacivanja od strane drugih učenika koji čuju.

Takođe brojni istraživanja govore da odrasle gluve osobe svoja najpriyatnija sećanja vezuju za detinjstvo i vreme provedeno u školi među svojim gluvim drugovima. „U kući i među čujućom populacijom gluvoj osobi je dosadno i protivno njenoj pravilnoj socijalizaciji zbog izbegavanja kontakta i komunikacije sa čujućom sredinom” (Vicars, 2006). Irma Munoz-Baell i Teresa Ruiz kao problem u posebnim školama za obrazovanje gluve dece ističu sukob gluvih roditelja koji traže da se njihova gluva deca obrazuju na znakovnom jeziku i njihovih nastavnika, koji smatraju da deca moraju da koriste oralni govor u komunikaciji (Munoz-Baell, Ruiz, 2000). Drugim rečima, pripadanje grupi, kao važan faktor socijalizacije, lakše se formira u domu (internatu) posebnih škola za gluve nego u okviru porodice koje imaju gluvg decu. Pored olakšane komunikacije, u navođenju prednosti domskih uslova u kojima se obavljaju procesi razvoja, vaspitanja i obrazovanja slušno oštećene dece, obično se navodi i faktor obezbeđivanja kvalitetnije profesionalne podrške gluvoj deci, koju porodica obejektivno ne može da obezbedi.

Neusklađeni i međusobno isključivi stavovi istraživača bili su i osnovni razlog za pristup ovom istraživanju u kome su istraženi efekti porodičnog i institucionalnog vaspitanja na socijalnu zrelost gluve dece za vreme njihovog školovanja u posebnim školama. Drugi razlog leži u nedostatku istraživanja koja se bave direktno problemom povezanosti između socijalnog konteksta u kome deca odrastaju deca oštećenog sluha i procesa postizanja socijalne zrelosti. Naime, negativne posledice gluvoće na socijalni razvoj pojedinca definisane su u mnogim dosadašnjim istraživanjima (Bradway, 1937; Streng i Kirk, 1938; Mayklebust, 1966; Andrijević, 1994), ali su ona uglavnom vršena u cilju procene povezanosti socijalne zrelosti, intelektualnih, emocionalnih i drugih funkcija gluvih osoba sa vremenom nastanka i stepenom oštećenja sluha.

Pregled literature potvrđuje da nedostaju studije u kojima se sistematski ispituju efekti posebnih socijalnih konteksta (porodične ili institucionalne sredine) na razvoj i procese socijalizacije dece sa oštećenjem sluha. Tako danas još uvek nemamo jasan odgovor na pitanje koliko sredina (socijalni kontekst življenja) može biti stimulišući ili ometajući faktor socijalne zrelosti i kom kontekstu dati prednost za smeštaj dece oštećenog sluha za vreme školovanja – porodici ili instituciji.

Inkluzija je blisko povezana sa procesom deinstitucionalizacije i podrazumeva ne samo uključivanje slušno oštećenog deteta u redovnu školu već i obezbeđivanje prava deteta na život u prirodnom okruženju, odnosno život u okviru svoje ili supstitutivne porodice. Medicinski model ometenost presmatra kao atribut osobe koji je prouzrokovao bolešcu ili traumom, i kao takav, zahvaljujući individualizovani medicinski tretman koji propisuje određeni stručnjak, uz opštu aržu da će se zdravstveni problem ublažiti ili otkloniti. Socijalni model ometenosti, sa druge strane, posmatra ometenost kao socijalno determinisan problem, konkretno, pre svega, ne zavisi u velikoj meri od organizma i karakteristika ličnosti. U skladu sa ovim modelom, dakle, neodgovarajući fizički uslovi sredine i negativni stavovi okoline kreiraju domen ometenosti pojedinca. Mi smatramo da samostalno nijedan od ovih dva modela nije sveobuhvatan. Zato se u današnjoj literaturi ističe potreba za razvijanjem jednog eklektičkog biopsihosocijalnog modela, koji ističe kako biološki tako i socijalni i ličnosni plan funkcionisanja, i u skladu sa ovim modelom ometenost treba da bude uvek rezultat zajedničkog delovanja (ili sadejstva) elemenata ličnosti i konteksta u kojem se osoba nalazi. Pri tome, neki od aspekta ometenosti su pretežno unutrašnje ili interne prirode (pol, godine, socijalno poreklo, obrazovanje, profesija, prošlost i sadašnjost, mehanizmi previdavanja, osobine ličnosti i ostali faktori koji utiču na to kako osobe doživljavaju svoju onesposobljenost), dok su sa druge strane drugi eksternalnog karaktera i odnose se na uslove fizičke i socijalne sredine u kojoj ometena osoba živi.

Metodološki okvir istraživanja

Polazeći od toga da su osnovni učinci vaspitnog procesa vezani za nivo socijalne zrelosti deteta, osnovni predmet ovog istraživanja određuje se kao komparativno ispitivanje uticaja porodičnog i internatskog (institucionalnog) vaspitanja na proces socijalizacije i postizanja socijalne zrelosti dece sa teškim oštećenjem sluha, kroz procese razvoja komunikativnih sposobnosti. Osnovni instrument koji je primenjen u ovom ispitivanju je Dolova ili Vajnlandska skala socijalne zrelosti, i ona je primenjena na dve grupe ispitanika – gluvu decu koja se za vreme svog školovanja nalaze u svojim porodicama i gluvu decu koja, iz različitih

indikacija, bivaju smeštena za vreme svog školovanja u internat (dom) posebne škole za decu oštećenog sluha i time izmeštena iz svojih prirodnih porodica. Faktor internatskog smeštaja je potpuno poznat i dopušta da bude temeljno opisan i analiziran, za razliku od porodica gluve dece, gde sem postojanja veće incidence disfunkcionalnosti ovih porodica, u istraživanju nisu prikupljeni drugi podaci o strukturi i dinamici porodičnih odnosa u porodicama iz kojih su deca koja su uključena u istraživanje. U ovom istraživanju porodica je tretirana kao monolitni faktor, uprkos razlikama koje sigurno da postoje u svakom pojedinačnom slučaju. Ipak, može se očekivati da će dobijeni rezultati istraživanja, pored teorijsko saznajnih vrednosti, imati i važne praktične implikacije u doprinosu efikasnijem planiranju specijalne edukacije i rehabilitacije kod glulih osoba.

Kao osnovni metod u ovom istraživanju primenjena je komparativna analiza i ona je odredila način formulisanja opštih, posebnih i pojedinačnih hipoteza. Sve hipoteze su date u formi nultih hipoteza, što znači da smo pošli od pretpostavke da ne postoje razlike između dve grupe u odnosu na ispitane varijable i indekatore varijabli. Iako postoji sasvim opravdano očekivanje da postoji veća homogenost rezultata ispitanih iz internata u odnosu na decu koja se za vreme svog školovanja nalaze u svojim porodicama, ovaj aspekt nije tretiran kao posebna hipoteza. Za ovo istraživanje postavljena je osnovna hipoteza, koja je glasila da *postoji statistički značajna razlika u oblasti komunikacije kod gluve dece smeštene u instituciju za vreme školovanja u odnosu na ispitanike smeštene u porodicu.*

Istraživanje je sprovedeno u tri osnovne škole u kojima se obrazuju deca sa oštećenim sluhom: Osnovna škola za decu oštećenog sluha „Radivoj Popović“ u Zemunu, Škola za oštećene sluhom-nagluve „Steran Dečanski“ u Beogradu i Škola za decu oštećenog sluha „Bubanj“ u Nišu.

Uzorak je formiran od učenika osnovnoškolskog uzrasta, a kriterijumi su bili: postojanje oštećenja sluha, uzrast učenika od 7 do 16 godina i IQ u granicama normale. Ukupno je odabrano 52 učenika koji su ispunjavali ove kriterijume i koji su podeljeni u dve grupe, prvu su sačinjavala 26 deteta oba pola, koji su bili korisnici internata pri školama za decu oštećenog sluha u kojima je vršeno istraživanje. Drugu grupu je sačinjavao isti broj ispitanika (26 učenika) sličnih stepena oštećenja sluha, oba pola, koji ne koriste internatski smeštaj, već se za vreme školovanja nalaze u svojim porodicama.

Obe grupe su jednačene po polu, uzrastu, vremenu nastanka slušnog oštećenja, koeficijentu inteligencije i načinu školovanja (posebne škole za decu oštećenog sluha).

Tabela 1. Struktura ispitanika u odnosu na uzrast i pol

Uzrast (god.)	N	1. grupa				2. grupa				Sig.
		Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž	N	
		N	%	N	%	N	%	N	%	
7.00 – 11.00	2 3	7 46	13, 6	3 6	5,7 8	8 15,3	15,3 5	9,61 17,30	0,420; p > 0,05	
11.01 – 16.00	2 9	6 53	11, 23	10 23	19, 25,	4 12	7,69 23,0	9 14	17,30 26,92	0,465; p > 0,05
Σ	5 2	13 00	25, 00	13 00	25, 7	12 7	23,0 0,701; p > 0,05	14 26,92	0,701; p > 0,05	

U tabeli 1 prikazana je struktura ispitanika u odnosu na uzrast i pol. Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 52 ispitanika (23 ispitanika uzrasta 07.00–11.00 godina i 29 ispitanika uzrasta 11.01–16.00 godina), koji su podeljeni u dve grupe: prva grupa – učenici koji su za vreme školovanja smešteni u internate škola za gluvu decu, i druga grupa – učenici koji su za vreme školovanja smešteni u svoje porodice. U prvoj grupi bilo je 13 devojčica ili 25% od ukupnog broja ispitanika, i isti broj dečaka (25%). Istovremeno, strukturu druge grupe čini 12 devojčica ili 23,07% od ukupnog broja ispitanika i 14 dečaka ili 26,92%. Dobijeni rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između ispitivanih grupa u odnosu na pol učenika ($Sig. = 0,701; p > 0,05$).

Tabela 2. Struktura ispitanika u odnosu na vreme nastanka oštećenja

Rb.	Parametri	Grupa 1			Grupa 2			Sig.
		N	AS	SD	N	AS	SD	
1.	Vreme nastanka oštećenja (7–11)	13	1,10	0,32	12	1,15	0,38	0,466; $p > 0,05$
2.	Vreme nastanka oštećenja (11–16)	13	1,19	0,54	14	1,23	0,50	0,702; $p > 0,05$
3.	Vreme nastanka oštećenja (7–16)	26	1,15	0,46	26	1,19	0,49	0,290; $p > 0,05$

U tabeli 2 prikazana je struktura ispitanika u odnosu na vreme nastanka oštećenja i uzrast ispitanika. Grupe su ujednačene u odnosu na vreme nastanka oštećenja, tako da ovaj faktor ne može statistički značajno da utiče na rezultate istraživanja.

Podaci za istraživanje prikupljeni su metodom uvida u dokumentaciju (učenički dosjeji), anketiranjem i testiranjem učenika.

Za procenu indeksa socijalne zrelosti koristili smo modifikovanu Vineland social maturity scale – Doll. *Modifikovana Vineland social maturity scale – Doll-ova skala*, primenjena je za procenu nivoa socijalne zrelosti gluvih učenika, a za potrebe ovog istraživanja procenjivana je samo nivo socijalne zrelosti u odnosu na uzrast ispitanika u oblasti komunikacione vštine. Način procene, ocenjivanje i tumačenje rezultata bilo je u skladu sa originalnom skalom. Modifikacija je urađena samo u pojedinim parametrima (ajtema) unutar ispitivanih oblasti a u cilju usaglašavanja sa savremenim trendovima, mogućnostima i potrebama gluvih učenika, poštujući preporuke iz same skale. Statistička obrada podataka podrazumevala je primenu sledećih metoda i procedura: 1) mere učestalosti: frekvencije i procenti, 2) mere centralne tendencije: izračunavanje aritmetičke sredine i standardne devijacije, 3) postupci za utvrđivanje statističke značajnosti između aritmetičkih sredina (za male nezavisne uzorke i za male zavisne uzorke, 4) Hi-kvadrat i postupci za utvrđivanje značajnosti Hi-kvadrata i 5) analiza varianse. Ocena svakog od ispitivanih faktora prikazana je u tabeli i praćena je kratkim komentarom sa posebnim osvrtom na značaj utvrđenih odnosa.

Rezultati istraživanja i interpretacija

Rezultati dobijeni primenom Dolove skale socijalne zrelosti na dve grupe ispitanika – decu oštećenog sluha koja su tokom školovanja smeštena u internate (prva

grupa) i decu koja tokom specijalnog školovanja ostaju u porodici (druga grupa), skupno potvrđuju postavljenu hipotezu da između ovih grupa postoje razlike u nivou socijalne zrelosti. S obzirom na činjenicu da je primenjena skala osetljivija na diskriminaciju na mladim uzorcima, uzorak ispitanika podeljen je na dve uzrasne podgrupe – mlađu grupu (od 7 do 11 godina) i stariju grupu (od 11 do 16 godina), pa je u tom smislu i rađena posebna komparativna analiza. Takođe, budući da se primenjena skala sastoji iz četiri dela (Komunikacija, Socijalne veštine, Zanimanje i Lokomocija), nalazi su prikazani i diskutovani samo u odnosu na postignuća ispitanika na podskali za komunikaciju.

Jedan od najvažnijih indikatora socijalnog razvoja odnosi se na aspekt razvoja komunikativnih sposobnosti i veština. S obzirom na primarni deficit, deca oštećenog sluha ne mogu da usvajaju govor prirodnim putem, pa se u tom smislu uvek i očekuju niži rezultati u oblasti komunikacije u odnosu na normativnu uzrasnu grupu čujuće dece. Međutim, našim istraživanjem mi nismo uzeli u obzir razlike, koje evidentno postoje između čujuće i gluve populacije, već smo se bavili razlikama koje se pojavljuju u samoj grupaciji gluve populacije a s obzirom na mesto njihovog stanovanja.

