PEDAGOGIJA

PEDAGOGY

D. BRANKOVIĆ, D. PEROVIĆ: *Refleksija u iskustvenom učenju i obrazovanju i istraživanju*; A. MAKSIMOVIĆ: *Pisanje pripreme za nastavni čas iz perspektive učitelja i nastavnika*; Ž. BOJOVIĆ, G. TOMONJIĆ, R. JEZDIĆ: *Prisutnost nasilja u školi u ruralnoj sredini.*

forum pedagoga

1

2018

GOD. LXXIII Str. 1 – 218 BEOGRAD, 2018.

BEOGRAD

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.

***

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

***

Izlazi tromesečno.
Rukopisi se ne vraćaju.
Pretplata na časopis traje sve dok se ne otkaže.
Pretplata 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 Bilić, Ljubljana
dr Ratko Dukanović, Podgorica
dr Gordana Gojkov, Vršac
dr Radenko Krulj, Kosovska Mitrovica
dr Ljubomir Kocić, Beograd
dr Nikola Petrov, Skoplje
dr Nataša Vujisić Živković, Beograd
dr Boško Vlahović, Beograd

SEKRETAR REDAKCIJE
Svetlana Krstić

LEKTOR I KOREKTOR
Biljana Nikić

PREVODIOCI
Marina Cvetković (engleski jezik)
mr Miroslava Pecović (ruski jezik)

TEHNIČKI UREDNIK
Angelina Mraković

Uredništvo i administracija:
Beograd, Zmaja od Noćaja 10/1, tel./faks: (011) 2629-903
imejl: forumpedagoga@gmail.com

forum pedagoga

P E D A G O G I J A
ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

sadržaj

1 | 2018

UDK-37 ISSN 0031-3807 GOD. LXXIII str. 1–218

RASPRAVE I ČLANCI

Dr Drago J. Branković
MA Dino T. Perović **7** *Refleksija u iskustvenom učenju, obrazovanju i istraživanju*

Dr Aleksandra S. Maksimović **31** *Pisanje pripreme za nastavni čas iz perspektive učitelja i nastavnika*

MA Milan S. Grujović
Dr Radojko V. Damjanović
Dr Gordana B. Petrović **47** *Motivacija zaposlenih u osnovnoj školi*

Dr Marina N. Radić Šestić
Dr Mia M. Šešum
Dr Ljubica S. Isaković **61** *Povezanost pola i uzrasta učenika sa samoprocenjenim znanjem i predstavama o osobama sa ometenošću*

MA Jelena N. Stojković
Dr Nenad R. Stojković **7[illegible]** *Rizična ponašanja kojima su mladi izloženi na internetu: polne razlike*

Dr Vesna P. Žunić Pavlović
Dr Miroslav V. Pavlović
Dr Nenad P. Glumbić **91** *Eksternalizovani i internalizovani problemi dece i adolescenata sa intelektualnom ometenošću: procena nastavnika*

Dr Jelisaveta B. Šafranj
Jelena V. Zivlak **109** *Usklađivanje profila višestruke inteligencije studenata sa intelektualnim profilom udžbenika engleskog jezika struke*

Dr Mirjana M. Nikolić
Mr Branimir P. Dragojević
Dr Gordana Ž. Mijailović **131** *Model identifikacije muzički darovite dece u predškolskim ustanovama*

Dr Žana P. Bojović
Gordana J. Tomonjić
Rade S. Jezdić **147** *Prisutnost nasilja u školi u ruralnoj sredini*

forum pedagoga

Dr Jelena D. Stanisavljević
MA Dragan Z. Đurić **165** *Pedagoški i metodički aspekti takmičarskih testova znanja na okružnom takmičenju iz biologije za osnovne škole*

METODIČKA PITANJA

Dr Aleksandra M. Mihajlović
Dr Irena B. Golubović Ilić **180** *Mogućnosti korelacije i integracije sadržaja matematike i sveta oko nas/prirode i društva u razrednoj nastavi*

ISTORIJA PEDAGOGIJE

MA Marija Z. Filipović
Dr Nataša A. Vujisić Živković **195** *Slika idealnog učitelja u časopisu „Učitelj“ između dva svetska rata*

PRIKAZI

Mr Jovana S. Marojević **211** *O knjizi „Predškolska pedagogija”, prof. dr Isidora Graorca: ka „boljem od vaspitanja“*

forum pedagoga

contents

PEDAGOGY
PERIODICAL OF PEDAGOGUES' FORUM
1 | 2018

UDK-37 ISSN 0031-3807 VOL LXXIII PG. 1–218

DISCUSSIONS AND ARTICLES

Drago J. Branković, PhD
Dino T. Perović, MA **7** *Reflection in the experienced teaching, education and research*

Aleksandra S. Maksimović, PhD **31** *Writing preparations for the teaching lesson from the perspective of primary school teachers and subject teachers*

Milan S. Grujović, MA
Radojko V. Damjanović, PhD
Gordana B. Petrović, PhD **47** *Motivation of employees in the primary school*

Marina N. Radić Šestić, PhD
Mia M. Šešum, PhD
Ljubica S. Isaković, PhD **61** *Connection of the gender of students with the self-estimated knowledge and notions about persons with mental retardation*

Jelena N. Stojković, MA
Nenad R. Stojković, PhD **75** *Risky behaviour young people are faced with on the Internet: gender differences*

Vesna P. Žunić Pavlović, PhD
Miroslav V. Pavlović, PhD
Nenad P. Glumbić, PhD **91** *Externalised and Internalised Problems of Children and Adolescents with Intellectual Retardation: Estimation of Teachers*

Jelisaveta F. Šafranj, PhD
Jelena V. Zivlak **109** *Adjusting the Profile of Multiple Intelligence of Students with Intellectual Disability to the Profile of the ESP course book*

Mirjana M. Nikolić, PhD
Branimir P. Dragojević, MA
Gordana Ž. Mijailović, PhD **121** *Models of Identification of Musically Gifted Children in Presschool Institutions*

Žana P. Bojović, PhD
Gordana J. Tomonjić
Rade S. Jezdić **147** *Presence of Violence at School in the Rural Area*

Jelena D. Stanisavljević, PhD
Dragan Z. Đurić, MA **165** *Pedagogical and Methodological Aspects of Competition Knowledge Tests at the County Biology Competition for Primary Schools*

METHODOLOGICAL ISSUES

Aleksandra M. Mihajlović, PhD Irena B. Golubović Ilić, PhD **180** *Possibilities of Correlation and Integration of the Contents of Mathematics and the World around Us/Natural and Social Sciences in the First Cycle of Primary Education*

forum pedagogia

HISTORY OF PEDAGOGY

Marija Z. Filipović, MA
Nataša A. Vujisić Živković, PhD **195** *Image of an Ideal Teacher in the Periodical A Teacher between the Two World Wars*

REVIEW

Jovana S. Marojević, MA **211** *On the book Preschool Pedagogy (Predškolska pedagogical), by Professor Isidor Graorac, PhD: towards "better than pedagogical work"*

forum pedagoga

содержание

ПЕДАГОГИКА
ИЗДАЕТСЯ ФОРУМОМ ПЕДАГОГОВ
1 | 2018

УДК-37 ИССН0031-3807 ГОД. LXXIII стр. 1–218

ОБСУЖДЕНИЯ И СТАТЬИ

Др Драго Й. Бранкович
МА Дино Т. Перович **7** *Рефлексия в эмпирическом обучении, образовании и исследованиях*

Др Александра С. Максимович **31** *Письменная подготовка к уроку с точки зрения учителей и преподавателей*

МА Милан С. Груйович
Др Радойко В. Дамьянович
Др Гордана Б. Петрович **47** *Мотивация работающих в начальной школе*

Др Марина Радич Н. Шестич
Др Миа М. Шешум
Др Любица С. Исакович **61** *Связь пола и возраста учащхися с самооценкой знаний и восприятием людей с ограниченными способностями*

МА Елена Н. Стойкович
Др Ненад Р. Стойкович **75** *Рискованное поведение которому подвергаются молодые люди в интернете: половые различия*

Др Весна П. Жунич
Павлович
Др Мирослав В. Павлович
Др Ненад П. Глумбич **91** *Экстернализированные и интернализированные проблемы детей и подростков с умственными затруднениями в развитии: оценка учителей*

Др Елисавета Ф. Шафрань
Елена В. Зивлак **109** *Согласование профиля множественного интеллекта студентов с интеллектуальным профилем словаря английского языка*

Др Мирьяна М. Николич
Мр Бранимир П. Драгоевич
Др Гордана Ж. Мияилович **131** *Модель идентификации музыкально одаренных детей в дошкольных учреждениях*

Др Жана П. Бойович
Гордана Й. Томонич
Раде С. Ездич **147** *Наличие насилия в школе в сельской среде*

Др Елена Д. Станисављевић
МА Драган З. Дкури… **165** *Педагогические и методические аспекты конкурсных тестов знаний на районной олимпиаде по биологии для начальных школ*

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ

Др Александра М.
Михайлович
Др Ирена Б. Голубович
Илич **180** *Возможность на уроке корреляции и интеграции содержания математики и мира вокруг нас / природы и общества*

forum pedagoga

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

МА Мария З. Филипович
Др Наташа А. Вуисич Живкович

195 *Образ идеального учителя в журнале "Учитель" в периоде между двумя мировыми войнами*

ОБЗОР

МА Йована С. Мароевич

211 *О книге "Дошкольная педагогика" проф. Др Исидора Граораца: "лучше чем воспитание"*

forum pedagoga

Dr Drago J. BRANKOVIĆ
Filozofski fakultet Univerziteta u Banja Luci
MA Dino T. PEROVIĆ
Beli Manastir

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 1, 2018.
UDK: 159.953.5
37.013.73

forum pedagoga

REFLEKSIJA U ISKUSTVENOM UČENJU, OBRAZOVANJU I ISTRAŽIVANJU

Rezime: *U prvim decenijama ovog vijeka, u fokusu teorijskih proučavanja i empirijskih istraživanja sve više se nalazi refleksija i refleksivni procesi. Postepeno se konstituiše i posebna teorija refleksivnosti. Početne probleme ove teorije čine terminološko-pojmovna određenja i semantička tumačenja refleksije (refleksivni procesi, refleksivnost, refleksivna praksa, nivoi refleksije, modeli refleksije). U radu su predstavljena nova teorijska shvatanja nivoa i modela refleksije, a posebno kritička refleksija i refleksija refleksija (metarefleksija) kao najviši mentalni procesi. Refleksivni procesi u učenju, iskustvenom učenju, obrazovanju i istraživanju analizirani su sa aspekta različitih teorijskih shvatanja većeg broja inostranih i naših naučnika iz više naučnih oblasti (filozofija, sociologija, psihologija, pedagogija, andragogija). Pored teorijskih analiza i promišljanja, rad ima i aplikativne aspekte koji mogu doprinijeti unapređivanju učenja, iskustvenog učenja, cjeloživotnog obrazovanja i izgrađivanja primjerene metodologije istraživanja refleksije i refleksivnih procesa.*

Ključne riječi*: refleksija, refleksivni procesi, iskustveno učenje, kritička refleksija, refleksija refleksija.*

Uvod

Refleksija i refleksivni procesi predmet su interesovanja većeg broja naučnika u prvim decenijama ovog vijeka. U fokusu naučnih interesovanja nalaze se kritičko preispitivanje pojmovnih određenja i njihovih značenja u

uslovima izgrađivanja novih shvatanja refleksivnih procesa. Iskustvo, iskustveno učenje i refleksija definisani su u okvirima različitih naučnih disciplina poput filozofije, psihologije, sociologije, pedagogije i andragogije. Na osnovu takvih definicija koje imaju određene različitosti, te užeg ili šireg razumijevanja navedenih pojmova, nastalo je više teorijskih pravaca koji su dodatno pridonijeli različitostima njihovih razumijevanja i tumačenja. U nova semantička tumačenja sve više se uvode i konteksti (iskustveno učenje, obrazovanje, istraživanje) u kojima se refleksija i refleksivni procesi ostvaruju. Neki od tih termina i procesa nedovoljno se nijansiraju, što predstavlja probleme ne samo u životnim situacijama (cjeloživotno učenje) već i u teorijskim tumačenjima i empirijskim istraživanjima. Navedeni problemi prisutni su kod shvatanja opšteg pojma refleksije (refleksivnost), kritičke refleksije i refleksivne prakse. Kritičko preispitivanje i redefinisanje jednog broja termina iz ove oblasti omogućilo bi bolje razumijevanje navedenih pojmova i procesa, ali i konstituisanje posebne teorije refleksivnosti.

Refleksija kao opšti pojam i refleksivni procesi kao najviši mentalni procesi najčešće se povezuju sa iskustvenim učenjem koje svoje teorijsko utemeljenje izvode iz koncepcije cjeloživotnog učenja (obrazovanja). U okvirima iskustvenog učenja, posebno u različitim oblicima obrazovanja (formalno, neformalno, informalno), refleksivni procesi postaju njihov unutrašnji konstituent. Dodatnu pažnju zahtijeva proučavanje refleksivnih procesa u kontekstu onlajn učenja i umreženog društva, u kojima pojam društvenog ima u određenoj mjeri ima drugačije značenje od onoga u tradicionalnom razumijevanju. Savremeno obrazovanje i savremena škola treba da samorefleksiju i kritičku refleksiju učine integralnim dijelom svakog učenja, što implicira dizajniranje novih nastavnih sadržaja, načina i metoda rada nastavnika i učenika (studenata). Ciljna orijentacija u novim oblicima učenja treba biti osposobljenost za samoprocjenu i samoregulaciju obrazovnih procesa. U tim procesima formiraju se i razvijaju sposobnosti za kritičku refleksiju koja determiniše ne samo kvalitet procesa učenja i obrazovanja već i kvalitet svakodnevnog života. Pored kritičke refleksije *refleksija refleksija* (metarefleksija) predstavlja pedagoški cilj koji je svojstven samo manjem broju ljudi. Nažalost, za ostvarivanje pedagoških ciljeva terminološki određenih kao sposobnosti kritičke refleksije i refleksija refleksija postoji veoma skroman fond naučnih i metodičkih rješenja.

Najviši nivoi refleksije (kritička refleksija i metarefleksija) su procesi neodvojivi od kvalitetnih naučnih istraživanja. Postojeće metodologije naučnih istraživanja u oblasti društvenih i humanističkih nauka nisu uobličile specifične istraživačke metode i tehnike koje su zasnovane na refleksivnim

forum pedagoga

procesima i u koncipiranju istraživanja (refleksije prije akcije), i u valorizaciji istraživačkih rezultata (refleksije poslije akcije). Odsutnost refleksivnih procesa u istraživačkoj sferi determiniše valjanost i pouzdanost naučnih teorija.

Semantički problemi refleksije

Semantičko značenje opšteg pojma *refleksija* nalazi se ne samo u shvatanjima i interpretacijama savremnih naučnika već je postala i sastavna odrednica enciklopedijske i udžbeničke literature. S filozofskog aspekta refleksija se shvata kao „misaono, razumsko osvrtanje na doživljavanje, pomišljanje, razmišljanje, rasuđivanje [...] zapravo viši stupanj svjesnosti, 'znanje o znanju'" (Filipović, 1989: 285). Pored takvih osnovnih značenja, savremeni teoretičari pojmu *refleksija* daju značenja suptilnih procesa. Dezerlei i Smit refleksiju definišu kao „lični proces koji može produbiti razumijevanje sebe i dovesti do značajnih otkrića ili uvida" ili, još preciznije, refleksija je „proces koji uključuje vraćanje vremenskog razdoblja povezanog s prethodnim cijenjenim iskustvima u potrazi za značajnim otkrićima ili uvidima o sebi, ponašanju, vrijednostima ili stečenom znanju" (Desjarlais & Smith, 2011: 3). U savremenim teorijskim shvatanjima, refleksija se smatra bitnom odrednicom iskustva i iskustvenog učenja, pa do značenja „refleksija je također iskustvo" (Van Manen, 1991: 512). U okviru novih interpretacija refleksije iskazuju se suptilni procesi koji čine njenu suštinu. „*Refleksija* uključuje prisjećanje, opisivanje i objašnjavanje onoga što se dogodilo i razmišljanje o posljedicama onoga što radite" (Llywodraeth Cymru Welsh Government, 2015: 4). Refleksija koju čini veći broj procesa može imati različite oblike: „prilagodljive, interpretativne, kritičke, racionalne, afektivne" (Edwards, 1998: 386). Ti oblici još uvijek nisu teorijski osmišljeni niti sadržajno-metodički uobličeni. Barbara Džekobi (Jacoby, 2010) ističe da refleksija nije didaktičko prepričavanje onoga što se dogodilo, nije ni emocionalni ventil da bismo se dobro osjećali u službi ili osjećali krivnju zbog nečega, kao što nije ni nekakava vježba koja se izvede i zatim stavi na stranu. „Prava refleksija je kontinuirana i zbunjujuća. Daje više pitanja nego odgovora i više toga otvara nego zatvara" (Jacoby, 2010: 8). Umjesto toga, suština refleksije sadržana je u svijesti svakog pojedinca, u njegovim mentalnim posebnostima i ličnom iskustvu. Kauan početak refleksije označava pitanjem „čiji korisni odgovor zainteresovana osoba želi identifikovati" (Cowan, 2014: 61), a Kerol piše da je refleksija „mnogo više od kognitivnog ili apstraktnog procesa – ona uključuje emocije, intuiciju, dojmove i tjelesna iskustva koji rezoniraju srcem kao i glavom" (Carroll,

forum pedagoga

2009: 41). U suštini različitih procesa refleksije nalazi se reflektiranje kao složen misaoni postupak koji počiva na saznajnim i samosvjesnim aktivnostima. U tim procesima reflektirati znači „predomišljati, promišljati, misliti sama sebe tj. kada duh, um ili spoznaja ne spoznaje izvanjske predmete nego se okreće sebi, razmišlja o samom mišljenju i njega uzima za svoj predmet, te na taj način dolazi do „znanja o znanju i samosvijesti" (Filipović, 1989: 286).