Tabela 3. Komparacija prosečnih postignuća ispitanika prve i druge grupe, uzrasta od 7 do 11 godina na podskali Komunikacija

Parametri	Prva grupa			Druža grupa			Sig.
	AS	SD	N	AS	SD	N	
Upotreba olovke	2,5	0,85	10	3,00	0	13	0,000; p < 0,01
Pisanje reči	1,6	0,52	10	1,92	0,28	13	0,000; p < 0,01
Pisanje pisama	1,1	0,32	10	1,23	0,44	13	0,102; p > 0,05
Adresiranje koverte	1,2	0,42	10	1,31	0,48	13	0,258; p > 0,05
Piše poruke na mob. tel.	1,0	0	10	0,54	0,88	13	0,000; p < 0,01
Čitanje	2,2	0,63	10	2,08	0,76	13	0,637; p > 0,05
Čitanje časopisa	1,7	0,95	10	1,54	0,78	13	0,241; p > 0,05
Čitanje stripa	1,6	0,52	10	1,54	0,52	13	0,590; p > 0,05
Čitanje novina	1,6	0,97	10	1,77	1,01	13	0,420; p > 0,05
Čita knjige	1,7	0,95	10	1,15	0,38	13	0,000; p < 0,01
Koristi biblioteku	1,1	0,32	10	1,00	0	13	0,017; p < 0,05
Telefonira	1,2	0,63	10	1,00	0	13	0,017; p < 0,05
Koristi mob.telefon	1,2	0,24	10	1,46	0,78	13	0,039; p < 0,05
Ukupno	1,5	0,56	10	1,50	0,48	13	t=2,178; nivo - 0,05

U tabeli br. 3 dat je komparativni prikaz prosečnih postignuća ispitanika prve i druge grupe, uzrasta 7–11 godina na Dolovojskali u oblasti komunikacije. Iz tabele se vidi da je prosečno postignuće ispitanika prve grupe 1,50 poena, uz standardnu devijaciju od 0,56. Istovremeno, ukupno prosečno postignuće ispitanika i druge grupe je 1,50 poena, uz standardnu devijaciju od 0,48. Komparacijom dobijenih rezultata uočavamo statistički značajnu razliku ukupnih prosečnih postignuća između ispitanika u korist ispitanika prve grupe ($t = 2,178$ – nivo značajnosti 0,05). Komparacijom

prosečnih postignuća na nivou pojedinačnih parametara evidentirane su statistički značajne razlike između ispitivanih grupa u prosečnom postignuću u korist ispitanika druge grupe (parametri 1, 2 i 5).

Uporedna analiza indikatora na kojima se iskazuje prednost dece iz internata pokazuje da je uglavnom reč o aktivnostima koje bolje podstiče dom (internat) u odnosu na porodicu: upotreba telefona (pisanje poruka) i uopšte veća upotreba pisane reči.

Tabela 4. Komparacija prosečnih postignuća ispitanika prve i druge grupe, uzrasta od 11 do 16 godina na podskali Komunikacija

Parametri	Prva grupa			Druga grupa			Sig.
	AS	SD	N	AS	SD	N	
Upotreba olovke	2,88	0,34	16	2,69	0,48	13	0,021;p <0,05
Pisanje reči	2,00	0	16	1,85	0,38	13	0,000;p <0,01
Pisanje pisama	1,81	0,75	16	1,31	0,63	13	0,372;p >0,05
Adresiranje koverte	1,81	0,40	16	1,54	0,52	13	0,111;p <0,05
Piše poruke na mob. tel.	1,63	0,62	16	1,23	0,83	13	0,130;p >0,05
Čitanje	2,50	0,63	16	2,31	0,48	13	0,113;p > 0,05
Čitanje časopisa	2,31	0,60	16	1,85	0,59	13	0,969;p > 0,05
Čitanje stripa	1,56	0,51	16	1,08	0,28	13	0,000;p > 0,01
Čitanje novina	3,00	0,63	16	2,69	0,75	13	0,103;p > 0,05
Čita knjige	1,88	0,72	16	1,54	0,78	13	0,453;p >0,05
Koristi biblioteku	1,44	0,63	16	1,38	0,77	13	0,747;p > 0,05
Telefonira	1,50	0,81	16	1,46	0,88	13	0,891;p > 0,05
Koristi mob.telefon	2,75	0,58	16	2,08	1,04	13	0,000;p < 0,01
Ukupno	2,18	0,95	16	1,77	0,65	13	t=0,875; nema značajnosti

U tabeli br. 4. vidi rezultati komparacije prosečnih postignuća ispitanika prve i druge grupe uzrasta 11–16 godina na Dolovoj skali u oblasti komunikacije. Ukupno prosečno postignuće ispitanika prve grupe je 2,08 poena ($SD = 0,95$), dok je ukupno prosečno postignuće ispitanika druge grupe 1,77 ($SD = 0,65$). Komparacijom prosečnih parametara dobijena je statistički značajna razlika između ispitivanih parametara 1, 2 i 4. Analiza ovih indikatora pokazuje, ponovo, da je reč o većoj i učestalijoj upotrebi pisane reči kod dece iz internata u odnosu na decu iz porodica.

Tabela 5. Komparacija prosečnih postignuća ispitanika prve i druge grupe, uzrasta 7–16 godina na podskali Komunikacija

Parametri	Prva grupa			Druga grupa			Sig.
	AS	SD	N	AS	SD	N	
Upotreba olovke	2,73	0,60	26	2,85	0,37	26	0,071; p>0,05
Pisanje reči	1,85	0,37	26	1,88	0,33	26	0,426; p>0,05
Pisanje pisama	1,54	0,71	26	1,27	0,53	26	0,023; p<0,05
Adresiranje koverte	1,58	0,50	26	1,42	0,50	26	1,000; p>0,05
Piše poruke na mob. tel.	1,38	0,57	26	0,88	0,91	26	0,001; p<0,01
Čitanje	2,38	0,64	26	2,19	0,63	26	0,439; p>0,05
Čitanje časopisa	2,08	0,80	26	1,69	0,74	26	1,000; p>0,05
Čitanje stripa	1,35	0,49	26	1,04	0,20	26	0,001; <0,01
Čitanje novina	2,46	1,03	26	2,23	0,99	26	0,959; p>0,05
Čita knjige	1,81	0,80	26	1,35	0,63	26	0,026; p>0,05
Koristi biblioteku	1,31	0,55	26	1,19	0,57	26	0,307; p>0,05
Telefonira	1,38	0,75	26	1,23	0,67	26	0,171; p>0,05
Koristi mob.telefon	2,15	0,92	26	1,77	0,95	26	0,635; p>0,05
Ukupno	1,84	0,67	26	1,61	0,61	26	t=0,470, nije značajno

Komparacija prosečnih postignuća ispitanika prve i druge grupe uzrasta 07,00–16,00 godina na Dolovoj skali u oblasti komunikacije pokazuje da ukupno postignuće ispitanika prve grupe iznosi 1,84 poena uz SD= 0,67. Istovremeno postignuće druge grupe je 1,61 poena uz SD=0,61. Evidentirana su veća prosečna postignuća u korist ispitanika prve grupe u skoro svim ispitivanim parametrima. Dobijena razlika između ukupnih postignuća ispitivanih grupa statistički nije značajna ($t = 0,470$ – nema značajnosti). Komparacijom prosečnih postignuća na nivou pojedinačnih parametara (parametri 3, 5 i 7) između ispitivanih grupa dobijena je statistički značajna razlika ($p<0,05$ i $p<0,01$). Dakle i na nivou cele grupe, uprkos tome što nije dobijena statistički značajna razlika na podskali Komunikacija, pokazuje se da deca iz internata više koriste pisanu reč od dece iz porodica; ona češće pišu poruke i pisma.

Zaključak

Komparacijom prosečnih postignuća na Dolovoj skali u oblasti komunikacije ispitanika smeštenih u internate ustanova za gluvu decu (ispitanika prve grupe) i ispitanika smeštenih za vreme školovanja u porodici (ispitanici druge grupe), dobili smo razliku između ispitivanih grupa. Nivo statističke značajnosti razlika između ispitivanih grupa u oblasti komunikacije struktuirala pripadništvo grupi, vrsta parametra koji se testira i uzrast ispitanika. Tako je komparacijom prosečnih postignuća na Dolovoj skali u oblasti komunikacije ispitanika prve grupe i ispitanika druge grupe uzrasta 07,00–11,00 godina, dobijana statistički značajna razlika između ukupnih, prosečnih postignuća ispitivanih grupa u korist ispitanika prve grupe ($t = 2,178$ – nivo

0,05) (tabela 3). Dobijena razlika prosečnih postignuća između ispitanih grupa nije u korist ispitanika prve grupe na svim pojedinačno testiranim parametrima komunikacije. Ispitanici smešteni za vreme školovanja u porodici (druga grupa) imaju veća prosečna postignuća na parametrima: čitanje novina, pisanje pisama, adresiranje koverte, ali ove razlike nisu statistički značajne. Možemo zaključiti da su dobijeni različiti nivoi pojedinačnih postignuća u oblasti komunikacije unutar ispitanih grupa, kao i da postoje različiti stepeni međugrupnih razlika u zavisnosti od testiranog parametra. Ovako struktuirani rezultati istraživanja jasno pokazuju da razlika između ispitanih grupa na uzrastu 07,00–11,00 godina ne nastaje samo kao posledica pripadništva grupi, već je ona direktno uslovljena i vrstom testiranog parametra komunikacije. Grupa ispitanika smeštenih u porodicu za vreme školovanja pokazuje veći stepen homogenosti ($SD = 0,53$) u odnosu na grupu ispitanika smeštenu u internate ustanova za gluvu decu ($SD = 0,44$).

Komparacijom starijih grupa ispitanika Dolovom skalom u oblasti komunikacije (uzrast ispitanika: 11,00–16,00 godina) dobili smo takođe različita postignuća ispitanika koji su smešteni u internate ustanova (škola) za gluvu decu u odnosu na ispitanike koji su za vreme svog školovanja smešteni u porodici, ali dobijena razlika nije statistički značajna ($t = 0,875$ – nema statističke značajnosti). Statistički značajna razlika između ispitanih grupa, je to u korist ispitanika iz prve grupe, na ovom uzrastu dobijena je samo na pojedinačnim parametrima komunikacije: upotreba olovke ($p < 0,05$); pisanje reči ($p < 0,01$); adresiranje koverte ($p < 0,05$); koristi mobilni telefon ($p < 0,01$). Veća pojedinačna različica kod ispitanika druge grupe evidentirana su samo na parametru: čita štampu, ali dobijena razlika nije statistički značajna. Grupa ispitanika koji su smešteni u internate škola za gluvu decu, na uzrastu od 11,01 do 16,00 godina pokazala je veći stepen heterogenosti, dok su veće individualne razlike karakteristika za tajne u grupi ispitanika smeštenih u porodice za vreme školovanja.

Komparacijom prosečnih postignuća na Dolovoj skali u oblasti komunikacije između ispitanih grupa na ukupnom uzorku (uzrast ispitanika 07,00 do 16,00 godina) dobili smo razliku između ispitanih grupa u korist ispitanika smeštenih u internate ustanova za gluvu decu (prva grupa) u odnosu na ispitanike koji su za vreme školovanja smešteni u porodice (druga grupa) u skoro svim parametrima (tabela 5). Dobijena razlika između ispitanih grupa na ukupnom nivou postignuća u oblasti komunikacije nije statistički značajna ($t = 0,470$ – nema statističke značajnosti). Međutim, testiranjem postignuća ispitanih grupa na pojedinim parametrima komunikacije, dobijena je statistički značajna razlika u korist prve grupe ispitanika (pisanje pisama – $p < 0,05$; pisanje poruka na mobilnom telefonu – $p < 0,01$). Takođe je veoma karakteristična različita varijabilnost unutar ispitanih grupa koje strukturaju pripadništvo grupi, vrsta parametara koji se testira i uzrast ispitanika.

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između ispitanih grupa u oblasti komunikacije, čime je potvrđena osnovna hipoteza istraživanja. Nivo statističke značajnosti razlike između ispitanih grupa u oblasti komunikacije determinisan je samo uzrastom ispitanika i vrstom testiranog parametra.

Literatura:

1. Cappelli, M., Daniels, T., Durieux-Smith, A., McGrath, P., & Neuss, D. (1995). Socijalni razvoj dece sa slušnim oštećenjem koja su integrisana u opšte obrazovne učionice. *The Volta Review*, pp. 197–208.
2. Clark, P. (2003). *How do deaf children learn to read*, <http://www.lifeprint.com/asl101/pages/layout/childrendeaf2.htm>
3. Dimić, N. H. (2003). *Govorno jezički deficit kod gluve i nagluve dece*. Beograd: Društvo defektologa Srbije i Crne Gore,
4. Dimić, N. (2004). *Problemi u jezičkom deficitu kod gluve i nagluve dece*. Beograd: Društvo defektologa Srbije i Crne Gore,
5. Gjerdingen, D., & Manning, F. D. (1991). Adolescenti sa dubokim slušnim oštećenjima u redovnom (matičnom) obrazovanju: Klark model. *The Volta Review*, 93, 139–148.
6. Hindley P. A., Hill P. D. McGuigan S. and Kitson N. (1994). Psychiatric disorder in deaf and hearing impaired children and young people: a prevalence study. *J Child Psychol. Psychiatr.*, 35 (5), 917–934.
7. Lieu, E. C. J., Tye-Murray, N., Karzon, K. R., Piccirillo, F. P. (2010). Unilateral Hearing Loss is Associated with Worse Speech-language Scores in Children: A Case-Control Study. *Pediatrics*, 125 (6).
8. Munoz-Baell, I., Ruiz, T. (2000). Empowering the deaf. Let the deaf be deaf. *Journal Epidemiol Community Health*, 54, pp. 40–44.
9. Slavnić, S. (1996). *Formiranje govora kod male gluve dece*. Niš – Beograd: Defektološki fakultet i Specijalna škola „Bubanj”.
10. Vicars, W. (2006). Deca: jezički i društveni razvoj, <http://www.lifeprint.com/asl101/pages/layout/childrendeaf2.htm>
11. Wallis, D., Musselman, C., MacCay, S. (2004). Hearing Mothers and Their Deaf Children: The Relationships between Early, Ongoing Mode Match and Subsequent Mental Health Functioning in Adolescence. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9 (1), 2–14.