Pored značenja pojmova *refleksija* i *reflektirati* koristi se i pojam *refleksivnost*, kome se također daje značenje mentalne sposobnosti (promišljanja). Refleksivnost se može shvatiti i kao ishod reflektiranja ili, refleksivnost je „redovita vježba mentalne sposobnosti, koju dijele svi normalni ljudi, da bi razmotrili sebe u odnosu na njihove (društvene) kontekste" (Archer, 2012: 1). Ta mentalna sposobnost označena kao refleksivnost ne predstavlja samo razmišljanje šta se dogodilo (iskustvo) i zašto se dogodilo „već i dublju svijest o ličnim vrijednostima i uvjerenjima" (Llywodraeth Cymru Welsh Government, 2015: 21), ali i shvatanje još jedne odrednice prema kojoj refleksivnost „uključuje kritičko razmišljanje koje procjenjuje više perspektiva u kontekstu" (Brownlee, Ferguson & Ryan, 2017: 1), ujedno naglašavajući da „kontekst postaje važna činjenica u refleksiji" (Carroll, 2009: 47). Refleksivnost pored navedenih konstutivnih odrednica uključuje i određene osobine reflektanta kao što su razboritost, prosuđivanje i predanost a „i neposrednu, dinamičnu i kontinuiranu samosvijest" (Finlay & Gough, 2003: IX). Refleksivnost kao samosvijest odvija se u svijesti kroz posebne „unutrašnje razgovore", čiju suštinu čini specifičan jezik, emocije, senzacije ali i slike, a to sve ima važnost u sagledavanju načina kojim putujemo kroz svijet i to „namjernim posredovanjem između objektivnih strukturnih prilika suočenih s različitim skupinama i pripade subjektivno definisanih ljudskih zabrinutosti" (Archer, 2007: 61). Upravo takva dimenzija refleksivnosti upućuje na razumijevanje, ali i „prepoznavanje vlastitog uticaja na našu praksu i prihvaćanje da je ono što vidimo pod uticajem onoga što tražimo, uključujući i svijest o kontekstu, okviru i vlastitom znanju dok analiziramo i tumačimo naša iskustva, interakcije i odgovore" (Fook, 2002; Fook & Askeland, 2006; prema Hickson, 2011: 832). Zaključuje se da je refleksivnost rezultat svjesne refleksivne akcije koja proizilazi iz produbljivanja nivoa refleksije ili višeekličnim pristupom pregledanja i pročišćavanja prakse (McGregor & Cartwright, 2011). S druge strane, refleksivnost se ne može intrepretirati samo kao „sposobnost reflektiranja o tome što se dogodilo i što je učinjeno, već sposobnost reflektiranja o načinu na koji je neko reflektirao" (Moore,

forum pedagoga

2004: 148). Upravo načinima reflektiranja iskazuje se suštinska razlika između reflektivnih procesa.

Epistemološki pristup refleksiji uključuje i preciznija određenja refleksivne prakse ali i refleksivnog praktičara. Još prilikom utemeljenja refleksivne teorije Šen (Schön, 1983, 1987), razvijajući i unapređujući ideju Djuija, razvio je teoriju koju je kasnije unaprijedio sa Argirisom (Argyris & Schön, 1996) i predstavio pojam refleksivne prakse i refleksivnog praktičara kojom profesionalci postaju svjesni svoga znanja i uče iz vlastitog iskustva. Šen smatra da refleksivni praktičar ima konstruktivistički pogled, a praktikant tehničke racionalnosti objektivistički, pa je preciznije odredio pojmove *refleksija u akciji* i *refleksija o akciji*, čime je prvobitno shvatanje modela učenja u jednoj petlji (*single-loop learning*) proširio modelom učenja s dvije petlje (*double-loop learning*) i time značajno upotpunio teoriju reflektiranja (Argyris & Schön, 1996). Argiris je svoje kasnije djelovanje usmjerio više prema organizacijama i menadžmentu, a Šen na profesionalno razmišljanje, odnosno refleksivnu praksu (refleksivne praktičare).

Kolbov i Šenov model su oslonjeni na refleksiju ali za različite svrhe, pa je tako Kolbov usmjeren generalizaciji, a Šenov nema jasno određene ciljeve. Međutim, Kauan je na bazi ta dva modela, povezujući njihove koncepte, osmislio spiralni model, dodavši refleksiju u svrhu planiranja događaja (refleksija za akciju) i zadržavši kasnije dvije refleksije Šenovog modela (refleksija u akciji, refleksija o akciji) i naglasio potrebu stalnog preispitivanja i reflektiranja, što vodi prema učenju i razvoju (Cowan, 1998, 2006). Kauan i Stroud (Cowan & Stroud, 2016) uvode u raspravu još jedan oblik koji označavaju kao *prethodna refleksija* (kompostirana refleksija), koja može imati funkciju unapređivanja refleksivne prakse. Stoga, refleksivna praksa nije lična kritika (samokritika), jednokratni događaj ili nekakva jednostavna opcija, nego nešto što prati kroz karijeru, izazovno je i poboljšava ono što radimo (Grigg prema Llywodraeth Cymru Welsh Government, 2015). Zaključuje se da „refleksivna praksa ima za cilj, u različitim stepenima, baciti sumnju u ideju da 'kompetentni promatrači' mogu objektivno, jasno i precizno izvještavati o vlastitim opažanjima društvenog svijeta" (Denzin & Lincoln, 1994: 11, prema Alvesson, Hardy & Harley, 2008: 48).

Procesi reflektiranja pored refleksivne prakse uključuju i epistemološke rasprave o iskustvu i iskustvenom učenju kao neodvojivim konstitutivnim elementima refleksivnih procesa. *Iskustvo* kao univerzalan i poprilično samorazumljiv pojam otvara mogućnost za razna tumačenja i intepretacije od značenja „neposredno doživljavanje, ono što je neposredno doživljeno" (Filipović, 1989: 154) pa do „obogaćenje spoznaje, znanja ili sposobnosti;

forum pedagogia

praksa u nečemu kao primjer za pouku; ono što se u duhu stječe primjenjivanjem ljudskih sposobnosti u životnoj stvarnosti" (Kovačec, 1996: 400). Sa epistemološkog aspekta, iskustvo je moguće tumačiti kao lični proces i ishod shvatanja objektivne stvarnosti do kojeg se dolazi opažanjem, misaonom preradom i emocionalnim doživljavanjem (Branković, 2011). Iskustveno učenje pored psiholoških značenja samog termina *učenje* određuje se i u kontekstu refleksivnog razmišljanja (opažene, misaono osmišljene i emocionalno doživljene) objektivne stvarnosti (iskustvo). Kao i u refleksiji, i u iskustvenom učenju refleksivno kritičko razmišljanje omogućava zaključivanje o tome što se, kako i zašto dogodilo. Reflektivno razmišljanje se odnosi na procese analize i donošenje procjena o tome šta se dogodilo i ono je aktivno, trajno i pažljivo razmatranje vjerovanja ili navodnog oblika znanja, kao i osnova koja podupire to znanje i daljih zaključaka kojima to znanje vodi (Dewey, 1933). Takvo shvatanje Djuija (Dewey, 1933) predstavlja sam početak koncepta refleksije i predstavlja jedno od uporišta na kojem je kasnije utemeljena najpoznatija teorija i model iskustvenog učenja Dejvida Kolba (Kolb, 1984). Kolb (Kolb, 2015) ističe da osim Djuja najveći utjecaj na stvaranje teorije iskustvenog učenja zasnovanog na transformaciji iskustva (konkretno iskustvo, reflektivno promatranje, apstraktna konceptualizacija i aktivno eksperimentisanje) imaju Levin i Pijaže, ali da su Vigotski, Džejms, Jang, Frai, Rodžers i Parker Folet svojim radovima takođe ostvarili značajan uticaj na stvaranje njegove teorije iskustvenog učenja, prema kojoj je učenje proces koji uključuje cijelu osobu, a znanje se stvara kontinuiranom transformacijom iskustva. Suštinu iskustvenog učenja, pored kontinuiranosti procesa i transformacije iskustva, čini i kritička evaluacija kojom se uspostavlja interakcija osobe i okoline (Branković, 2011).

U semantičke probleme refleksije spada i odnos refleksije prema samoprocjenama. Jedan broj savremenih teoretičara (Boud, 1999) samoprocjenu shvata i tumači kao utvrđivanje standarda i kriterijuma za primjenu i procjenjivanje stepena njihove ispunjenosti. Pored takvih, postoje i druga shvatanja prema kojima je samoprocjena specifičan mentalni proces koji „uključuje uspostavljanje prednosti, poboljšanja i uvida temeljenih na unaprijed određenim kriterijima izvođenja" (Desjarlis & Smith 2011: 3). Stoga s pravom Baud zaključuje da refleksija ima šire značenje od samoprocjene jer pored obrade vlastitog iskustva uključuje u širokom rasponu načine kojim istražuje „vlastito razumijevanje onoga što rade, zašto to rade i uticaj koji to ima na sebe i druge" (Boud, 1999: 123). U semantičkom poimanju refleksije i samoprocjene treba istaći da su to intrinzični procesi i da se informalna refleksija, kao i informalna samoprocjena, kontinuirano događaju u iskustvu i učenju svakog čovjeka.

forum pedagogga

Preciznija terminološko-pojmovna određenja refleksije i pojmova izvedenih iz nje (reflektiranje, refleksivnost, refleksivni procesi, modeli refleksije, refleksivna praksa, refleksivni praktičar, iskustveno učenje, samoprocjene) omogućava cjelovitiju kritičku analizu vrijednosti novih shvatanja refleksije u učenju, obrazovanju i istraživanju.