* * *

EFFECTS OF FAMILY AND INSTITUTIONAL UPBRINGING OF DEAF CHILDREN ON DEVELOPMENT OF THEIR COMMUNICATIVE ABILITIES

Summary: One of the most significant indicators of social development refers to the aspect of development of communicative abilities and skills. If we take into account primary deficit of deaf children who cannot adopt speech skills in a natural way, lower results in the field of communication are expected in comparison to hearing population.

Most parts of the research, which were realised in this field, referred to the comparison of communicative skills of deaf children in comparison to hearing population. In the paper, we are comparing communicative abilities of children who live with their families while going to school and those in boarding schools. We used revised Dole's scale for estimating social maturity, and this is only in the field of communication. Modification of Dole's scale was done only in some parameters, for adjusting to contemporary trends and needs of deaf children.

Key words: deaf child, social skills, communication, family, boarding school.

* * *

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ НА РАЗВИТИЕ ИХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

Резюме: Одним из наиболее важных показателей социального развития, является аспект развития коммуникативных умений и навыков. Если, в сравнении с теми которые слышат, учтём первичный дефицит у глухих детей (которые не могут научиться говорить естественным путем), будем ожидать результаты в области коммуникации, ниже желаемых.

Большинство исследований, которые были проведены в этой области сравнивали коммуникативные умения глухих детей, по отношению со слышащими. В настоящей работе, мы сравниваем коммуникативные умения детей, которые за время обучения жили со своей семьей и детьми, которые находились в школе-интернате. Мы использовали пересмотренную шкалу Дола для оценки социальной зрелости, только в сфере коммуникации. Модификация шкалы Дола проведена только в определенных параметрах, с целью согласования ее с современными тенденциями и потребностями глухих детей.

Ключевые слова: глухой ребенок, социальные умения и навыки, коммуникация, семья, интернат.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 24. 5. 2016. godine

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljanje: 14. 6. 2016. godine

forum pedagošta

Dr Vivien M. ĐORĐEVIĆ

Centar za unapređenje životnih aktivnosti, Beograd

Dr Marijana S. PANIĆ

*Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora
Beograd*

Izvorni naučni rad

PEDAGOGIJA

LXXI, 3, 2016.

UDK:

159.946.4.072-053.4

81'23-053.4

USVOJENOST IMENICA KOD DECE SA GOVORNO-JEZIČKOM PATOLOGIJOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Rezime: Cilj ovog istraživanja jeste utvrditi usvojenost imenica kod dece sa razvojnim fonološkim poremećajima ($N=15$), razvojnom disfazijom ($N=15$) i razvojnom verbalnom apraksijom ($N=15$). Istraživanje je obavljeno u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora i Zavodu za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju u Beogradu testom „Gramatika malisana“. Celokupan uzorak je selektovan u odnosu na zahteve istraživačkog problema, koji se sastojao u tome da se donja i gornja starosna granica kreće od 4.0 do 5.0 godina starosti. Rezultati istraživanja su pokazali da deca predškolskog uzrasta sa dijagnostikovanom verbalnom apraksijom imaju najbolje usvojene imenice jednine muškog, ženskog i srednjeg roda, slede deca sa fonološkim poremećajima i deca sa razvojnom disfazijom. Između dece sa fonološkim poremećajima, disfazijom i verbalnom apraksijom nema razlike u usvojenosti imenica jednine muškog, ženskog i srednjeg roda. Takođe je utvrđeno da deca sa fonološkim poremećajima imaju bolju usvojenost imenica množine srednjeg roda nego deca sa disfazijom i verbalnom apraksijom, a da između dece sa disfazijom i verbalnom apraksijom nema razlike u usvojenosti imenica množine srednjeg roda.

Ključne reči: razvojni fonološki poremećaji, razvojna disfazija, razvojna verbalna apraksija, imenice.

Uvod

Govor i jezik, kao osnova komunikacije, omogućavaju nam da na individualan način saznajemo svet. Činjenica da preko 85% osoba sa bilo kojom vrstom govorno-jezičkih odstupanja ima više ili manje ozbiljne probleme u verbalnoj komunikaciji, ukazuje na značaj dobro razvijenih govorno-jezičkih sposobnosti. Govorni poremećaji su nepravilnosti u izgovaranju i jezičkom izražavanju, koji mogu da zahvate sve modalitete govora i glasa, strukturu jezika, artikulaciju, a prouzrokovani su ili uticajem sredine ili patološkim promenama u govornom sistemu, a često i jednim i drugim (Reed, 2012).

Više od 60% dece predškolskog uzrasta ima probleme u verbalnoj komunikaciji i razvoju govora, a veliki broj ove dece imaće ozbiljnih problema prilikom učenja i usvajanja školskog gradiva (Camarata, 2010, Panić, 2004). Pod jezičkim poremećajem podrazumevaju se svi oblici poremećaja u jezičkom funkcionsanju koji značajnim ometanjem komunikacije utiču na psihosocijalni razvoj ili su na drugi način povezani sa njim.

1. Razvojna disfazija je razvojni jezički poremećaj, odnosno poremećaj razvoja ekspresivnog (jezičke produkcije) i receptivnog govora (jezičkog razumevanja), kada se govor i jezik usporeno razvija, ali je socijalni razvoj relativno normalan, bez gubitka sluha, mentalne retardacije, autizma ili drugih poremećaja (Hsu H. J., Bishop D.V., 2011, Lum J.A. et al., 2010). Poznato je da dete do 4 godine života treba da u potpunosti razvije govor, iako su odstupanja od norme vrlo raznovrsna i učestala. Najveći broj dece ne izgovara, nepravilno izgovara ili međusobno zamenjuje određene glasove. Kod neke dece glas je promukao i neprijatan za slušanje, dok se kod neke dece sa poremećenom artikulacijom u osnovi nalazi teško organsko oštećenje CNS-a (dizartrije, anartrija) (Roth, Worthington, 2015). Neka deca ispoljavaju zakasneli govorni razvoj. Ona raspolažu oskudnim rečnikom, reči su im jedva prepoznatljive zbog teškog strukturalnog oštećenja. Govor ove dece se odlikuje „telegrafskim stilom”, odnosno jedna reč ima snimao rečenice. U kasnijem razvoju, rečenica im je nerazvijena i programatična (Jovanović Simić, Golubović, 2002).
2. Termin *razvojni fonološki poremećaji* obuhvata poremećaje produkcije govora (ceo proces produkcije govora od osnovne reprezentacije do fonoloških pravila koja proizvode osnovne forme govora), tako da neko može govoriti neartikulisano, ali ne i nefonološki, što znači da neko može pogrešno artikulisati glasove, ali ne i pogrešno dekodirati (Williams, 2012; Bernthal. et al., 2013).
3. Stručnjaci iz ASHA-e su 2007. opisali razvojnu verbalnu apraksiju kao dečji govorni poremećaj u kojem su oštećene preciznost i konzistentnost govornih pokreta bez neuroloških oštećenja, koji su uzrok abnormalnom refleksu ili tonusu. Osnovni problem je u planiranju i/ili programiranju prostorno vremenskih parametara pokreta koji rezultiraju pogreškama u izgovoru i prozodiji (Overby, Caspari, 2012).

Metodološki okvir istraživanja

Cilj ovog istraživanja jeste utvrđivanje nivoa usvojenosti imenica kod dece sa razvojnim fonološkim poremećajima, razvojnom disfazijom i razvojnom verbalnom apraksijom. Uzorak ispitanika je sačinjavalo četrdeset petoro dece predškolskog uzrasta starosti od četiri do pet godina starosti. Prva grupa (N=15) ispitanika su bila deca sa dijagnostikovanom razvojnom verbalnom apraksijom, druga grupa (N=15) deca sa dijagnostikovanom razvojnom disfazijom, a treća grupa ispitanika (N=15) obuhvatala je decu sa dijagnostikovanim razvojnim fonološkim poremećajem. Grupe su bile ujednačene u odnosu na uzrast, i svako dete je bilo pojedinačno testirano testom „Gramatika mališana”. Cilj testa je da se proveri mogućnost korišćenja nekoliko najčešćih vrsta reči i njihovog pravilnog uklapanja u jezički iskaz. Test se sastoji od

Usvojenost imenica kod dece sa govorno-jezičkom patologijom predškolskog uzrasta

slika, pitanja i grafikona, a ispitivana je usvojenost jednine, množine i rod imenica kao i aktivna upotreba imenica gde je dete ocenjeno sa +, +/- i -. Istraživanje je obavljeno u Institutu za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora i Zavodu za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju u Beogradu. Rezultati istraživanja su kvalitativno i kvantitativno obrađeni. Koristili smo sledeće statističke parametre: strukture, prosečnu vrednost, standardnu devijaciju, koeficijent varijacije u procentima, F-test, Chi test, Kruskal Wallis test, Mann Whitney test i ANOVA test.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

U tabelama br. 1, 2, 3 i 4, prikazani su rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti imenica jednine muškog, ženskog i srednjeg roda.

Tabela br. 1. *Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem imenica jednine (muški, ženski i srednji rod) kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima*

Grupa	f	Max.	Akt +	%	Mean	SD	Med	Min.	Max.
Fonološki poremećaji	15	45	28	62,2	5.13	.92	5.00	3.00	7.00
Disfazija	15	45	20	44,4	6.13	1.83	5.00	4.00	9.00
Verbalna apraksija	15	45	36	80,0	5.40	1.35	5.00	3.00	9.00

Kruskal-Wallis Mean Ranks

Fonološki poremećaji	Razvojna disfazija	Verbalna apraksija
20.77	25.90	22.22
Chi-Square	Df	Asymp.sig.
1.887	2	.389

Kvalitativnom analizom rezultata utvrdili smo da 80% dece sa verbalnom apraksijom ima usvojene imenice jednine muškog, ženskog i srednjeg roda, sledi 62,2% dece sa fonološkim poremećajima i 44,4% dece sa disfazijom. Između dece sa fonološkim poremećajima, disfazijom i verbalnom apraksijom nema razlika u usvojenosti imenica jednine muškog, ženskog i srednjeg roda ($p>0.05$).

Tabela br. 2. *Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem imenica jednine muškog roda kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima*

IMENICE JEDNINE MUŠKI ROD				
Fonološki poremećaji (1)	Aktivno +	Aktivno +/-	Aktivno -	Ukupno
f, %	13/ 86,7	1/ 6,7	1 /6,7	15 / 100,0
Razvojna disfazija (2)				
f, %	9 / 60,0	1/ 6,7	5/ 33,3	15/ 100,0
Verbalna apraksija (3)				
f, %	12/ 80,0	1/ 6,7	8/ 17,8	15/ 100,0
$\chi^2 = 3.427$; df=2; značajnost = .180				

Usvojenost imenica kod dece sa govorno-jezičkom patologijom predškolskog uzrasta

Kvalitativnom analizom rezultata utvrdili smo da 86,7% dece sa fonološkim poremećajima ima usvojene imenice jednine muškog roda, sledi 80% dece sa verbalnom apraksijom i 60% dece sa disfazijom. Između dece sa fonološkim poremećajima, disfazijom i verbalnom apraksijom nema razlika u usvojenosti imenica jednine muškog roda ($p>0.05$).

Tabela br. 3. Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti imenica jednine ženskog roda kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima

IMENICE JEDNINE ŽENSKI ROD				
Fonološki poremećaji (1)	Aktivno +	Aktivno +/-	Aktivno -	Ukupno
f, %	14/ 93,3	1/ 6,7	0/ 0	15/ 100,0
Razvojna disfazija (2)				
f, %	11/ 73,3	0/ 0	4/ 26,7	15/ 100,0
Verbalna apraksija (3)				
f, %	13/ 86,7	1/ 6,7	1/ 6,7	15/ 100,0

$$\chi^2 = 2.787; df=2; \text{značajnost} = .248$$

Kvalitativnom analizom rezultata utvrdili smo da 93,3% dece sa fonološkim poremećajima ima usvojene imenice jednine ženskog roda, sledi 86,7% dece sa verbalnom apraksijom i 73,3% dece sa disfazijom. Između dece sa fonološkim poremećajima, disfazijom i verbalnom apraksijom nema razlika u usvojenosti imenica ženskog roda ($p>0.05$).

Tabela br. 4. Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti imenica jednine srednjeg roda kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima

IMENICE JEDNINE SREDNJI ROD				
Fonološki poremećaji (1)	Aktivno +	Aktivno +/-	Aktivno -	Ukupno
f, %	1/ 6,7	0/ 0	14/ 93,3	15/ 100,0
Razvojna disfazija (2)				
f, %	0/ 0	2/ 13,3	13/ 86,7	15/ 100,0
Verbalna apraksija (3)				
f, %	11/ 6,7	0/ 0	14/ 93,3	15/ 100,0

$$\chi^2 = .402; df=2; \text{značajnost} = .818$$

Kvalitativnom analizom rezultata utvrdili smo da samo 6,7% dece sa verbalnom apraksijom i fonološkim poremećajima ima usvojene imenice jednine srednjeg roda i da nijedno dete sa disfazijom nema usvojene imenice srednjeg roda. Između dece sa fonološkim poremećajima, disfazijom i verbalnom apraksijom nema razlika u usvojenosti imenica srednjeg roda ($p>0.05$).

U tabelama br. 5, 6, 7 i 8 prikazani su rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti imenica množine muškog, ženskog i srednjeg roda.

Usvojenost imenica kod dece sa govorno-jezičkom patologijom predškolskog uzrasta

Tabela br. 5. Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti imenica (množina muški, ženski i srednji rod) kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima

Grupa	f	Max	Aktiv +	%	Međian	SD	Med	Min	Max
Fonološki poremećaji	15	45	40	88,9	3.67	1.63	3.00	3.00	9.00
Razvojna disfazija	15	45	33	73,3	4.53	1.13	5.00	3.00	7.00
Verbalna apraksija	15	45	30	66,6	4.80	2.01	5.00	3.00	9.00

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Između grupa	10.533	2	5.267	1.984	.129
Unutar grupa	111.467	42	2.654		
Ukupno	122.000	44			

Kvalitativnom analizom rezultata utvrđeno je da deca sa fonološkim poremećajima imaju najbolju usvojenost imenica množine muškog, ženskog i srednjeg roda (88,9%), slede deca sa disfazijom (73,3%) i na kraju deca sa verbalnom apraksijom (66,6%). Između dece sa fonološkim poremećajima, disfazijom i verbalnom apraksijom nema razlika u usvojenosti imenica množine muškog, ženskog i srednjeg roda ($p>0.05$).