Nivoi refleksivnih procesa

Refleksija i refleksivni procesi ne odvijaju se samo na jednom univerzalnom nivou, već se u zavisnosti od svojstava ličnosti i njene osposobljenosti za reflektiranje ostvaruju na različitim nivoima. Van Manen (1977) je definisao tri nivoa refleksije: a) tehničku racionalnost (*tehnical rationality*) ili tehničku refleksiju povezanu s načelima, teorijama i tehničko-praktičnim preporukama (efikasnost i umješnost), b) praktičnu akciju (*practical action*) ili praktičnu refleksiju koja obuhvata sredstva djelovanja, procese analiziranja i objašnjavanja pojedinačnih kulturnih iskustava, značenja, pretpostavke i percepcije, i c) kritičku refleksiju (*critical reflection*) kao najviši nivo koji sadrži moralne, političke, etičke, društvene i privredne aspekte i prosudbe. Van Manen (1991) navodi: a) anticipatornu refleksiju (*anticipatory reflection*), b) aktivnu ili interaktivnu refleksiju (*active or interactive reflection*), c) prisjećajnu refleksiju (*recollective reflection*) i d) pojam *mindfulness*. Anticipatorna refleksija omogućava razmišljanje o mogućim alternativama i planiranje, tj. usmjerena je na buduće akcije; aktivna (interaktivna) djeluje kao refleksija u akciji, a prisjećajna refleksija je usmjerena na prošlost i ona nam pomaže u stvaranju smisla iz prošlih iskustava. *Mindfulness* predstavlja sposobnost zadržavanja određene distance od akcija u koje je osoba bila uključena. Značenje pojma 'mindfulness' Mortari definiše kao zadržavanje mentalnog toka prisutnog u iskustvu dok se ono događa, odnosno obratiti pažnju na 'upravo ovdje i upravo sada' ili drugim riječima „živjeti s ustrajnom pažnjom usredotočenom na sadašnjost" (Mortari, 2015: 7). *Mindfulness* je pokušaj da se bude namjerno prisutan u trenutku kako bi se mogao shvatiti 'ovdje i sada' onakav kakav jeste a ne kao što mislimo da jeste, odnosno posmatranje šta se događa i u sebi, i u kontekstu, ali bez pokušaja da se situacija vrednuje, idealizira, negira ili preuveličava (Gustin, 2017). Uz već postojeći termin predviđajuće refleksije (*anticipatory reflectio*n), Van Manen (1995**)** upotrebljava termine retrospektivne refleksije (*retrospective reflection*) i istovremene refleksije (*contemporaneous reflection*). Misaona refleksija „može činiti vrstu iskustva koje daje značenje nečemu ili pericipira značenje u iskustvima koja ona reflektira" (Van Manen, 1991: 534).

forum pedagogia

Jedan broj autora refleksiju shvata i tumači modelom glavice luka (*onion model*) i modelom ALACT, koji opisuje proces refleksije, sadržaj i nivoe refleksije (Korthagen, 2003; Korthagen & Vasalos, 2005). Za razliku od njih, Rajn (2013) iznosi mišljenje prema kojem refleksija ima četiri nivoa: a) izvještavanje i odgovaranje, b) povezivanje, c) rasuđivanje i d) rekonstrukcija. Na osnovu jednog drugog kriterijuma, Arčer (2012) klasifikuje refleksivnost na četiri nivoa: komunikacijska refleksivnost (*communicative refexivity*), autonomna refleksivnost (*autonomous reflexivity*), metarefleksivnost (*meta reflexivity*) i slomljena refleksivnost (*fractured reflexivity*). U tumačenju komunikacijske refleksivnosti, Arčer ukazuje na interne razgovore koji počivaju na potvrdi i komunikaciji s drugima prije nego što se djeluje. Suštinu autonomne refleksivnosti čine unutrašnji razgovori koji su samostalni i usmjereni direktno na djelovanje bez potvrde drugih. Metarefleksivnost, prema njenom shvatanju, događa se kad interni razgovori kritički vrednuju prethodne unutrašnje dijaloge i kritički su usmjereni na djelotvornost djelovanja u društvu. Slomljena refleksivnost se javlja kada interni razgovori ne mogu doći do svrhovitog načina djelovanja, već pojačavaju ličnu zabrinutost i dezorijentaciju. Arčer, za razliku od drugih autora, raspravlja i o kolektivnoj refleksivnosti i zaključuje: „ako postoji kolektivna refeksivnost, ona je relacijska imovina ljudi i ona se ne može pripisati sistemskoj razini društvene, koja nema preduslove subjektivnosti, predanosti i sposobnosti skrbi" (Archer, 2013: 11). Jedan broj drugih autora razlikuje pet i više nivoa refleksije. Suštinu refleksivnosti s pet nivoa čine sljedeće osobine ličnosti reflektanta: „(1) Biti u stanju identifikovati i opisati kritički incident ili događaje. *Šta* se dogodilo?; (2) Biti u stanju objasniti *zašto* ste to učinili na način na koji ste to učinili ili zašto je došlo do kritičkog događaja; (3) Biti u stanju prepoznati da postoje *različiti načini* djelovanja u kritičnom događaju ili incidentu; (4) Biti u stanju osmisliti i *način pronalaženja* je li jedan pristup bolji od drugog; (5) Uspoređujući dokaze, odlučiti *koji* pristup i *zašto* najbolje funkcioniše kako bi se izbjeglo ponavljanje incidenta" (McGregor & Cartwright 2011: 236). Prema navedenim sposobnostima, prva dva nivoa predstavljaju rutinske odgovore, dok treći nivo zahtijeva priznanje da su moguće alternative, četvrti predstavlja kreativnost, a peti evaluaciju (procjenu) novih strategija. Dva najviša nivoa (četvrti i peti) spadaju u područje istraživanja učinaka (promijenjene ili promjenjive) prakse. Na svu složenost klasifikacije nivoa refleksivnosti posebno je ukazao Kerol (2010), koji je predstavio model s čak šest nivoa refleksije čiji nivoi produbljuju shvatanje procesa reflektiranja:

1. Nulta refeksija (nereflektivan stav, razjedinjenost)

forum pedagoga

2. Empatička, suosjećajna refleksija (promatrački stav, empatička povezanost)
3. Relacijska refleksija ('ti-i-ja' stav, osobna povezanost)
4. Sistemska refleksija ('ti-i-ja+drugi', kontekstualna povezanost)
5. Samorefleksija ('ja', internaliziran stav, uključuje povezanost)
6. Transcendentna (uzvišena) refleksija ('drugi', univerzalni stav – univerzalna povezanost).

Mogućnost istovremenog pristupa svim nivoima refleksije stvara povoljno okruženje za kontinuirano učenje, što omogućava da isti „događaj vidimo iz šest perspektiva i stvaramo značenje na šest različitih načina koristeći refleksiju kao medij učenja" (Carroll, 2010: 24). U savremenoj literaturi veći broj poznatih autora raspravlja ne samo o nivoima već i o modelima refleksivnosti. Skoro svi autori su saglasni da su kritička refleksija i metarefleksija (refleksija refleksija) najsloženiji i najdjelotvorniji modeli refleksije.

Kritička refleksija predstavlja viši nivo refleksije koji „uključuje i procjenjivanje vrijednosti prakse i neopravdane promjene na osnovu različitih vrsta dokaza. To uključuje samokritičnost, propitivanje pretpostavki na kojima su razvijena lična uvjerenja i vrijednosti i kritikovanje tuđeg rada" (Llywodraeth Cymru Welsh Government, 2015: 4). Kritička refleksija sa uključivanjem takvih postupaka ima uporišta u refleksivnoj teoriji. Fuk i Askeland tvrde da kritika u kritičkoj refleksiji „uključuje refleksiju kroz objektiv kritičke teorije. To uključuje analizu u kontekstu znanja, moći i refleksivnosti kako bi se shvatilo kako na pretpostavke utiče kontekst društvenih i strukturnih pretpostavki" (Fook i Askeland, prema Hickson, 2011: 832). Kritička refleksija nije samo formalna kritika onoga što se desilo već je to kritički i rigorozan proces koji sistematsku pažnju posvećuje ličnim, međuljudskim i kontekstualnim faktorima utičući na ono što je rečeno i učinjeno ili koje nije rečeno i nije učinjeno kroz istraživanje" (Smith, 2011: 214). Kritička refleksija pored teorijskih vrijednosti predstavlja i komponentu refleksivne prakse koja je usmjerena na izazove u profesionalnom kontekstu, što znači da taj „novi uvid vodi do promjena ili poboljšanja", a to čini suštinu refleksivne prakse (Llywodraeth Cymru Welsh Government, 2015: 4). Prema unutrašnjim strukturnim elementima, kritičku refleksiju kao jedan od najsloženijih mentalnih procesa čine različite mentalne operacije, pa je moguće razlikovati više oblika (podmodela) kritičke refleksije. Kritičku refleksiju Ajler, Džajls i Šmide (1996) dijele na četiri oblika, označavajući ih terminom *4C* (*Continuous, Connected, Challenging, Contextualized*). Prvi oblik refleksije je nazvan *kontinuirana refleksija* (*Continuous Reflection*) i