Tabela br. 6. Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti imenica (množina, muški rod) kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima

MNOŽINA, MUŠKI ROD			
Fonološki poremećaji (1)	Aktivno +	Aktivno -	Ukupno
f/ %	14/ 93,3	1/ 6,7	15/ 100,0
Razvojna disfazija (2)			
f/ %	15/ 100,0	0/ 0	15/ 100,0
Verbalna apraksija (3)			
f/ %	13/ 86,7	2/ 13,3	15/ 100,0

$\chi^2 = 2.095$; df=2; značajnost= 351

Kvalitativnom analizom rezultata utvrđeno je da 100% dece sa disfazijom ima usvojene imenice množine muškog roda, sledi 93,3% dece sa fonološkim poremećajima i 86,7% dece sa verbalnom apraksijom. Takođe je utvrđeno da između dece sa fonološkim poremećajima, disfazijom i verbalnom apraksijom nema razlika u usvojenosti imenica množine muškog roda ($p>0.05$).

Usvojenost imenica kod dece sa govorno-jezičkom patologijom predškolskog uzrasta

Tabela br. 7. Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti imenica (množina, ženski rod) kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima

MNOŽINA, ŽENSKI ROD				
Fonološki poremećaji (1)	Aktivno +	Aktivno +/-	Aktivno -	Ukupno
f/ %	14/ 93,3	0/ 0	1/ 6,7	15/ 100,0
Razvojna disfazija (2)				
f/ %	14/ 93,3	0/ 0	1/ 6,7	15/ 100,0
Verbalna apraksija (3)				
f/ %	11/ 73,3	2/ 4,4	4/ 8,9	15/ 100,0
$\chi^2 = 3.076$; df=2; značajnost = 215				

Kvalitativnom analizom rezultata utvrđeno je da 93,3% dece sa fonološkim poremećajima i disfazijom ima usvojene imenice množine ženskog roda, sledi 73,3% dece sa verbalnom apraksijom. Takođe je utvrđeno da između dece sa fonološkim poremećajima, disfazijom i verbalnom apraksijom nema razlika u usvojenosti imenica množine ženskog roda ($p>0.05$).

Tabela br. 8. Rezultati istraživanja dobijeni ispitivanjem usvojenosti imenica (množina, srednji rod) kod dece sa govorno-jezičkim poremećajima

MNOŽINA, SREDNJI ROD				
Fonološki poremećaji (1)	Aktivno +	Aktivno +/-	Aktivno -	Ukupno
f/ %	12/ 80,0	0/ 0	3/ 20,0	15/ 100,0
Razvojna disfazija (2)				
f / %	4/ 26,7	1/ 6,7	10/ 66,7	15/ 100,0
Verbalna apraksija (3)				
f, %	6/ 48,9	1/ 6,7	8/ 53,3	15/ 100,0
$\chi^2 = 8.260$; df=2; značajnost=.016; Mann Whitney: U (1)(2) = 54.000; Z = -2.769, značajnost=.006; U (1)(3) = 69.000; Z = -2.104; značajnost=.035; U (2)(3)= 96.500; Z = -.768; značajnost=.443.				

Kvalitativnom analizom rezultata utvrđeno je da 80% dece sa fonološkim poremećajima ima usvojene imenice množine srednjeg roda, sledi 48,9% dece sa verbalnom apraksijom i 26,7% dece sa disfazijom. Deca sa fonološkim poremećajima imaju bolju usvojenost imenica množine srednjeg roda nego deca sa disfazijom ($p<0.01$) i verbalnom apraksijom ($p<0.05$). Takođe je utvrđeno da između dece sa disfazijom i verbalnom apraksijom nema razlika u usvojenosti imenica množine srednjeg roda ($p>0.05$).

Zaključak

Govor se razvija i usvaja kroz određene faze koje su međusobno povezane, tako da prethodna faza uslovljava narednu. Dve funkcije se nikada ne razvijaju istim intenzitetom istovremeno, već jedna funkcija prednjači nad drugom. Lingvalna faza počinje kada dete prvi put upotrebi svesno prvu reč. Na kraju druge godine dete u svom rečniku ima oko 300 reči. Većina rečenica se sastoji od imenica, glagola, priloga i prideva. Rečnik se dalje usložnjava i uvećava, a govor deteta postaje sve razumljiviji

Usvojenost imenica kod dece sa govorno-jezičkom patologijom predškolskog uzrasta

kako za porodicu, tako i za širu socijalnu sredinu. Deca sa govorno-jezičkim poremećajima, kao i deca tipičnog razvoja, najbolje i najviše usvajaju imenice.

Imenice jednine muškog, ženskog i srednjeg roda ima usvojeno 80% dece sa razvojnom verbalnom apraksijom, sledi 62,2% dece sa razvojnim fonološkim poremećajima i 44,4% dece sa razvojnom disfazijom. Imenice jednine muškog roda ima usvojeno 86,7% dece sa razvojnim fonološkim poremećajima, sledi 80% dece sa razvojnom verbalnom apraksijom i 60% dece sa razvojnom disfazijom. Imenice jednine ženskog roda ima usvojeno 93,3% dece sa razvojnim fonološkim poremećajima, sledi 86,7% dece sa razvojnom verbalnom apraksijom i 73,3% dece sa razvojnom disfazijom. Imenice jednine srednjeg roda ima usvojeno 6,7% dece sa razvojnom verbalnom apraksijom i razvojnim fonološkim poremećajima. Ove imenice nisu zastupljene kod dece sa razvojnom disfazijom.

Imenice množine muškog, ženskog i srednjeg roda ima usvojeno 88,9% dece sa razvojnim fonološkim poremećajima, slede deca sa razvojnom disfazijom (73,3%) i na kraju deca sa razvojnom verbalnom apraksijom (66,6%). Imenice množine muškog roda ima usvojeno 100% dece sa razvojnom disfazijom, sledi 93,3% dece sa razvojnim fonološkim poremećajima i 86,7% dece sa razvojnom verbalnom apraksijom. Imenice množine srednjeg roda ima usvojeno 80% dece sa razvojnim fonološkim poremećajima, slede 48,9% dece sa razvojnom verbalnom apraksijom i 26,1% dece sa razvojnom disfazijom.

Između dece sa razvojnim fonološkim poremećajima, razvojnom disfazijom i razvojnom verbalnom apraksijom nema razlike u usvojenosti imenica jednine muškog, ženskog i srednjeg roda ($p>0.05$). Deca sa razvojnim fonološkim poremećajima imaju bolju usvojenost imenica množine srednjeg roda nego deca sa razvojnom disfazijom ($p<0.01$) i razvojnom verbalnom apraksijom ($p<0.05$). Takođe je utvrđeno da između dece sa razvojnom disfazijom i razvojnom verbalnom apraksijom nema razlika u usvojenosti imenica množine srednjeg roda ($p>0.05$).

Do polaska u školu deca treba da izgrade svoj jezik, gramatička i semantička pravila, kao i da pravilno artikuluju sve glasove. Na predškolskom uzrastu ona moraju da se pripreme za čitav niz novih jezičkih veština kao što su čitanje, pisanje, pravopis, sabiranje, oduzimanje, množenje i deljenje, koje ih čekaju na mlađem školskom uzrastu. Pripremni predškolski programi su veoma bitni jer se upravo na tom uzrastu vrši prevencija poremećaja čitanja, pisanja i računanja na mlađem školskom uzrastu. Veoma je bitno da se zna da svaki poremećaj u razvoju govora i jezika, čak i minimalan, dovodi do problema u učenju.

Literatura

1. American Speech-Language-Hearing Association. (2007). Childhood apraxia of speech. Technical Report. www.asha.org/policy.
2. Bernthal, J., Bankson, N. W., Flipsen, P., Jr. (2013). *Articulation and phonological disorders*. New York: Pearson Higher Education.
3. Camarata, S. (2010). Naturalistic Intervention for Speech Intelligibility and Speech Accuracy. In A. L. Williams, S. McLeod, & R. J. McCauley (Eds.), *Interventions for speech sound disorders in children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
4. Hsu, H. J., Bishop, D. V. (2011). Grammatical Difficulties in Children with Specific Language Impairment: Is Learning Deficient?, *Hum Dev*, 53 (5), 264–277.

Usvojenost imenica kod dece sa govorno-jezičkom patologijom predškolskog uzrasta

5. Jovanović Simić N., Golubović S. (2002). *Razvoj jezičkih sposobnosti dece sa jezičkim poremećajima*. Beograd: Zelnid.
6. Lum, J. A., Gelgic, C., Conti-Ramsden, G. (2010). Procedural and declarative memory in children with and without specific language impairment. *J Lang Commun Disord*, 45 (1), 96–107.
7. Overby, M., Caspari, S. (2012). Early phonetic and phonological characteristics of childhood apraxia of speech. *Annual Convention of the American Speech-Language Association*, Atlanta.
8. Panić, M. (2004). *Specifičnosti razvoja perceptivnih, govorno-jezičkih i grafomotornih sposobnosti u odnosu na simptomatologiju disgrafije*, Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
9. Reed, V. A. (2012). *An introduction to children with language disorders* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
10. Roth, F., Worthington, C. K. (2015). *Treatment resource manual for speech-language pathology*. Clifton Park, NY: Delmar, Cengage Learning.
11. Williams, A. L. (2012). Intensity in phonological intervention: Is there a prescribed amount? *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14 (5), 456–461.

* * *

ADOPTION OF NOUNS OF PRE-SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH-LINGUAL PATHOLOGY

Summary: The aim of this research is determination of adoption of nouns with children with phonological disorders ($N=15$), developmental dysphasia ($N=15$) and developmental verbal apraxia ($N=15$). The research has been done in the Institute for experimental phonetics and speech pathology and Institute for psycho-psycho-physical disorders and speech pathology in Belgrade with the aid of test "Grammar for the youngsters" (Vladislavljević S.). The whole sample was selected in relation to the requirements of the research problem consisting of the fact that upper and lower age limit is between four and five. Results of the research have shown that pre-school children with diagnosed verbal apraxia have adopted nouns of male, female and neutral gender best, then a bit worse are the children with phonological disorders, followed by developmental dysphasia. It has been determined that children with phonological disorders better adopt plural of neutral nouns than children with dysphasia and verbal apraxia, and that there is no difference between children with dysphasia and verbal apraxia in adopting neutral nouns in plural.

Key words: developmental phonological disorders, developmental dysphasia, developmental verbal apraxia, nouns.

* * *

ЧИСЛО ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В СЛОВАРЕ ДОШКОЛЬНЫХ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ И ЯЗЫКОВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Резюме: Целью данного исследования является определение усвоения детьми с возрастным фонологическим расстройством ($N=15$), возрастной дисфазией ($N=15$) и возрастной словесной апраксией ($N=15$) имен существительных. Исследование проводилось в Институте экспериментальной фонетики и патологии речи и Института психофизиологических расстройств и патологии речи в Белграде с помощью теста „Грамматика малышей“ (Владисавлевич С.). Выборка оформлена в соответствии с требованиями исследуемых проблем, т.е. нижние и верхние пределы возраста должны были быть 4,0 – 5,0 лет. Результаты показали, что дети дошкольного возраста с диагнозом словесной апраксии лучше усваивали единственное число имен существительных мужского, женского и среднего рода, за ними следуют дети с фонологическим расстройством и дети с возрастной дисфазией. Между детьми с фонологическим расстройством и дисфазией нет разницы в сфере усвоения единственного числа имен существительных мужского, женского и среднего рода. Было также установлено, что дети с фонологическим расстройством лучше

Usvojenost imenica kod dece sa govorno-jezičkom patologijom predškolskog uzrasta

усваивают множественное число имён существительных среднего рода, чем дети с дисфазией и вербальной апраксией, в то же время, нет никакой разницы между детьми с дисфазией и вербальной апраксией что касается усвоения множественного числа имён существительных среднего рода.

Ключевые слова: возрастные фонологические расстройства, возрастная дисфазия, возрастная вербальная апраксия, имена существительные.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 30. 6. 2016. godine

Datum kada je uredništvo konačno prihvatiло članak za objavljivanje: 17. 6. 2016. godine

forum pedagoga

MA Maša M. ĐURIŠIĆ

Osnovna škola „Veselin Masleša”, Beograd

MA Jelena M. GAJIĆ

Osnovna škola „Veselin Masleša”, Beograd

Izvorni naučni rad

PEDAGOGIJA

LXXI, 3, 2016.

UDK: 316.624-057.874

37.06

SOCIJALNO FUNKCIONISANJE UČENIKA SA PROBLEMIMA U PONAŠANJU

Rezime: Škola je period intenzivnog razvoja deteta, njegove socijalizacije, stvaranja i formiranja stavova, mišljenja, obrazaca ponašanja i dr. Nakon učenja u školi može doći do određenih problema u stvaranju odnosa sa drugima, što može dovesti do problema u socijalnom i emotivnom razvoju deteta. Iz tog razloga vrlo je vazno tokom rada sa decom posebnu pažnju posvetiti razvoju i unapređivanju socijalnog funkcionisanja.

Problemi u ponašanju pokazuju stabilnost tokom osnovnoškolskog perioda i u značajnoj meri negativno utiču na mnoga razvojna područja i kompetencije, a mogu dovesti i do vršnjačke odbačenosti, socijalne izolacije i slabijeg školskog uspeha. Deca koji imaju učestale probleme u ponašanju često imaju i loši sociometrijski status, što može u značajnoj meri voditi budućim adaptacijskim poteškoćama i u odrasloj dobi.