forum pedagoga

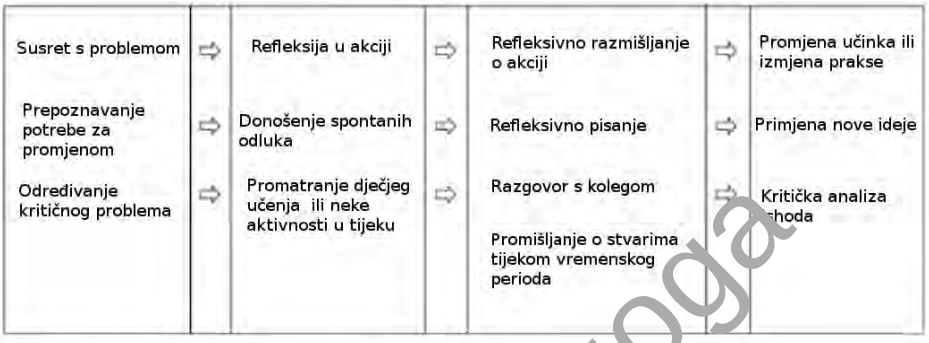
ona je neprekidna i uključuje refleksiju prije, tokom i poslije iskustva. Drugi oblik refleksije je *povezana refleksija* (*Connected Reflection*), koja povezuje sadržaje učenja, lične refleksije i iskustva. Treći oblik terminološki je određen kao *izazovna refleksija* (*Challenging Reflection*), koja uključuje reflektiranje ranijih pitanja, iskustava ili promatranja koji se vide na nove i alternativne načine, pa se otvaraju nova značenja, perspektive i pitanja. Ova refleksija istražuje uzročnost, zaobilazeći jednostavne jednodimenzionalne zaključke. Četvrti oblik refleksije u modelu *4C* označava svrsishodnu primjenu refleksije u primjerenom, smislenom i značajnom kontekstu, i to je refleksija koja doprinosi bogatstvu sinteze između razmišljanja i djelovanja, a naziva se *kontekstualizovana refleksija* (*Contextualized Reflection*). Ovi autori zaključuju da je „najbolja refleksija *kontinuirana* u vremenskom okviru, *povezana* s „velikom slikom" informacija pruženih akademskim težnjama, *izazovna* prema pretpostavkama o zadovoljstvu, i *kontekstualizovana* u uslovima dizajniranja i postavljanja" (Eyler, Giles & Schmiede, 1996: 21). Jednu drugu, teorijski osmišljenu, tipologiju kritičke refleksije predstavlja Elizabet Smit (2011), koja razlikuje četiri oblika i domena kritičke refleksije: lična (*personal reflection*), međuljudska (*interpersonal reflection*), kontekstualna (*contextual reflection*) i kritička (*critical reflection*). Posebno je značajno shvatanje Dženet Mojls (2010), prema kojem se kritičko mišljenje događa odnosno javlja na četiri nivoa: refleksija u trenutku, refleksija prošlih, refleksija budućih događaja i refleksija o refleksiji. Refleksija u trenutku (*of the moment reflection*) označava refleksiju koja se događa u trenucima dok se događaj odvija (kao Šenova refleksija u akciji), retrospektivna refleksija (*retrospective reflection*) predstavlja refleksiju o onome što se dogodilo (kao Šenova refleksija o akciji), a refleksija perspektive (*prospective reflection*) refleksiju o onome što se eventualno može dogoditi u budućnosti. Može se zaključiti da je refleksija o refleksiji (*reflection-on-reflection*) metakognitivni proces i da predstavlja reflektiranje o vlastitom znanju kroz reflektirajuće procese.

Refleksija refleksije, prema shvatanju većeg broja autora, predstavlja posebnu kognitivnu sposobnost i najviši nivo refleksivnosti, koji ne posjeduju sve ličnosti. Kada proces refleksije i kontekst u kojemu se ona odvija postanu objektom refleksije, započinje proces refleksije refleksije (Alveson et al., 2008; MacMillan, 2003, prema Jungmajster, 2016). Suštinu refleksije refleksije čini metarefleksivnost, koja je vrijednosno orijentisana i uključuje ali ne razdvaja činjenje od postojanja, a samopropitivanje i samokritičnost su dio nje (Archer, 2007). Taj složeni metarefleksivni proces Brok (2015) je shematski prikazala (Slika 1), tako što razlikuje: susret s problemom,

forum pedagoga

refleksiju u akciji, refleksivno razmišljanje o akciji i promjenu učinka ili izmjenu prakse.

Slika 1: Proces refleksije o refleksiji



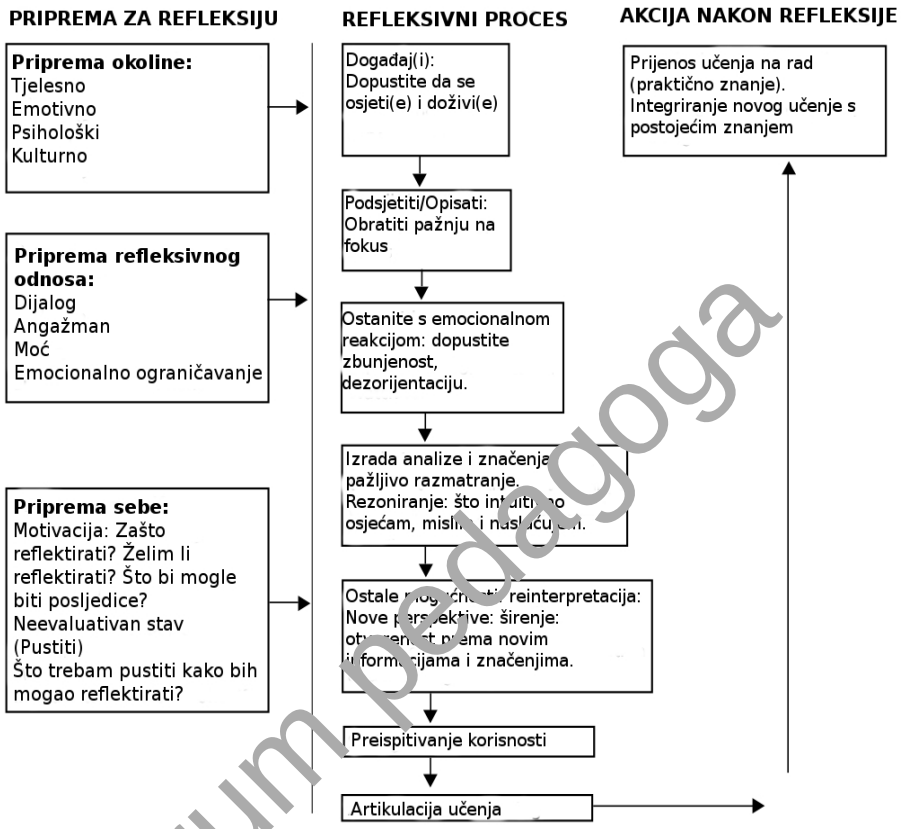
Izvor: prilagođeno/modifikovano prema Brock, A. (2015)

I u navedenoj shemi Avril Brok, može se uočiti da metakognitivni procesi refleksije o refleksiji uz iskustvo obuhvataju i različite oblike refleksije (djelovanje, eksperimentiranje, opservaciju, socijalnu komponentu). Pored toga, kontekstualno je naglašena i važnost kritičke refleksije, kritičke analize i evaluacije procesa refleksije, te i samog ishoda na kraju. Prema tumačenjima Kerola (2009), procesi reflektiranja (Slika 2) imaju unutrašnju strukturu koju čine tri bitne faze: a) priprema za refleksiju (priprema okoline, priprema refleksivnog procesa i priprema sebe), b) refleksivni proces (događaj, fokus, emocionalna reakcija, razmatranje i rezonovanje, reinterpretacija, preispitivanje, artikulacija učenja) i c) akcija nakon refleksije (integracija novog učenja s postojećim znanjem).

Prema predstavljenoj Kerolovoj shemi, proizilazi da su faze refleksije ne samo komponente modela koji se fokusira na refleksivnu praksu već i načini odvijanja procesa refleksije o refleksiji. Stoga se metakognicija koja je uključena u refleksiju refleksije premješta s „fokusa na samo iskustvo na fokus na iskustvo refleksije kako bi provjerili njenu učinkovitost" (Carroll, 2009: 46). Kroz iskustvo *reflektovanja refleksija* formiraju se i razvijaju specifične sposobnosti koje bitno determinišu ne samo lični već i profesionalni uspjeh pojedinca.

forum pedagoga

Slika 2: Struktura procesa refleksije i faze refleksije



Izvor: prilagođeno/modifikovano prema Carroll, M. (2009)

forum pedagoga

Refleksija u učenju i obrazovanju

U refleksivnoj teoriji procesi refleksije pretežno se povezuju s jednim vidom učenja – iskustvenim učenjem, iako refleksivni procesi čine bitnu komponetu ne samo u iskustvenom već i u drugim vidovima učenja (formalno, neformalno, informalno). Ne ulazeći u te oblike, veći broj autora koristi opšti termin *učenje* i povezuje ga s refleksijom. Mun (2004) refleksiju smatra ključnom komponentom u učenju – refleksivni procesi imaju važnu ulogu u shvatanju, znanju, ličnom i profesionalnom razvoju. Povezanost refleksije i učenja nije sporna, ali je otvoreno pitanje *odnosa* refleksije,

iskustva i učenja. Kohonen sa saradnicima skreće pažnju na važnu činjenicu da samo iskustva koja se temelje na refleksiji, odnosno iskustva o kojima se reflektira, vode prema pravom učenju (Kohonen et al., 2001). U tim procesima i odnosima samo refleksivni učenici u stanju su razumjeti sebe, ali i sposobni razumjeti sve vrijednosti i uvjerenja koja podržavaju njihovo djelovanje (McGregor i Cartwright, 2011). Za odnose refleksije, iskustva i učenja relevantni su nivoi i modeli refleksije. Čeng sa saradnicima (Cheng et all, 2015) kritičku samorefleksiju smatra ključnom vještinom učenika u stvaranju smisla naučenog, kao i u razumijevanju zbog čega su to naučili, te kako se proces učenja povećavao i odvijao. Pored toga, Morgan (2017) ističe veliku važnost kritičke refleksije u radu ne samo učenika već i nastavnika (edukatora). Samo kritička refleksija prema njenim shvatanjima podstiče društveno pravednu i inkluzivnu praksu, te podržava preispitivanja temeljnih vrijednosti, vjerovanja, pretpostavki i namjera u oblikovanju vaspitačevog pogleda na svijet i njegovih sociokulturalnih stavova.