U radu su prikazani rezultati istraživanja socijalnog funkcionisanja učenika sa problemima u ponašanju ($N=149$). U istraživanju je korišćena Skala socijalnog ponašanja u školi (School Social Behavior Scale - SSBS-2). Podaci su prikupljeni od razrednih starešina učenika iz sedam beogradskih osnovnih škola. Najvažniji rezultati istraživanja su: 53,69% učenika sa problemima u ponašanju imaju rizičan nivo socijalnih kompetencija; rizičan nivo odnosa sa vršnjacima otkriven je kod 52,35% učenika; 53,02% učenika ispoljava antisocijalno ponašanje; kod 53,36% učenika istovremeno postoji deficit socijalne kompetencije i antisocijalno ponašanje.

Identifikovanje nivoa socijalnog funkcionisanja učenika sa problemima u ponašanju jedna je od osnovnih prepostavki za uspešnu implementaciju i promociju prevencije problema u ponašanju učenika ali i programa unapređivanja socijalnog funkcionisanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama.

Ključne reči: škola, socijalno funkcionisanje, socijalna kompetencija, antisocijalno ponašanje, problemi u ponašanju.

Uvod

Socijalno ponašanje se stiče a ne dobija rođenjem, što nam omogućava da na njega delujemo. Socijalne veze dete ostvaruje od najranijih dana svog života, najpre sa roditeljima, a zatim i sa širom društvenom zajednicom. Uz porodicu, škola je jedno od najznačajnijih mesta gde se stvaraju i razvijaju socijalne veze i odnosi.

Socijalna kompetencija je nužna za uspešnu postignuća u školi i životu (Eldar & Ayvazo, 2009) i njen nedostatak, propraćen emocionalnim iskustvima i doživljajima, ne može nadomestiti razvoj kognitivnog područja. Nažalost, u školama se mnogo više pažnje posvećuje sticanju različitih vrsta znanja nego socijalnom aspektu razvoja deteta, odnosno razvoju njegove socijalne kompetencije. S obzirom na to da socijalne kompetencije čine jedan od značajnijih preduslova ostvarivanja pozitivnih socijalnih odnosa, a time i prihvaćenosti u vršnjačkoj grupi (Katz & McClellan, 1999), njihov razvoj treba posmatrati kao prioritet današnje škole, a ne kao usputni rezultat sticanja određenih znanja koja često nemaju nikakvu praktičnu upotrebu u svakodnevnom životu.

Kada je reč o obrazovno-vaspitnim ustanovama na našim prostorima, postoji potreba za unapređivanjem procene ponašanja učenika, intervencija i programa sa ciljem unapredavanja socijalnog i emocionalnog razvoja učenika, ali i potreba za stručnim usavršavanjem učitelja i nastavnika u ovoj oblasti (Žunić Pavlović, Kovačević Lepojević i Pavlović, 2009).

Socijalne kompetencije

Socijalna kompetencija je širok pojam koji se može koristiti za označavanje uspešnosti neke osobe, i zavisi od mnogih faktora, među kojima su najznačajniji socijalne veštine, socijalna svest i samopouzdanje (Milašin i sar., 2009). Različiti autori različito imenuju pojam *socijalna kompetencija*. Tako prema Buljubašić Kuzmanović (2010), socijalna kompetencija je stanje u kojem osoba poseduje socijalne, emocionalne i intelektualne veštine i ponašanja koja su potrebna da bi ta osoba bila uspešan član grupe i društva, dok Markić (2010) smatra da socijalne kompetencije obuhvataju sve komunikacijske interpersonalne veštine, ali i intrapersonalne i druge veštine, kao što su prepoznavanje tuđih i svojih osećanja, aserativnost, suočavanje sa stručnjom, samokontrolu i dr.

Nakon polaska u šolu može doći do određenih problema u stvaranju i održavanju odnosa sa vršnjacima, što može izazvati anksioznost i usamljenost čak i u ranom detinjstvu. Isključivanje iz vršnjačke grupe lišava dete mogućnosti razvijanja i usvajanja adaptivnih socijalnih ponašanja (Milašin i sar., 2009). Za razvoj socijalno kompetentne ličnosti bitan je razvoj i održavanje bliskih i uzajamnih odnosa, odnosno prijateljstava u detinjstvu. Prijateljstva koja dete razvija u detinjstvu ostavljaju traga u načinu na koji se čovek ophodi s drugima tokom čitavog života. Stoga je potrebno omogućiti detetu da stekne veštine primerene svojoj dobi koje će mu pomoći da stekne prijatelje (Katz & McClellan, 1999).

Iz tog razloga, vrlo je važno tokom rada sa decom naročitu pažnju pokloniti socijalnom razvoju, kao i tome kako deci pomoći da razviju i unaprede socijalnu kompetenciju, jer razvijene socijalne kompetencije čine jedan od značajnijih preduslova za ostvarivanje pozitivnih socijalnih odnosa, a time i prihvaćenosti u vršnjačkoj grupi.

Antisocijalno ponašanje

Antisocijalno ponašanje u savremenom društvu postaje sve veći problem, te mu se pridaje sve veća pažnja. Antisocijalnim ponašanjem se nazivaju oblici ponašanja

kao što su nasilna, delinkventna i kriminalna ponašanja, antisocijalni poremećaji ponašanja i ličnosti (Stoff et al., 1997; prema Šakić i sar., 2002). Reč je čitavom spektru protivdruštvenih bihevioralnih manifestacija: drsko ponašanje, laganje, krađa, različite vrste agresije i drugo (Žunić Pavlović i sar., 2009).

Antisocijalno ponašanje se u mnogim slučajevima pojavljuje rano, a stabilne manifestacije mogu se zapaziti tokom mlađeg školskog uzrasta. Loeber (1990; prema Hrnčić, 2005) je izvršio podelu na tri glavna tipa antisocijalnog ponašanja: agresivno/mnogostrani tip, neagresivan tip i tip ekskluzivne zloupotrebe supstanci. *Agresivno/mnogostrani tip* karakteriše rani početak (u predškolskom periodu), problemi u odnosima sa vršnjacima i odraslima, problemi u porodici i školi. Ovaj tip pokazuje veću perzistenciju antisocijalnog ponašanja u odrasлом dobu. *Neagresivan tip* karakteriše kasni početak antisocijalnog ponašanja (u kasnom detinjstvu ili ranoj adolescenciji). Nisu agresivni u svom ponašanju i verovatnije da imaju dobre odnose sa vršnjacima i roditeljima, i kod njih postoji mala šansa za održanje antisocijalnog ponašanja u budućnosti. Treći tip je *tip ekskluzivne zloupotrebe supstanci*, koji počinje u ranoj ili srednjoj adolescenciji, i gde je antisocijalno ponašanje često u osnovi uzrokovano zloupotrebom psihoaktivnih supstanci. Autor, takođe ističe postojanje otkrivenih i prikrivenih formi antisocijalnog ponašanja, pri čemu otkriveni ili konfrontirajući oblici antisocijalnog ponašanja predstavljaju direktno sukobljavanje s okruženjem (svade, napadi, tuče i slično); dok prikriveni oblici antisocijalnog ponašanja podrazumevaju zloupotrebu psihoaktivnih supstanci, bežanje iz škole, krađe i slično (Žunić Pavlović i sar., 2009).

Pozitivna prosocijalna ponašanja dečaka najčešće su povezana sa prihvatanjem od strane vršnjaka, dok je antisocijalno ponašanje najčešće praćeno lošim odnosima sa vršnjacima. Kako ističu Žunić Pavlović i saradnici (2009), između socijalne kompetencije i antisocijalnog ponašanja postoji izvesna povezanost, što se ogleda u tome da deca i adolescenti s antisocijalnim ponašanjem najčešće imaju neadekvatnu socijalnu kompetenciju, odnosno deficitentne socijalne veštine; mada neke osobe sa antisocijalnim ponašanjem mogu imati solidne ili natprosečno razvijene socijalne veštine.

Antisocijalno ponašanje ograničava pojedinca, njegove odnose i društvo kao celinu. Dečaci koja ispoljavaju antisocijalno ponašanje imaju problema u školi i vršnjaci ih često odbacuju. Poremećaj socijalnog ponašanja dečaka je hroničnog karaktera, teško se leči i smatra se glavnim prethodnikom antisocijalnog ponašanja u odrasloj dobi (Essau & Conradt, 2006).

Problemi u ponašanju učenika

Eksternalizovani problemi ili pretežno aktivni problemi u ponašanju, odnose se na nedovoljno kontrolisana ponašanja i ponašanja usmerena na druge osobe, koja podrazumevaju konflikte sa drugim osobama i socijalnim normama i otkriveni su. U okviru eksternalizovanih problema izdvojena su dva sindroma: sindrom agresivnog ponašanja i sindrom ponašanja kojim se krše pravila. Prvi sindrom obuhvata različite oblike opozicionog ponašanja i agresije, dok drugi sindrom obuhvata samo neagresivna ponašanja (Achenbach & Rescorla, 2001).

Eksternalizovani problemi pokazuju stabilnost tokom osnovnoškolskog perioda i u značajnoj meri negativno utiču na mnoga razvojna područja i kompetencije,

posebno na područje akademskog postignuća – npr. antisocijalno ponašanje ometa kvalitetnu adaptaciju i školski uspeh (Obradović et al., 2010). U periodu adolescencije taj uticaj se povećava i dovodi do neispunjavanja školskih obaveza, što rezultira školskim neuspehom i pogoršavanjem antisocijalnih simptoma. Glavni razlozi tome su prvenstveno u emocionalnom udaljavanju od prosocijalne vršnjačke populacije, izbegavanju školskih aktivnosti i povezivanju s devijantnim vršnjačkim grupama. Eksternalizovani simptomi, posebno agresivno ponašanje, može dovesti do vršnjačke odbaćenosti, socijalne izolacije i slabijeg školskog uspeha (Burt et al., 2008; Chen et al., 1997). Deca i adolescenti koji imaju učestale probleme u ponašanju često imaju nizak sociometrijski status, što može u značajnoj meri podržati eksternalizovane probleme i voditi budućim adaptacijskim poteškoćama i u mlađoj odrasloj dobi (Mesman et al., 2001, Masten et al., 2005, Obradović et al., 2010). U slučajevima kada se eksternalizovani problemi javе već za vreme ranog detinjstva, mogu se očekivati problemi koji su vezani za socijalnu kompetenciju, školsku motivaciju i akademsko postignuće, naročito u periodu adolescencije. Bezobzirno i agresivno ponašanje može osiromašiti međusobne odnose sa vršnjacima i dovesti do odbacivanja od strane drugih učenika, kao i do nižeg nivoa školskih postignuća (Mikas, 2012).

Socijalno funkcionisanje kod učenika sa problemima u ponašanju

Deca koja se ponašaju na agresivan ili destruktivni način vrlo često ne budu prihvaćena od strane svojih vršnjaka, čime se ograničava i njihova mogućnost razvijanja vršnjačkih odnosa. Nasilna deca pokušavaju stići naklonost vršnjaka na socijalno nepoželjne načine, imaju potrebu za dominacijom u grupi, ali ih većina dece zbog njihove agresivnosti ne prihvata (Milašin i sar., 2009).

Stormont (2002) ističe da su deca sa razvijenim eksternalizovanim problemima u ponašanju iskazuju osobine poput losog raspoloženja, pojačane aktivnosti, napetosti, povlačenja, razdražljivosti i drugih poteškoća u kontrolisanju ponašanja. Takođe, zbog poteškoća u socijalnim interakcijama, skloni su povlačenju u sebe, što kasnije može dovesti do ispoljavanja besa (Robin et al., 1990, prema Eisenberg et al., 2001).

Odnosi s vršnjacima otvaraju mogućnost razvijanja socijalnih kompetencija, kao što su, npr. sazdržanje i pregovaranje. Socijalno kompetentna deca koja pokazuju znakove agresivnosti i ražavaju svoju agresivnost na način koji je prihvaćen od strane vršnjaka (npr. udariti nekoga u samoodbrani), dok agresivna deca koja nemaju socijalnih kompetencija pribegavaju fizičkom nasilju, verbalnim uvredama, varanju, zadirkivanju i ruganju (Milašin i sar., 2009). Isključivanje iz normalne vršnjačke grupe lišava takvu decu mogućnosti razvijanja i usvajanja adaptivnih socijalnih ponašanja. U skladu s tim, manjak socijalne kompetencije kod takve dece može rezultirati osećajima socijalnog nezadovoljstva i neadekvatnosti (Milašin i sar., 2009).

Metodološki okvir istraživanja

Predmet i cilj istraživanja

Procena socijalnog funkcionisanja je posebno važna, kako zbog njenog značaja za razvojne ishode u brojnim domenima, tako i zbog specifičnih veza sa problemima u ponašanju. Iz tog razloga za *predmet istraživanja* izdvojili smo socijalne kompetencije, antisocijalno ponašanje i socijalno funkcionisanje učenika sa problemima u ponašanju.

Cilj istraživanja jeste utvrđivanje nivoa socijalnog funkcionisanja učenika sa problemima u ponašanju, tj. nivoa socijalne kompetencije i nivoa antisocijalnog ponašanja. Identifikovanje problema u ponašanju učenika i utvrđivanje nivoa njihovog socijalnog funkcionisanja jedna je od osnovnih pretpostavki kako za uspešnu implementaciju i promociju prevencije problema u ponašanju tako i intervencija koje se primenjuju u svrhu unapređivanja socijalnog i emocionalnog razvoja učenika.

Zadaci istraživanja

Iz ovako postavljenog cilja istraživanja, proističu sledeći zadaci istraživanja, kao njegova preciznija i potpunija analiza:

1. Utvrditi nivo socijalne kompetencije kod učenika sa problemima u ponašanju;
2. Utvrditi nivo antisocijalnog ponašanja kod učenika sa problemima u ponašanju;
3. Utvrditi nivo socijalnog funkcionisanja kod učenika sa problemima u ponašanju;
4. Ispitati da li postoje razlike prema polu i uzrastu u nivou socijalnog funkcionisanja kod učenika sa problemima u ponašanju;
5. Ispitati povezanost problema u ponašanju učenika i nivoa socijalnog funkcionisanja.

Hipoteze istraživanja

Na osnovu postavljenog cilja i zadataka istraživanja definisane su sledeće hipoteze:

1. Učenici sa problemima u ponašanju imaju rizičan nivo socijalne kompetencije;
2. Učenici sa problemima u ponašanju imaju rizičan nivo antisocijalnog ponašanja;
3. Učenici sa problemima u ponašanju imaju rizičan nivo socijalnog funkcionisanja;
4. Postoje polne i uzrasne razlike u nivou socijalnog funkcionisanja kod učenika sa problemima u ponašanju;
5. Postoji veća razlika između problema u ponašanju učenika i nivoa socijalnog funkcionisanja.

Postupci i instrumenti istraživanja

Za procenu problema u ponašanju korišćena je TRF skala (*Teacher's Report Form/6-18*), verzija za nastavnike u školi koja se koristi za procenu adaptivnog funkcionisanja i problema u ponašanju dece uzrasta od šest do osamnaest godina, a deo je Achenbahovog sistema empirijski zasnovane procene (*Achenbach System of Empirically Based Assessment – ASEBA*), koji je korišćen u velikom broju istraživanja (Achenbach & Rescorla, 2001). Eksternalizovani problemi će biti mereni na osnovu skale agresivnosti (*Aggressive Behavior*) i skale ponašanja kojim se krše pravila (*Rule-Breaking Behavior*). Skale su trostepene, gde ispitanici odgovaraju birajući jedan od ponuđenih odgovora od „netačno” preko „delimično tačno” do „tačno”. Visoki skorovi na skalama ukazuju na brojne i ozbiljne teškoće, a na osnovu normativnih podataka može se odrediti da li je skor u „normalnom”, „graničnom” ili „kliničkom” opsegu. Pouzdanost *Teacher's Report Form-TRF/6-18* skale izražena Pirsonovim

koeficijentom korelacije je 0,90 i unutrašnjom konzistentnošću od 0,91 do 0,95 (Achenbach & Rescorla, 2001).

Skala socijalnog ponašanja u školi School Social Behavior Scales (SSBS-2, Merrell, 2002) pruža sveobuhvatnu procenu socijalne kompetencije i antisocijalnog ponašanja učenika u školi i školskoj sredini. Sastoji se od 64 pitanja, raspoređena u dve skale, od kojih prva meri socijalnu kompetenciju a druga antisocijalno ponašanje.

Ispitanici su na stavke odgovarali na petostepenoj skali od „nikad” do „često”. Skala socijalne kompetencije sadrži opise pozitivnih socijalnih veština, osobina i ponašanja koje karakterišu dobro prilagođene i socijalno uspešne učenike i sastoji se od tri podskale: odnosi sa vršnjacima, samousmeravanje i poslušnost i školsko ponašanje. Skala antisocijalnog ponašanja se sastoji iz opisa problematičnih ponašanja koja mogu voditi ka delinkventnom ponašanju ili negativnim socijalnim posledicama – odbacivanje vršnjaka, narušavanje odnosa i dr. i sastoji se od tri podskale: hostilnosti i iritabilnosti, antisocijalno i agresivno ponašanje i prkosno i disruptivno ponašanje. Na osnovu skorova dobijenih na skalama i podskalama socijalne kompetencije i antisocijalnog ponašanja, utvrđuje se nivo socijalnog funkcionisanja učenika. Instrument ima dobre metrijske karakteristike: visoku konzistenciju od 0,91 do 0,96 za obe skale i adekvatnu relijabilnost od 0,76 do 0,83 za skor socijalne kompetencije i od 0,60 do 0,73 sa skorove antisocijalnog ponašanja (Merrell, 2002).

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja je činilo 630 učenika o trećem do osmog razreda osnovne škole, oba pola, uzrasta od 11 do 14 godina. Istraživanje je realizovano u sedam osnovnih škola sa teritorije grada Beograda. Iz svake škole slučajnim izborom izdvojeno je po jedno odjeljenje V, VI, VII i VIII razreda, ukupno 28 odjeljenja.

Tabela br. 1. Struktura ispitanika prema školskom uzrastu i polu

Razred	Pol		Ukupno
	Muški	Ženski	
V	75 48,08	81 51,92	156 100,00
VI	7 48,12	83 51,88	160 100,00
VII	76 48,72	80 51,28	156 100,00
VIII	75 47,47	83 52,53	158 100,00
Ukupno	303 48,10	327 51,90	630 100,00

Rezultati istraživanja

Zastupljenost problema u ponašanju učenika

Rezultati do kojih smo došli nakon obrade podataka dobijenih korišćenjem TRF skale (Tabela 2) pokazuju da od ukupnog broja učenika koji su činili uzorak istraživanja ($N = 630$), kod 149 učenika je zabeleženo prisustvo problema u ponašanju. Njihov skor $T > 63$ pripada „kliničkom” opsegu i ovim učenicima je potrebna stručna

pomoć. Kod dvadeset četiri učenika $T = 60-63$, oni spadaju u „granični” opseg, dok su ostali učenici ($N = 457$) imali $T < 60$ i oni pripadaju „normalnom” opsegu.

Tabela br. 2. *Deskriptivni pokazatelji skorova sa TRF-a*

Eksternalizovani problemi			
Skor	N	M	SD
Učenici sa $T > 63$	149	33,71	6,72
Učenici sa $T = 60-63$	24	12,65	5,93
Učenici sa $T < 60$	457	29,82	6,98

Tabela br. 3. *Struktura uzorka učenika sa probemima u ponašanju prema školskom uzrastu i polu*

Razred	Pol		Ukupno
	Muški	Ženski	
V	30 85,71	5 14,29	35 100,00
VI	32 88,89	4 11,11	36 100,00
VII	34 91,89	3 8,11	37 100,00
VIII	35 85,37	6 16,22	41 100,00
Ukupno	131 87,92	18 12,08	149 100,00

Socijalne kompetencije učenika sa problemima u ponašanju

Prema ukupnom skoru na skali socijalne kompetencije (Tabela 4), najveći broj učenika sa problemima u ponašanju (52,35%) pripada kategoriji rizičan nivo i ukazuje na postojanje neadekvatne socijalne kompetencije. Nešto manji broj učenika spada u visokofunkcionalan nivo (18,12%), što označava postojanje dobre socijalne kompetencije; tj. otvorenost socijalnu prilagodenost i odlične odnose sa vršnjacima i odraslima i prosečan nivo (16,78%), što znači da poseduju adekvatne socijalne veštine. Najmanji broj učenika (12,75%) pripada visokorizičnoj kategoriji, za koju je karakteristično postojanje značajnog deficit-a socijalne kompetencije. Kod učenika koji pripadaju rizičnoj i visokorizičnoj grupi neophodno je primeniti intervencije koje će biti usmerene na unapređivanje socijalne kompetencije.

Socijalno funkcionisanje učenika sa problemima u ponašanju

Tabela br. 4. Nivo socijalne kompetencije učenika sa problemima u ponašanju

Nivo socijalnog funkcionisanja	Odnosi sa vršnjacima	Samou-smeravanje	Školsko ponašanje	Socijalna kompetencija
Visokofunkcionalan	27 18,12	31 20,80	31 20,80	24 16,11
Prosečan	25 16,78	28 18,79	26 17,45	28 18,79
Rizičan	78 52,35	65 43,62	80 53,69	80 53,69
Visokorizičan	19 12,75	25 16,78	12 8,05	17 11,41
Ukupno	149 100,00	149 100,00	149 100,00	149 100,00

Antisocijalno ponašanje učenika sa problemima u ponašanju

Prema ukupnom skoru na skali antisocijalnog ponašanja (Tabela 5), najveći broj učenika sa problemima u ponašanju (48,99%) pripada kategoriji rizičan nivo, što ukazuje na opasnost od razvoja obrazaca antisocijalnog ponašanja. Nešto manji broj učenika spada u prosečan nivo (41,61%), što znači da ovi učenici ne ispoljavaju ili veoma retko ispoljavaju obrasce antisocijalnog ponašanja. Najmanji broj učenika (9,40%) pripada kategoriji visokorizičan nivo, što ukazuje na to da ovi učenici imaju značajno prisustvo antisocijalnog ponašanja, problema u socijalnom prilagođavanju i dr. Kod ove grupe učenika neophodno je primeniti edukativne programe i intervencije kako bi se redukovali postojeći problemi i sprčila pojava novih i ozbiljnijih problema u budućnosti.

Tabela br. 5. Nivo antisocijalnog ponašanja učenika sa problemima u ponašanju

Nivo	Hos. Ino-iritirajuće	Antisocijalno-agresivno	Prkosno-disruptivno	Antisocijalno ponašanje
Prosečan	62 41,61	65 43,62	66 44,29	48 33,21
Rizičan	73 48,99	69 46,31	71 48,66	79 53,02
Visokorizičan	14 9,40	15 10,07	12 8,05	22 14,77
Ukupno	149 100,00	149 100,00	149 100,00	149 100,00

Socijalno funkcionisanje učenika sa eksternalizovanim problemima u ponašanju

Nivo socijalnog funkcionisanja učenika sa problemima u ponašanju utvrđen je na osnovu ukupnih skorova sa skale socijalne kompetencije i skale antisocijalnog ponašanja (Tabela 6) i učenici se razvrstavaju u 12 kategorija. Najveći broj učenika (53,02%) pripada kategoriji rizičan nivo socijalne kompetencije i rizičan nivo antisocijalnog ponašanja, a nešto manji broj učenika (27,52%) pripada kategoriji rizičan nivo socijalne kompetencije i prosečan nivo antisocijalnog ponašanja, i to su učenici koji imaju deficit socijalnih veština ali ne ispoljavaju obrasce antisocijalnog ponašanja. Zastupljenost učenika u ostalim kategorijama je znatno manja.

Tabela br. 6. Nivo socijalnog funkcionisanja učenika sa problemima u ponašanju

Nivo socijalne kompetencije	Nivo antisocijalnog ponašanja		
	Prosečan	Rizičan	Visokorizičan
Visokofunkcionalan	19 12,75	16 10,74	8 5,37
Prosečan	10 6,71	30 20,13	1 0,67
Rizičan	41 27,52	81 53,36	5 3,35
Visokorizičan	23 15,44	22 14,17	10 6,71

Polne i uzrasne razlike u nivou socijalnog funkcionisanja kod učenika sa problemima u ponašanju

Rezultati jednosmerne analize varijanse, prikazani u Tabeni 7, ukazuju na statistički značajnu razliku u nivou socijalnog funkcionisanja između učenika različitog pola i razreda. Srednja vrednost skorova na ovoj skali viša je kod devojčica nego kod dečaka, što označava činjenicu da je kod devojčica viši nivo socijalnog funkcionisanja nego kod dečaka. Sa povećanjem uzrasta beleži se i opadanje skorova na skali, što označava činjenicu da učenici sa porastom uzrasta imaju sve niži nivo socijalnog funkcionisanja.

Tabela br. 7. Rezultati jednosmerne analize varijanse za učenike sa problemima u ponašanju

Socijalno funkcionisanje				
Pol	N	Min–Max	M	SD
Dečaci	131	33–160	31,23	6,88
Devojčice	18	38–160	35,74	5,67
$F = 6,453$			$df = 1,853$	$p < 0,001$

Razred	N	Min–Max	M	SD
V	35	34–160	37,25	6,14
VI	36	37–160	36,02	5,21
III	37	40–160	32,58	6,32
VII	41	32–160	31,19	6,47
$F = 31,587$			$df = 3,860$	$p < 0,001$

Veza između problema u ponašanju učenika i nivoa socijalnog funkcionisanja

Izračunavanjem Pirsonovog koeficijenta korelacije, ustanovljena je korelacija između problema u ponašanju učenika i socijalnog funkcionisanja ($r = 0,81$). To znači da postoji veza između nižeg nivoa socijalnog funkcionisanja i veće izraženosti problema u ponašanju. Rezultati istraživanja su potvrdili sve postavljene hipoteze istraživanja. U skladu sa rezultatima ranijih studija (Stormont, 2002; Stojković i sar., 2013), naši podaci pokazuju da problemi u ponašanju pokazuju stabilnost tokom osnovnoškolskog perioda – značajan broj učenika ovog uzrasta ispoljava odredene probleme u ponašanju. Samo prisustvo problema u ponašanju kod učenika ovog uzrasta možemo objasniti i dovesti u vezu sa periodom puberteta i adolescencije.

Problemi u ponašanju su učestaliji kod dečaka nego kod devojčica, što je u skladu sa ranijim istraživanjima (Bouillet i Uzelac, 2007; Leadbeater et al., 1999; Stanger et al., 1997). Jedan od faktora koji tome doprinosi jeste i fizička agresivnost, koja je zastupljenija kod dečaka, a koja je sastavni deo nekih problema u ponašanju. S obzirom na to da eksternalizirani simptomi, posebno agresivno ponašanje, može dovesti do vršnjačke odbačenosti, socijalne izolacije, ispoljavanja obrazaca antisocijalnog ponašanja i sl., kao što pokazuju brojna istraživanja (Burt et al., 2008; Chen et al., 1997; Mesman et al., 2001; Masten et al., 2005; Obradović et al., 2010) nije iznenađujuće što je naše istraživanje pokazalo da najveći broj učenika sa problemima u ponašanju (53,02%) pripada kategoriji rizičan nivo socijalne kompetencije i rizičan nivo antisocijalnog ponašanja. Ovi nivoi su zastupljeniji kod dečaka a sa povećanjem uzrasta beleži se i opadanje skorova na skali, što označava činjenicu da učenici sa porastom uzrasta imaju sve niži nivo socijalnog funkcionisanja.

Pozitivna klima u školi, kvalitetni odnosi između učenika, nastavnika i učenika i nastavnika, pružanje podsticaja i motivacija, razumevanje, adekvatna kontrola i nadzor, primena raznovrsnih programa i intervencija sa ciljem unapređivanja socijalnog funkcionisanja učenika i sl. mogu imati protektivnu funkciju u redukovaju problemu u ponašanju.