Iz raznih disciplina, konteksta, nivoa refleksije i različitih praksi učenja (poučavanja) konstituisane su specifične reflektirajuće strategije i reflektirajuće metode radi podsticanja refleksije i uključivanja učenika i studenata u dublje učenje i razvijanje samosvjesnih sposobnosti. Na *Sydney School of Education and Social Work* sistematizirali su i prikazali različite oblike (strategije i metode) refleksivnog učenja koji se mogu prepoznati i naći u refleksivnoj praksi:

- pisanje (reflektivno pisanje, kreativno pisanje, analiza diskursa, portfolio, upitnik, saradnički dnevnik, lični dnevnik, pripovijest, biografija, autobiografija, akcijsko istraživanje),
- razgovor (simulacije i igranje uloga, diskusije, debate),
- ispit (praktični ispit, kritička analiza incidenta, razvijanje vještina višeg reda),
- čitanje (studije slučaja, stimulisanje sjećanja pomoću video i audio materijala),
- posmatranje usmjeravano od strane nastavnika (vođena refleksija, pojašnjavanje vrijednosti, rješavanje problema, refleksija kroz duhovnost, podsjećanje na djetinjstvo, poticanje glasa),
- refleksija *self-om* (samoprocjena, samorefleksija, reflektiranje ili razmišljanje naglas, samootkrivanje, ispovjed, autoetnografija, pravljenje vremena za reflektiranje),
- drugim raznovrsnim refleksivnim oblicima (vođstvo – *coaching*, mentorstvo, posmatranje vršnjaka i povratne informacije, učenje na

forum pedagoga

radnom mjestu, sistematsko promatranje, upotreba metafore, sakupljanje predmeta za upotrebu).

(sydney.edu.au)

Brojni su oblici učenja s refleksivnim procesima, ali su posebno značajni: problemsko učenje, situacijsko učenje, učenje kroz rad, učenje zasnovano na praksi, kreativno mišljenje (*brainstorming*, umne mape, lateralno razmišljanje, sinektika), ubrzano učenje, pažnja, načelo vježbaonice (glumljenje, simulacija, izražavanje), kao i susret, rad u skupinama, svijet mašte i dr. (Jarvis, 2003; Tosey, 2003). U tom širokom kontekstu, pored pojma *učenje* Baud (2006) definiše i pojam produktivne refleksije, za koju smatra da je više organizacijska i kolektivna nego individualna i ističe da ona uključuje i povezuje više učesnika, kontekstualizuje rad (povezuje učenje i rad) i ima razvojni karakter (generiše više mogućnosti). Sve navedeno može se sagledati i u kontekstu cjeloživotnog učenja (obrazovanja). Iskustva iz kojih se uči treba strukturisati tako da zahtijevaju poduzimanje inicijative, donošenje odluka na osnovu refleksije, kritičke analize i sinteze (prema *Association for Experiential Education – AEE*). Nadalje, u takvim načelima iskustvene obrazovne prakse *Asocijacije za iskustveno obrazovanje* nalaze se intelektualni, emocionalni, duševni i fizički angažman učenika, njihova znatiželja, eksperimentisanje, istraživanje, preuzimanje odgovornosti i konstruisanje značenja. Uloga nastavnika je da postavljaju prikladna iskustava, probleme i granice, te da osiguraju podršku učeniku u svim mogućim oblicima učenja. U refleksivnim procesima učenja nastavnici moraju biti svjesni vlastitih pristranosti, načina prosuđivanja i predodređenja i procijeniti kako sve to utiče na učenika. Kroz reflektovanje „sebe i svojih postupaka", uz izazove i nastavnikovo iskustvo, dolazi i do profesionalnog učenja, rasta i razvoja nastavnika.

Pored predstavljenih veza (učenje i iskustvo), refleksiju je moguće povezati i s formativnom procjenom koja podstiče iskustveno učenje i omogućava rast i razvoj, posebno u visokoškolskom obrazovanju. Meri Rajan i Majkl Rajan (2013) smatraju da je zbog važnosti refleksije u visokom obrazovanju potrebna posebna pedagoška intervencija, s obzirom na to da profesionalna ili akademska refleksija nije intuitivna i njoj je potreban sistematski razvojni pristup. Stoga ovi autori predlažu model utemeljen na transformativnim, socijalnim i kognitivnim teorijama učenja. Upravo te teorije podržavaju odabir reflektivnih zadataka u skladu sa stepenom stručnog znanja studenata i njihovim prethodnim iskustvima u učenju s refleksijom. S druge strane, Džordi (2011) predlaže razvoj suptilinije metodologije i alata refleksivne prakse koji bolje integriše različite dimenzije

forum pedagogia

ljudske svijesti i smatra da je refleksiju potrebno rekonceptualizovati. Tome posebno pridonose: važnost jedinstvenosti iskustva, smisao i integracija iskustva, relacijski apekt iskustvenog učenja sa slušanjem i dijalogom, situacijom i okruženjem. Refleksija na tom nivou učenja omogućava dublje promišljanje kroz kvalitativne podatke, doprinosi poboljšavanju i podržavanju procjene (Yorke, 2003), što u konačici daje bolje ishode učenja (Ash, Clayton & Atkinson, 2005). Ilustrativan je primjer sa *Faculty of Health University York* (health.yorku.ca), gdje su na osnovu literature i poznatih istraživanja definisali prednosti koje pružaju iskustveno učenje i iskustveno obrazovanje. U takvim uslovima učenja studenti su znatnije poboljšali akademsku učinkovitost, usmeno i pismeno izražavanje, povećali su zanimanje i ojačali fokusiranje, poboljšali stavove prema društvenoj odgovornosti, te razvili veći nivo tolerancije za različitost, imali brojnije i jasnije definisane planove karijere, profesionalne mogućnosti i umrežavanja itd. Stoga se i refleksija u iskustvenom učenju može shvatiti i kao iskustveno obrazovanje. Na ilustrativan način Endersbi i Petro (2017) prikazale su iskustveno obrazovanje (Slika 3), s podjelom prema mjestu i području u kojemu se ono ostvaruje.

Slika 3: Iskustveno obrazovanje

Izvor: Prilagođeno/modifikovano prema Endersby, L. & Petro, A. (2017)

forum pedagogia

Iskustvene aktivnosti, ne samo u svakodnevnom životu već i u učionici, obuhvataju primjenu teorije i sadržaja učenja na konkretnim iskustvima. Takvo učenje podstiče refleksiju (strukturisana refleksija), konceptualizaciju i aktivno učenje. Refleksivnost se podstiče bez obzira na mjesto (učionica, zajednica ili posao) ili metodu koja se primjenjuje. U iskustveno obrazovanje nije uključeno samo učenje u učionici nego i ono izvan nje (društvena zajednica ili radna sredina), čime se izražava društvena komponenta iskustvenog učenja (obrazovanja). Upravo na tu dimenziju ukazao je i Džervis (2007, 2013), ističući da se društveni procesi mogu eksplicitnije uključiti u model procesa učenja. Stoga pored šireg društvenog konteksta, u proces učenja treba uključiti i društvene procese unutar tog konteksta. Učenje iz iskustva uz primjenu refleksije, prema Džervisu, ima interaktivni karakter i razvija osjećaj *self koncepta* (*self in the world*).

Refleksija u istraživanjima

Refleksija, a posebno njeni najviši nivoi (kritička refleksija, refleksija refleksija), predstavljaju bitan istraživački izazov. Pored teorijskih proučavanja, neophodna su empirijska istraživanja. Jungmajster (2016) ukazuje na veliku važnost refleksivnosti (linearna – nelinearna, stukturisana – nestrukturisana, samorefleksija – meta refleksivnost) ne samo u učenju i obrazovanju nego i u istraživanju i inovativnosti. S metodološkog aspekta značajno je usmjerenje ka iznalaženju specifične istraživačke metodologije refleksivnih procesa, kako uslova (refleksija prije akcije) i tokova (refleksija u akciji), tako i ishoda (refleksija o akciji). U dosadašnjoj istraživačkoj praksi posebne vrijednosti imaju ona empirijska istraživanja koja sagledavaju probleme refleksije u iskustvenom učenju i obrazovanju. U kontekstu istraživanja moguće je, u odnosu prema ciljevima i fokusu istraživača, razlikovati i specifične varijante refleksije. Sa istraživačkog aspekta Finli (2002) navodi pet varijanti refleksivnosti (introspekcija, intersubjektivna refleksija, međusobna saradnja, socijalna kritika i diskurzivna dekonstrukcija), čije se međusobne granice preklapaju i time omogućavaju različite mogućnosti izvođenja. Refleksivni procesi i njihovi različiti modeli mogu biti pouzdan alat za „ispitivanje uticaja položaja, perspektiva i prisutnosti istraživača, promovisanje bogatog uvida kroz ispitivanje ličnih odgovora i interpersonalne dinamike, objelodanjivanje nesvjesne motivacije i implicitne pristranosti u pristupu istraživača, procjeni procesa istraživanja, metoda i ishoda, te omogućavanja javnog ispitivanja integriteta istraživanja" (Finlay, 2002: 225).

forum pedagoga

Pored refleksivnosti usmjerene ka ispitanicima i istraživačima, postoje i metodološke koncepcije istraživanja refleksije usmjerene ka rezultatima istraživanja. U tom smislu, Džonson i Duberli (2003) razrađuju i tumače metateoriju s tri generička oblika refleksivnosti s različitim ciljevima: metodološka refleksivnost, dekonstruktivna (hiperrefleksivnost) i epistemološka refleksivnost. Svaki od navedenih generičkih oblika prepoznatljiv je prema specifičnim ciljevima. Metodološki oblik refleksivnosti ima funkciju poticanja i održavanja objektivnosti, dekonstruktivni prikazati i preokrenuti konstruktivne procese, a epistemološki emancipaciju s povratkom kontrole nad društvenim, etičkim i metateorijskim podtekstima diskursa. Treba dodati i to da epistemološka refleksivnost uključuje kritičko razmišljanje o društvenim uslovima u kojima se određena disciplinska znanja stvaraju i postaju autentična i vjerodostojna (Kinsela & Whiteford, 2009). Braunli, Ferguson i Rajan (2017) predstavili su specifičan okvir za epistemološku refleksiju označen kao *3R-EC* (*Reflection, Reflexivity and Resolved Action for Epistemic Cognition*), koji je primjeren za teorijske promjene u epistemološkim sazn[illegible] u kontekstu formalnog učenja i obrazovanja (učenje učenika i profesionalno učenje nastavnika). Osim toga, okvir za epistemološku refleksiju (3R-EC framework) usmjeren je ka istraživanju epistemoloških ciljeva da bi se pouzdani procesi učinili eksplicitnim. Okvir 3R-EC predstavlja protokol za uključivanje u refeksivnu praksu (Fives et al., 2017). Iako koraci u navedenom okviru nisu kontekstno specifični, „sadržaj, objekti u okviru, način na koji subjekt reflektira i moguće prakse jesu" (Weinstock et al., 2017: 4).

U kontekstu istraživanja, Alveson, Hardi i Harli (Alvesson, Hardy & Harley, 2008) kategorisali su i koncipirali refleksivnost i na osnovu toga predstavili okvir refleksivnosti *D i R*. Taj okvir uključuje negativne i pozitivne pozicije koje su vrlo važne u kontekstu istraživanja, što naglašava i Švand, definišući refleksivnost u kontekstu istraživanja kao „proces kritičke samorefleksije na nečije predrasude, teorijske predispozicije, preferencije; priznanje da je ispitivač dio okruženja, konteksta i društvenog fenomena koji želi razumjeti; i sredstvo za kritički nadzor cjelokupnog procesa istraživanja" (Schwand, prema Engward & Davis, 2015: 1532). Može se zaključiti da refleksivnost predstavlja transparentnost pri donošenju odluka u procesu istraživanja na ličnoj, metodološkoj, teorijskoj, epistemološkoj, etičkoj i političkoj razini (Engwards i Davis, 2015) i predstavlja „čin ispitivanja sistema interpretacije" (Sandywell, 1996).

U okviru metodološkog diskursa izražen je i problem odnosa refleksije u teoriji i refleksije u empirijskim istraživačkim rezultatima. Mark Klara (2014) konstatuje da postoje najmanje tri široko rasprostranjene pretpostavke o

forum pedagogia

refleksiji koje se ne mogu u potpunosti prihvatiti jer su njihova teorijska utemeljenja (teorije Djuija i Šena) nejasna, a sprovedena empirijska istraživanja ne potvrđuju takve teorijske postavke. U okvirima takvih odnosa teorije i empirije, nova istraživanja treba da daju odgovore na valjanost sljedećih pretpostavki: „(a) ... da je refleksija proces odlučivanja; (b) ... da se refleksija sastoji od povezivanja teorije i prakse; i (c) ... da se refleksija sastoji od slijeda uzastopnih koraka" (Clarà, 2014: 10).

Navedene pretpostavke nisu jedine – pored njih postoje i brojne druge pretpostavke, nedovoljno empirijski istražene, a posebno one koje nastaju iz površinskih tumačenja rezultata istraživanja, pa čak i one kojima se pokušava odgovoriti na suštinska pitanja refleksije. Na takva druga pitanja pokušavala je odgovoriti i Elen Rouz. Ukazući na brojne definicije i tumačenja refleksije, Rouz podstiče duboko razmišljanje i nova istraživanja problema o tome *što jeste i što bi trebalo da bude refleksija*. Na osnovu kritičke analize većeg broja (46) članaka, radova i teza u dužem vremenskom periodu (15 godina), utvrdila je da se objavljene studije temelje na različitim, nejasnim i upitnim razumijevanjima što refleksija precizno znači u okviru razumijeva u kontekstu e-učenja. Bez preciznog epistemološkog razumijevanja onoga što se proučava i istražuje u sferi refleksivnih procesa nije moguće prikazati objektivne, precizne, argumentovane i uvjerljive istraživačke rezultate, niti ih tumačiti u kontekstu refleksivnih teorija (Rose, 2013, 2016). Za uobličavanje cjelovite i koherentne teorije refleksivnog iskustvenog učenja potrebna su empirijska eksperimentalna i neeksperimentalna istraživanja, koja još uvijek nedostaju (Branković, Perović, 2017).

Zaključni osvrt

Rasprave o refleksiji kao opštem pojmu i refleksivnim procesima ima smisla samo ako su u funkciji redefinisanja postojećih teorijskih i empirijskih saznanja i konstituisanja savremene teorije refleksivnosti. Početni problem, koji je još predmet semantičkih razmatranja, sadržan je u terminološko-pojmovnim različitostima koje su determinisane pozicijom refleksije u većem broju različitih nauka i naučnih disciplina. I pored toga, velik broj naših i inostranih naučnika saglasan je sa saznanjem prema kojem je refleksija najviši misaoni (mentalni) proces (postupak) koji je zasnovan na posebnim mentalnim sposobnostima. Visok nivo saglasnosti postoji između teorijskih shvatanja oko postojanja ne samo refleksije već i refleksivnih procesa. Za konstituisanje koherentne teorije refleksivnosti veoma su bitne kritičke analize nivoa i modela refleksije. Bez obzira na razlike u shvatanjima nivoa i modela refleksije postoje saglasnosti oko kritičke refleksije (kritičko

forum pedagoga

promišljanje) i refleksije refleksija (metarefleksija) kao najviših ličnih metakognitivnih procesa u čijoj se osnovi nalazi „unutrašnji razgovor".

Refleksija i refleksivni procesi nisu samo teorijski problemi. Njihove aplikativne dimenzije izazivaju interesovanje i većeg broja naučnika. U početnoj fazi konstituisanja teorije refleksivnosti, aplikativna dimenzija nalazila se u iskustvenom učenju i profesionalnom razvoju. Savremena shvatanja refleksije proširuju te aplikativne dimenzije na procese formalnog učenja i obrazovanja, ali i na onlajn učenje i obrazovanje. U kontekstu proširivanja aplikativnih dimenzija refleksivnih procesa moraju se nalaziti i veoma suptilni procesi informalnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja. Isto tako, uz važnu ulogu konteksta, potrebno je povesti računa i o izmijenjenom značenju i razumijevanju društvenog u savremenom i umreženom društvu.

S pedagoškog aspekta nisu cjelovitije sagledane niti osmišljene koncepcije izrade kurikuluma svih oblika formalnog obrazovanja zasnovane na osposobljavanju za refleksivno učenje (refleksivno posmataranje, refleksivni razgovor, refleksivno čitanje, refleksivno pisanje, refleksivni ispiti). Bez takvih oblika osposobljavanja teško je uspostaviti interakciju osobe i okoline, a još teže refleksivnu praksu, bez koje se ne može formirati refleksivni praktičar. Takođe, samoprocjena i formativne procjene povezane su sa refleksivnim procesima, što dodatno ističe složenost problema i naglašava potrebu osposobljavanja za refleksivno učenje, i nastavnika, i učenika, i studenta.

Empirijska saznanja o refleksiji i refleksivnim procesima dosta su skromna i pretežno su usticana primjenom tradicionalne istraživačke paradigme. Za empirijska istraživanja suptilnih refleksivnih procesa neophodno je iznalaziti i specifične metodološke pristupe, primjerene istraživačke metode i tehnike, a posebno valjane istraživačke instrumente. Refleksija se može shvatati kao poseban istraživački problem, ali i kao bitna unutrašnja konstitutivna komponenta ili princip u svim drugim istraživanjima. Refleksija je integralna komponenta uslova istraživanja (refleksija prije akcije), tokova istraživanja (refleksija u akciji), ishoda istraživanja (refleksija poslije akcije) i metaistraživanja (refleksija refleksija). Takvo shvatanje refleksije posebno je značajno za primjenu kvalitativne istraživačke paradigme.

forum pedagoga

Literatura:

1. Alvesson, M., Hardy, C. & Harley, B. (2008). *Reflecting on Reflexivity: Reflexive Textual Practices in Organization and Management Theory*. Journal of Management Studies, 45 (3), pp. 480–501 DOI: 10.1111/j.1467-6486.2007.00765.x.