Zaključak

Očigledno je da na osnovu svega izrecenoog proizlazi da pažnju treba usmeriti na razvijanje socijalne kompetencije i sprečavanje daljeg razvoja obrazaca antisocijalnog ponašanja učenika. Iako za to nije odgovorna samo škola, smatramo ipak da su njena uloga i doprinos od izuzetnog značaja. To znači da je potrebno raditi na unapređivanju socijalnih veština i ponašanja učenika, razvijanju poželjnih osobina ličnosti i na formiranju određenih vrednosnih orientacija. Kod učenika koji imaju teškoće u ostvarivanju pozitivnih socijalnih odnosa treba preuzeti odgovarajuće korake, kako bi im se pomoglo da poboljšaju interpersonalnu efikasnost. Zalaganjem nastavnika i škole u celini, kao i primenom različitih preventivnih i interventivnih programa, može se učiniti na menjanje socijalnog ponašanja učenika, poboljšanje vršnjačkog statusa i redukovanje asocijalnog ponašanja. Pridavanjem značaja vršnjačkim odnosima i aktivnim angažovanjem članova školskog kolektiva u podsticanju i razvijanju tih odnosa, doprineće se ne samo socijalnom i emocionalnom napretku učenika već i ostvarivanju poželjnih obrazovnih rezultata.

Takođe ističemo potrebu za implementacijom raznovrsnih programa i intervencija u programe Učiteljskih fakulteta kako bi se budućim učiteljima i nastavnicima pružila adekvatna sposobljenost za njihovu primenu u praksi.

Literatura

1. Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.
2. Bouillet, D. & Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Buljubašić Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagoška istraživanja*, 7 (2), 191–203.

4. Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D., & Masten, A. S. (2008). The Interplay of Social Competence and Psychopathology Over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child Development*, 79 (1), 359–374.
5. Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation Between Academic Achievement and Social Adjustment: Evidence From Chinese Children. *Developmental Psychology*, 33 (2), 518–525.
6. Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72 (4), 1112–1134.
7. Eldar, E. & Ayvazo, S. (2009). Educating through the Physical-Rationale. *Education and Treatment of Children*, 32 (3), 471–486.
8. Essau, C. A. & Conradt, J. (2006). *Agresivnost u djece i mladeži*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Hrnčić, J. (2005). Životni putevi mlađih sa antisocijalnim ponašanjem. *Socijalna misao*, 12 (2–3), 7–23.
10. Katz, L. G. & McClellan, D. E. (1999). *Podsticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
11. Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Herrtzog, C., & Blatt, S. J. (1999). A multivariate model of differences in adolescents internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology*, 35 (5), 1268–1282.
12. Macuka, I. (2007). Uloga dječje percepcije roditeljskog ponašanja u objašnjenju internaliziranih i eksternaliziranih problema. *Društvena istraživanja Zagreb*, 17 (6), 1179–1202.
13. Markić, I. (2010). Socijalna komunikacija među učenicima. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 307–317.
14. Masten, A., Roisman, G., Long, J., Burt, K., Obradović, J., Riley, J., Boelcke-Stennes, K., & Tellegen, A. (2005). Developmental Cascades: Linking Academic Achievement and Externalizing and Internalizing Symptoms Over 20 Years. *Developmental Psychology*, 41 (5), 733–746.
15. Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales: Users guide*. Eugene, OR: Assessment Intervention Resources.
16. Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2001). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (5), 679–689.
17. Mikas, D. (2012). Utjecaj emocijalanog i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagoška istraživanja*, 9 (1–2), 83–101.
18. Milašin, A., Vranić, T. i Bašić Kuzmanović, V. (2009). Ispitivanje učestalosti verbalne agresije kod djece i mladeži. *Život i škola*, 22 (2), 116–141.
19. Obradović, J., Burt, K. B., & Masten, A. S. (2010). Testing a Dual Cascade Model Linking Competence and Symptoms Over 20 Years from Childhood to Adulthood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39 (1), 90–102.
20. Šakić, V., Fazec, R. i Mlačić, B. (2002). Samoiskazana sklonost adolescenata socijalnim devijacijama i antisocijalnim ponašanjima. *Društvena istraživanja Zagreb*, 11 (2–3), 265–289.
21. Stanger, C., Allenbach, T. M. & Verhulst, F. C. (1997). Accelerated longitudinal comparisons of aggressive versus delinquent syndromes. *Development and Psychopathology*, 9 (1), 43–58.
22. Stojković, I., Dimoski, S. i Eminović, F. (2013). Problemi u ponašanju i njihovi korelati u adolescenciji – longitudinalna studija. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12 (4), 455–479.
23. Stormont, M. (2002). Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, 39 (2), 127–138.
24. Žunić Pavlović, V., Kovačević Lepojević i M., Pavlović, M. (2009). Procena socijalnog funkcionisanja učenika u školskoj sredini. *Pedagogija*, br. 2, 399–420.

* * *

FAMILY RELATIONS AND COMMUNICATIONS TO FAMILIES OF CHILDREN WITH EXTERNALIZING BEHAVIOR PROBLEMS

Summary: The family is the first social group which child belongs, where he gained first experiences, develop their potential and forms opinions. Family relations influence the formation of personality traits such as emotional stability, degree of maturity of the individual, the development of

personal integrity, willingness acceptance of social roles and others. For this reason, the positive development of children depends largely on the environment that is created within the family.

Numerous studies have confirmed a connection between family climate with various forms of externalizing behavior problems in children's behavior, such as aggression or violent behavior, vandalism, running away from school and from home, substance abuse and others. Therefore it is of special significance to point to those risk factors which, according to the results of empirical studies show predictive for the occurrence and development of behavior problems.

This study presents the results of a research aimed to determine characteristics of family relationships in families of children with externalizing behavior problems. The sample consisted of 135 students of both sexes, aged 11 to 14 years. For the evaluation of outsourced behavioral problems was used part of instruments and tools for assessing the emotional, social and behavioral problems in children and youth (ASEBA- YSR), while for the determination of the quality of family relationships and communication within the family we used package scales FACES IV.

The results showed that students with externalizing behavioral problems live in the types of families in which the quality of family relationships is low and is characterized by poor relationships and adaptivity, poor communication and dissatisfaction with the family.

Key words: behavior problems; family; relationship; risk factor; quality.

* * *

СОЦИАЛЬНОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ С ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ ПРОБЛЕМАМИ

Резюме: Школьная пора является периодом интенсивного развития ребенка, его социализации, создания и формирования взглядов, мнения моделей поведения и др. С началом посещения занятий могут возникнуть определенные проблемы в формировании отношений с „другими“, которые могут привести к проблемам в социальном и эмоциональном развитии ребенка.

По этой же причине, очень важно уделять особое внимание развитию и улучшению социального функционирования при работе с детьми. Поведенческие проблемы очень стабильны в периоде начальной школы и могут иметь существенно негативное влияние в многих областях развития и компетенций, привести к отбрасыванию со стороны сверстников, к социальной изоляции и ухудшению успеваемости в школе.

Дети с повторяющимися поведенческими проблемами часто имеют низкий социометрический статус, который может и в зрелом возрасте, в значительной степени, привести до адаптационных трудностей.

В настоящей работе, представлены результаты исследований социального функционирования учащихся с поведенческими проблемами ($N=149$). Мы пользовались Шкалой социального поведения в школе (School Social Behavior Scale –SSBS-2).

Данные получены от классных руководителей учащихся, из семи белградских начальных школ. Наиболее важные результаты исследования заключаются в следующем: 53,69% учащихся с поведенческими проблемами находятся на уровне риска социальной компетентности; уровень риска обнаружен у 52,35% учащихся в отношениях со сверстниками; 53,02 % учащихся демонстрируют антиобщественное поведение; у 53,36% учащихся одновременно наблюдается дефицит социальной компетентности и антисоциальное поведение.

Определение уровня социального функционирования учащихся с поведенческими проблемами, является одной из основных предпосылок для успешного осуществления и поощрения не только профилактики (когда речь идет о поведении учащихся), но и программ для повышения социального функционирования в учебно-воспитательных учреждениях.

Ключевые слова: школа, социальное функционирование, социальная компетенция, антисоциальное поведение, поведенческие проблемы.

Datum kada je uredništvo primilo članak: 17. 3. 2016. godine

Datum kada je uredništvo konačno prihvatio članak za objavljivanje: 17. 6. 2016. godine

MONOGRAFIJA PROFESORA DR DANILA Ž. MARKOVIĆA – SOCIJALNA EKOLOGIJA

Izašla je iz štampe knjiga prof. dr Danila Ž. Markovića pod naslovom *Socijalna ekologija*. Šesto izdanje na srpskom jeziku publikovao je naš izdavač Zavod za udžbenike (2015. godine) iz Beograda. Štampana je u tiražu od 500 primeraka.

Knjiga ima 504 stranice. Štampana je ciriličnim pismom. Na početku ima „Predgovor” i „Uvod”. Autor *Socijalne ekologije* dobro zna da „nisu sve pameti u jednoj glavi” – zato je strukturu knjige podelio u deset glava, koje sve zajedno čine jedan veoma lep, logičan i smislen, skoro pitagorejski niz, pa i red. Na kraju knjige, autor nam je izložio spisak odabrane literature.

Pre nego što pristupimo najkraćoj prikaznoj analizi ove knjige, koja ima (po našem mišljenju) lepo i moderno dizajnirane korice, želimo da napomenemo, radi boljeg razumevanja, da kada smo mi (autor prikaza) u svet socijalne ekologije, doduše davno, polazili, dr Danilo Ž. Marković, redovni profesor, u odnosu na nas, iz tog se sveta, doduše davno, već vraćao! Najmanje tolika razlika je između naših znanja. Tako što nije baš pametno smetnuti s uma.

Pridržavajući se metodološkog načela „od opsteg ka posebnom”, a zatim „od posebnog ka pojedinačnom”, prof. dr Danilo Ž. Marković je u prvoj glavi ove knjige, pod naslovom „Ekologija i savremeni ekološki problemi”, kompetentno izložio „Predmet i podelu ekologije”, zatim „Nastanak i razvoj ekologije”, te „Osnovne kategorije ekologije”.

Pridržavajući se pomenutog načela metodološkog, ali i metodičkog načela, autor u drugoj glavi, kojoj je naslov „Predmet socijalne ekologije i njen odnos prema drugim naukama”, konkretnije predmetnu određenost socijalne ekologije, izlažeći redom: „Nastanak i razvoj socijalne ekologije”, „Predmet socijalne ekologije”, te „Zakone socijalne ekologije”. Pri analizi „Odnosa socijalne ekologije prema drugim naukama”, a u okviru ove iste glave, autor analizira odnose „Opštete ekologije i socijalne ekologije”, odnose „Socijalne ekologije i posebnih sociologija”, zatim „Socijalne ekologije i ekonomskih nauka”, te odnose „Socijalne ekologije i političkih nauka”.

U trećoj glavi „Metod socijalne ekologije”, autor prvo ukazuje blagodarnom čitaocu na „Teškoće u izgradivanju metoda socijalne ekologije”. Aristotel je, ilustracije radi, u svojoj *Metafizici* teškoće te i takve vrste s pravom nazvao „prastare teškoće”. Zatim naš uvaženi profesor prezentuje „Prilog izgradivanju metoda socijalne ekologije”, te izlaže „Osnovna područja metodologije socijalne ekologije”.

Za sve naše socijalne ekologe i one koji se zanimaju za probleme socijalne ekologije, prof. dr Danilo Ž. Marković je u ove tri do sada pomenute glave knjige završio (i zato – Hvala!) jedan težak posao, nama na radost! Mi znamo da nema nauke bez preciznog određenja njenog predmeta istraživanja, bez razgraničenja, ni bez njenog metoda, odnosno njenih metoda, i metodološkog instrumentarijuma, a kojima se ona koristi (i valja da ih koristi) pri istraživanju istine o predmetu istraživanja, a sve to u kontekstu njene naučne, odnosno predmetne određenosti i usmerenosti. O kakvom se preciznom, a sveobuhvatnom zahvatu radi, pokazaćemo navođenjem definicije nauke socijalne ekologije profesora Danila Ž. Markovića. On, naime, na 74. stranici knjige ističe „da je moguće socijalnu ekologiju odrediti kao posebnu sociologiju koja za

predmet svog proučavanja ima specifične veze između čoveka i njegove životne sredine, istražujući (u kontekstu opšte konceptualizacije univerzuma ujedinjenog sa specifičnim uslovima života) uticaj životne sredine kao ukupnosti prirodnih i društvenih činilaca na čoveka, kao i uticaj čoveka na njegovu životnu sredinu sa stanovišta njenog očuvanja kao okvira čovekovog života, kao prirodno-društvenog bića”.

Četvrta glava, pod naslovom „Čovekova sredina”, sastoji se iz dva dela. U prvom delu naš bard socijalne ekologije prezentuje „Pojam i elemente čovekove sredine”, preko rasprave „Čovekova sredina i okolina”, zatim „Pojam i elementi čovekove sredine”, pa „Odnos elemenata čovekove sredine”, te „Odnos životne i radne sredine”.

U drugom delu ove glave, pod naslovom „Kvalitet čovekove životne sredine”, profesor prvo analizira „Kvalitet života i kvalitet čovekove sredine”, a zatim „Kvalitet čovekove životne sredine”.

Nakon utemeljenja socijalne ekologije, uvaženi profesor je jednu od centralnih glava naslovio „Ekološka kriza i mogućnosti njenog rešavanja”. Ona je podeljena u tri potceline. U prvoj potcelini, pod naslovom „Pojam i uzroci ekološke krize”, poštovani profesor nam daje precizno „Pojmovno određenje ekološke krize i „Uzroke ekološke krize”. U drugom delu ove glave, izlaže „Shvatanja o vrednosti društva i prirode i rešavanju ekoloških problema”, analizirajući ta i takva shvatanja u antici, srednjem veku, novom veku i u savremenom društvu. U nastavku ove glave, profesor izlaže shvatanja nastala u okviru Rimskog kluba (Perić, Pestel, Mesarović i dr.), povodom ekološke problematike, ali i odnos „Ekološke krize i savremene marksističke misli”. U trećem delu ove (pete) glave, „Mogućnosti rešavanja ekoloških problema – teorijski stavovi i praktična rešenja”, profesor Matković izlaže dve metodske jedinice, i to: „Osnovni zahtevi za rešavanje ekoloških problema” i „Socijalizam i rešavanje ekoloških problema”.

Sesta glava, „Zaštita čovekove životne sredine” sastoji se takođe iz tri dela. Prvi deo, „Sociološki aspekt zaštite čovekove sredine”, sastoji se iz dve odrednice: „Zaštita čovekove životne sredine i teorije zaštite”, te „Sociološki aspekt zaštite životne sredine”. Drugi deo naslovljen sa „Međunarodna zaštita životne sredine”, naš veliki sociolog je obradio izlažući „Globalni karakter ekoloških problema – osnova međunarodne zaštite životne sredine” i preko „Međunarodno-pravne saradnje u zaštiti životne sredine”. Treci deo ove glave, pod naslovom „Zaštita čovekove životne sredine u Republici Srbiji”, naš vodeći socijalni ekolog predstavlja preko četiri celine, i to redom: „Osnovni uzroci i oblici degradacije čovekove životne sredine”, „Faze u razvoju sistema zaštite životne sredine u Republici Srbiji”, „Pravo na zdravu životnu sredinu”, te „Zaštita životne sredine i bezbedni uslovi rada”.

Sedma glava, „Ekološka kultura i ekološko obrazovanje”, sastoji se od dva dela. Prvi deo je „Ekološka kriza i ekološka svest” i sastoji se od dve rasprave: „Ekološka gledišta i ekološka svest” i „Ekološka svest i ekološka kultura”. Drugi deo ove glave, „Ekološko obrazovanje”, profesor je obradio preko tri tematske jedinice, i to: „Pojam i ciljevi obrazovanja za zaštitu i unapredivanje čovekove sredine”, „Vrste obrazovanja za zaštitu i unapredivanje čovekove sredine”, te „Ekološko obrazovanje i planetarni humanizam”.

Osma glava, pod naslovom „Ekološka politika”, sadrži tri dela, a svaki od ta tri dela sadrži po dva dela. U prvom delu ove glave, „Politika i ekološka politika”, jedan

deo odnosi se na raspravu o „Politici kao društvenoj delatnosti”, a drugi deo odnosi se na „Pojmovno određivanje ekološke politike”. Drugi deo ove glave, pod naslovom „Principi i subjekti ekološke politike”, odnosi se na „Prinципе и циљеве еколошке политике”, te na „Subjekti ekološke politike”.

Devetu glavu, „Ekološki pokreti i partije”, autor je obradio preko tri odrednice. Prva se odnosi na „Nove društvene i nove ekološke pokrete”, druga na „Ekološke pokrete”, i treća na „Ekološke partie”.

Deseta glava, „Socijalna ekologija i društveni razvoj”, sadrži dva dela. Prvi deo, „Novo promišljanje društvenog razvoja”, posvećen je „Društvenom razvoju i progresu”, kao i „Održivom razvoju”. Drugi deo ove glave, „Socijalna ekologija i društveni razvoj”, sastoji se iz tri dela. U prvom delu profesor Danilo Ž. Marković analizira odnose „Nauke i ekoloških problema”. U drugom delu, profesor analizira relacije „Socijalne ekologije i održivog razvoja”, a u trećem delu ovog drugog dela, a koji je i završni deo ove glave, a to znači i ove knjige, uvek dosledan profesor Marković promišlja odnose „Održivog razvoja i socijalne pravde”.

Nakon toga sledi spisak odabrane literature, i – kraj knjige. Gotovo je. Nema više! Ostalo je iz nas 504 stranice.

Radi ilustracije, ali i radi značaja materije, učiniće jedan odista kratki osvrt na profesorovo izlaganje (a ne prezentaciju) odnosa koncepta održivog razvoja i socijalne pravde. Držeći se tog cilja, blagodarno čitocu posebno želimo da skrenemo pažnju na profesorovo promišljanje težišta održivog odnosa, a koji je predstavljen u poslednjem delu knjige. Uzimajući na globalizaciju, kao specifičnu vrstu povezanosti društava na planeti Zemlji, odnosno, kao jedno od najznačajnijih obeležja XX veka, profesor nas podseća da i današnja ljudska civilizacija živi na podeljenoj, ali ne deljivoj zemlji” (Marković: 2015: 486). Kao provereni humanista (i u teoriji, i u praksi), profesor Marković ukazuje i da „svaka generacija ima obavezu ne samo da očuva biološku osnovu civilizacije već i da poboljša planetarno okruženje koliko je to moguće” (Isto, 487).

Novi pristup društvenom napretku (progresu) mora da ima ne samo kvantitativne pokazatelje rasta nego mora i uzimati u obzir prirodnu i društvenu realnost, a to onda znači, da se može govoriti o humanističkom konceptu razvoja”; a humanistički koncept razvoja, s obzirom na jedinstvenost zemlje kao biološkog okvira života i nastanka svet kog, globalnog društva, podrazumeva „strogu primenu načela pravednosti i ravopravnosti za sve stanovnike Zemlje” (Isto, 488). Profesor posebno ističe značaj čovekovog prirodnog prava koje „ne zavisi od ljudskog faktora, ono je univerzalno i nadnacionalno i pravedno samo po sebi” (Isto, 488).

Promišljajući o održivom razvoju, profesor decidirano ističe da se pod „održivim razvojem može označiti onaj razvoj koji omogućava unapređivanje tehničko-tehnološke osnove rada, porast društvenog bogatstva i blagostanja ljudi, uz istovremeno očuvanje životne sredine za opstanak sadašnjih i budućih generacija”. To je razvoj koji treba da omogući „prevazilaženje konfliktnosti ekoloških i ekonomskih ciljeva i ostvari njihovu harmoniju” (Isto, 493). Možda zato poštovani profesor Marković pominje sliku „renesansne stolice” Frančeska di Kastrija, a to jeste da održivi razvoj mora biti usklađena celina sve četiri njegove komponente – privredne, socijalne, kulturne i ekološke, a koje su, slikovito rečeno, četiri „nogara” razvoja: „Ako je jedna noga stolice kraća ili duža od ostalih, nema udobnog sedenja, nema održivosti” (Isto, 494).

Kao stari uvereni i posvećeni humanista, odnosno veliki „kovač humanizma” i provereni borac za socijalnu pravdu, profesor, studentskim žargonom rečeno, „žestoko zakiva” (!) kada ističe da „društvena pravda treba da isključi dominaciju nekih pojedinaca i grupa prema mogućnosti korišćenja (prisvajanja) prirodnih bogatstava na nacionalnom, a država i njihovih organizacija (saveza) na globalnom planu. Isključivanje ove dominacije značajan je element socijalne pravde koja treba da doprinese opstanku čoveka i njegovom razvoju” (Isto, 490).

Kao uspešni ministar prosvete, u više mandata, u Vladi Republike Srbije, profesor Marković poentira ne samo ovaj deo knjige o održivom razvoju i socijalnoj pravdi nego i celu knjigu zahtevom za razvijanjem odgovornosti čoveka za održivi razvoj konkretnog društva i tzv. globalnog društva. Takvoj odgovornosti treba da doprinese obrazovanje: „Zvezda vodilja tog obrazovanja treba da bude filozofija humanizma – zvezda vodilja ka planetarnoj saradnji uz međusobno uvažavanje u uslovima pluralizma kultura i etičkoj kulturi života ljudi” (Isto, 496).

Sa aspekta odnosa održivog razvoja i socijalne pravde (zbog mnogo dubokog *logosa* tog odnosa) mi lično (ne i autor) ne samo da zapomažemo nego ovaj put baš najglasnije zovemo u pomoć rečima: „Nadeždo Dolgovečnaja, pomoz nam! Pozivamo mi u pomoć i Bogorodicu Vladičicu; Presveta Bogorodice spasiti nas! Ma zvali bismo mi u pomoć i našeg diva – junaka Kraljevića Marka, sa noga na bismo znali da može da pomogne i da neće okasniti! Dok tako zapomažemo, mi lično mislimo upravo na taj izvanredno kompleksan i više značan odnos između održivog razvoja i socijalne pravde u našem društvu i mnogo šire!

Nakon hiljada i hiljada ispisanih i publikovanih stranica, veliki sociološki pisac, pedagog i istraživač prof. dr Danilo Ž. Marković isklesao je čitav jedan poseban i samosvojan a lep stil pisanja, koji mi je bio i s posebnim uvažavanjem nazivamo „profesora Danila stil”. Nije u ovoj knjizi autor raspravljaо o lakin problemima. Nema u sociologiji lakin problema, pa ih nema ni u socijalnoj ekologiji. Znamo mi da posebni, „ekstra kova čovek” radi reši da gađa metu, pogodi metu uvek, i to pogarda onu metu u magli, onu koju drugi još uvek ne vide! Profesor Danilo Ž. Marković je upravo takav čovek – strelač i pogardač. Takvi ljudi nazivaju se još i genijalni ljudi! Neka sasvim druga, ono što, kako se to pitagorejski kod nas može reći, neka sasvim „deseta je priča” to što smo mi u maloj meri poštivali naše vredne, talentovane, posebne, genijalne „ekstra kova ljude” – velike radnike! Zar i danas? Da, i danas!

U ovoj knjizi vispreni će, nadamo se, pronaći vispreno, mudri će pronaći mudro, uporni će pronaći odgovoren na pitano. O vispreniti, mudriti, odgovoriti, i još udobriti, i mi dobri! Zato prof. dr Danila Ž. Markovića nazivamo „soko – sokoman”. Ma ne. Nije on naš samo „sokoman”. On je pravi naš sociološko-ekološki čovek, orao (ptica plavih nebeskih visina), odnosno samo naš – orloman, a sa Ljiljanom! Ljiljani (kraljevski znak) orlu priliče! Mi ne preterujemo, bar se tako nadamo. Zato više verujemo da smo u ovoj hvali podbacili, nego što mislimo da smo u ovoj hvali prebacili! Mi ovde namerno nećemo spominjati Mojru, boginju Sudbinu, kojoj se (toj – najnemilosrdnijoj) niko nikada od smrtnih nije umilostivio. Nama dragom autoru, ispred toga, neka je srećan život i neka je radosna Nadežda Dolgovečnaja!

Prof. dr Savo S. Trifunović
Fakultet za mašinstvo i građevinarstvo u Kraljevu
Univerzitet u Kragujevcu

UPUTSTVO ZA AUTORE

Časopis *Pedagogija* otvoren je za originalne i pregledne članke koji se tematski odnose na polje vaspitanja i obrazovanja, od ranog uzrasta do trećeg doba. Časopis izlazi od 1946. godine. Pozivamo mlade istraživače, nastavnike fakulteta u Srbiji i inostranstvu da postanu naši saradnici.

- Časopis objavljuje članke na srpskom i engleskom jeziku. Izlazi na latiničkom pismu.
- Radovi mogu imati najviše 40.000 slovnih mesta bez proreda. Uredništvo može da doneše odluku da se objavi i duži rad.
- Rad ocenjuju dva recenzenta, koja ne znaju identitet autora rada.

Časopis izlazi 4 puta godišnje:

- o broj 1. u periodu do 15. aprila – radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. broj 1 – u periodu do 15. aprila; radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. marta
- o broj 2 – u periodu do 15. jula; radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. maja
- o broj 3 – u periodu do 1. oktobra; radove autori treba da pošalju najkasnije do 15. avgusta.
- o broj 4 – u periodu do 31. decembra; radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. novembra.
- Autori dostavljaju radove elektronskim putem na adresu: forumpedagog@gnail.com.
- Tehničke karakteristike radova: Microsoft Word, stranica A4 formata, latiničko pismo, font Times New Roman, veličina slova 11, prored 1.5.
- U posebnom dokumentu autori treba da dostave sledeće podatke: ime, prezime i srednje slovo, datum rođenja, naziv institucije u kojoj rade.
- Apstrakt ne sme da sadrži više od 1000 slovnih mesta bez proreda.
- Glavni naslovi pišu se malim slovima (bold), podnaslovi malim slovima (kurziv), pozicionirani levo.
- Bez obzira na karakter rada (pregledni ili izvođeni), rad treba da sadrži naslov, apstrakt, do 5 ključnih reči, uvod, sadžaj struktuiran u logične sekcije sa odgovarajućim podnaslovima, zaključak i literaturu.
- Ukoliko rad sadrži tabele, one treba da su datе u Word-u; ukoliko sadrži grafikone, oni treba da su dati u programu koji je kompatibilan sa Word-om, tako da je moguće njima dalje manipulisati – smanjivati, povećavati itd.

Literatura u tekstu

- U radu se imena stranih autora pišu u srpskoj transkripciji, na primer: Šon (Shoon, 1998).
- U pozivu na rad sa dva ili tri autora, navode se svi autori, na primer (Trajkovic i Todorov, 2016).
- U pozivu na rad sa preko tri autora, navodi se prezime prvog i saradnici, na primer: (Mijanović i sar., 2016) iako posno (Beachum, et al.).
- U pozivu na više radova različitih autora, autori se navode abecednim redom.
- U pozivu sa označkom strane (citat ili parafraza) koristi se sledeća forma (Macura, 2016: 13).

Litraratura

- Referenice koje se navode u radu moraju da se nađu i u spisku literature.
- Ukoliko članak ima DOI broj, on se obavezno navodi.
- Monografija: Skidmore, P. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- Članak u časopisu: Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: an equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3 (4), 131–164.
- Poglavlje u knjizi, članak u zborniku radova: Villa, R. A. & Thousand, J. S. (2005). Organizational supports for change toward inclusive schooling. In R. A. Villa & J. S. Thousand (Eds.), *Creating an Inclusive School* (2nd ed.) (pp. 57–81). Alexandria: ASCD.
- Dokumenta: *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Online referenca: pored ostalog navodi se datum i WWW adresa.
- Magistrske/master teze i doktorske disertacije: Maksimović, A. (2012). *Konkretizacija ciljeva vaspitanja i obrazovanja kroz nastavni program i proces*. Odbranjena na Filozofskom fakultetu univerziteta u Beogradu.

Molimo autore da poštuju etičke standarde naučnoistraživačkog rada i da dostave Izjavu autora kojom potvrđuju da je rad autentično naučnoistraživačko ostvarenje i da nije objavlјivan.

forum pedagođa

**PEDAGOGIJA
ČASOPIS FORUMA PEDAGOĐA**

**UDK = 37
ISSN 0031-3807**