2. Archer, M. S. (2007). *Making our Way through the World; Human Reflexivity and Social Mobility*, Cambridge University Press, NY.
3. Archer, M. S. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*, Cambridge University Press, NY.
4. Archer, M. S. (2013). *Reflexivity*, Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne, Sociopedia.isa, CH DOI: 10.1177/205684601373.
5. Argyris, C. and Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Reading, MA: Addison-Wesley.
6. Ash, S. L., Clayton, P. H. and Atkinson, M. P. (2005). *Integrating Reflection and Assessment to Capture and Improve Student Learning*, Michigan Journal of Community Service Learning Vol. 11, Issue 2, pp. 49–60.
7. Boud, D. (1999). *Avoiding the traps: seeking good practice in the use of self assessment and reflection in professional courses*, Social Work Education, Volume 18: Issue 2, 121–132, DOI: 10.1080/02615479911220131.
8. Boud, D. (2006). *Relocating reflection in the context of practice: Rehabilitation or rejection?* Keynote presentation, Professionall lifelong learning: beyond reflective practice, One Day Conference, University of Leeds UK.
9. Branković, D. (2011). *Teorija i modeli iskustvenog učenja*, Časopis „Radovi", br 14, Pregledni članak UDK: 37.022:374.71.
10. Branković, D., Perović, D. (2017). *Refleksivna teorija iskustvenog učenja.* Učenje i nastava, God. 3, br. 2, 2017, UDK 159.953.5.072.4 209–228.
11. Brock, A. (2015). *The Early Years Reflective Practice Handbook*, Routledge, NY.
12. Brownlee, J. L., Ferguson, L. E. & Ryan, M. (2017). *Changing Teachers' Epistemic Cognition: A New Conceptual Framework for Epistemic Reflexivity*, Educational Psychologist, DOI: 10.1080/00461520.2017.1333430.
13. Carroll, M. (2009). *From mindless to mindful practice: on learning reflection in supervision*, Psychotherapy in Australia, Vol. 15, No. 4, 40–51.
14. Carroll, M. (2010). *Levels of reflection: on learning reflection*, Psychotherapy in Australia, Vol. 16, No. 3.
15. Cheng, M., Barnes, G. T., Edwards, C. & Valyrakis, M. (2015). *Critical Self-reflection, Transition Skills and Strategies*, The Quality Assurance Agency for Higher Education, Glasgow, QAA.
16. Clarà, M. (2014). *What Is Reflection?* Looking for Clarity an Ambiguous Notion, Journal of Teacher Education 1–11, DOI: 10.1177/0022487114552028.
17. Cowan, J. & Stroud, R. (2016). *Composting reflections for development*, Reflective Practice 17: 1, 27–33, DOI: 10.1080/14623943.2015.1123684.
18. Cowan, J. (1998). *On Becoming An Innovative University Teacher: Reflection in Action.* Society for Research into Higher Education & Open University Press. McGraw Hill Education. Berkshire, England.
19. Cowan, J. (2006). *On Becoming an Innovative University Teacher: Reflection In Action. 2nd edition*; Society for Research into Higher education & Open University Press. McGraw-Hill Education. Berkshire.
20. Cowan, J. (2014). *Noteworthy matters for attention in reflective journal writing*, Active Learning in Higher Education 2014, Vol. 15 (1) 53–64 DOI: 10.1177/1469787413514647.
21. Desjarlais, M and Smith, P. (2011). *A Comparative Analysis of Reflection and Self-Assessment*; International Journal of Process Education Vol. 3, Issue 1, 3–15.

forum pedagogia

22. Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*; Boston: D. C. Heath and company.
23. Edwards, R. (1998). *Flexibility, reflexivity and reflection in the contemporary workplace*; International Journal of Lifelong Education, Vol. 17, No. 6, 377–378, DOI: 10.1080/0260137980170604.
24. Endersby, L. & Petro, A. (2017). *Classroom Focused Experiential Education Evidence of Benefits*, University York.
25. Engwards, H & Davis, G. (2015). *Being reflexive in qualitative grounded theory: discussion and application of model of reflexivity*. Journal od Advanced Nursing 71 (7), 1530–1538, DOI: 10.1111/jan.12653.
26. Eyler, J., Giles, D. E. Jr. & Schmiede, A. (1996). *A Practioner's Guide to Reflection in Service-Learning: Student Voices Reflections*. Vanderbilt University. Nashville, TN.
27. Filipović, V. (1989). *Filozofijski rječnik, treće dopunjeno izdanje*, Grupa autora u redakciji Vladimira Filipovića, Nakladni zavod Matice Hrvatske, Zagreb.
28. Finlay, L. & Gough, B. (2003). *Reflexivity: A Practical Guide for Researchers in Health and Social Sciences*; Blackwell; Oxford.
29. Finlay, L. (2002). *Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice*. Qualitative Research, Volume: 2, Issue: 2, pages 209–230, DOI: 10.1177/146879410200200205.
30. Fives, H., Barnes, N., Buehl, M. M., Mascadri, J. & Ziegler, N. (2017). *Teachers' Epistemic Conginition in Classroom Assessment*, Educational Psyhologist, DOI: 10.1080/00461520.2017.1323218.
31. Gustin, L. W. (2017). *Being Mindful as a Phenomenological Attitude*, Journal of Holistic Nursing, DOI: 10.1177/0898010117724928.
32. Hickson, H. (2011). *Critical reflection: reflecting on learning to be reflective*, *Reflective Practice*, Vol. 12: Issue 6, 829–839, DOI: 10.1080/14623943.2011.616637.
33. Jacoby, B. (2010). *Service-Learning Course Design*: What Faculty Need to Know, A Magna Publications White Paper, Madison.
34. Jarvis, P. (2003). *Učenje zasnovano na praksi i učenje zasnovano na problemu*. Objavljeno u: Jarvis, P. (2003) Poučavanje: teorija i praksa. (str. 175–187). Andragoški centar Zagreb.
35. Jarvis, P. (2007). *Globalisation lifelong learning and the learning society*, Sociological perspectives Vol. 2, Routledge.
36. Jarvis, P. (2013). *Learning to be a person- East and West*, Comparative education, Vol. 49, Issue 1, pages 4–15, DOI: 10.1080/03050068.2012.740216.
37. Johnson, P., Duberley, J. (2003). *Reflexivity in Management Research*, Journal of Management Studies 40: 5, 0022–2380.
38. Jordi, R. (2011). *Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning and Reflective Learning Practices*, Adult Education Quaterly 61 (2) 181–197 American Association for Adult and Continuing Education 2011.
39. Jungmeister, A. (2016). *Innovation and Reflexiviy in the Research Process*, Cambridge Scholars Publishing, NE6 2PA, UK.
40. Kinsella, A. K. & Whiteford, G. E. (2009). *Knowledge generation and utilisation in occupational therapy: Towards epistemic reflexivity*, Australian Occupational Therapy Journal 56, 249–258. DOI:10.1111/j.1440-1630.2007.00726.x.

forum pedagogia

41. Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., Lethovaara, J. (2001). *Experiential learning in foreign language education*. Routledge. NY.
42. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
43. Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development Second edition*, Pearson Education, NJ.
44. Korthagen, F. (2003). *In search of essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher eduation*, Teaching and Teacher Education 20, 77–97.
45. Korthagen, F., and Vasalos, A. (2005). *Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth*, Theachers and Teaching; theory and practice, Vol. 11, No.1 pp. 47–71.
46. Kovačec, A. (1996). *Hrvatski opći leksikon*, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, Zagreb.
47. Llywodraeth Cymru Welsh Government (2015). *Reflective practice information booklet; Leading, learning, inspiring*: New Deal for the Education Workforce, Welsh Government, Cardif.
48. McGregor, D., Cartwright, L. (2011). *Developing Reflective Practice: A Guide for Beginning Teachers*, McGraw-Hill Education, Open University Press, Berkshire.
49. Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Refective and Experiential Learning; Theory and Practice*. RoutledgeFalmer, NY.
50. Moore, A. (2004). *The Good Teacher: Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*, RoutledgeFarmer, NY.
51. Morgan, A. (2017). *Cultivating critical reflection: educators making sense and meaning of professional identity and relational dynamics in complex practice*, Teaching Education, Volume 28, Issue 1, pages 41–55, DOI: 10.1080/10476210.2016.1215825.
52. Mortari, L (2015). *Reflexivity in Research Practice: An Overview of Different Perspectives*, International Journal od Qualitative Methods 2015: 1–9, DOI:10.1177/1609406915618045.
53. Moyles, J. (2010). *Thinking About Play: Developing a Reflective Approach*, McGraw-Hill Education, Open Univerity Press, Berkshire.
54. Rose, E. (2013). *On Reflection; An Essay on Technology, Education, and the Status of Thought in the Twenty-First Century*; Canadian Scholars' Press Inc. Toronto, Ontario.
55. Rose, E. (2016). *Reflection in asynchronous online postsecondary courses: a reflective review of the literature*, Reflective Practice, Volume 17, Issue 6, pages 779–791, DOI: 10.1080/14623943.2016.1220936.
56. Ryan, M. & Ryan, M. (2013). *Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education*, Higer Education Research and Development, Volume 32, Issue 2, pages 244–257, DOI: 10.1080/07294360.2012.661704.
57. Ryan, M. (2013). *The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education*. Teaching in Higher Education, 18 (2), pp. 144–155, DOI: 10.1080/13562517.2012.694104.
58. Sandywell, B. (1996). *Reflexivity and the crisis of western reason*: Logological investigations (Vol. 1), London. Routledge.
59. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

forum pedagoga

60. Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner, Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
61. Smith, E. (2011). *Teaching Critical Reflection; Teaching in Higher Education*, Volume 16, Issue 2, 16: 2, 211–223, DOI: 10.1080/13562517.2010.515022.
62. Tosey, P. (2003). *Iskustvene metode poučavanja i učenja*. Objavljeno u: Jarvis, P. (2003) Poučavanje: teorija i praksa (str. 153–173), Andragoški centar Zagreb.
63. Van Manen, M. (1977). *Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical*, Curriculum Inquiry, Vol. 6, No. 3, pp. 205–228.
64. Van Manen, M. (1991). *Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting*, Curriculum studies, Vol. 23, No. 6, 507–536.
65. Van Manen, M. (1995). *On the Episemology of Reflective Practice, Teachers and Teaching: theory and practice* Vol. 1, No. 1, pp. 33–50.
66. Weinstock, M., Kienhues, D, Feucht, F. C. & Ryan, M. (2017). *Informed Reflexivity: Enacting Epistemic Virtue*, *Educational Psychologist*, DOI: 10.1080/00461520.2017.1349662.
67. Yorke, M. (2003). *Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice*, Higher Education, Vol. 45: 477–501.

Web

1. aee.org/what-is-ee (01 Jun 2017 06:20:21 CEST)
2. health.yorku.ca/experiential-education-archive/benefits-of-experiential-education/ (02 Jun 2017 06:37:20 CEST)
3. sydney.edu.au/education_social_work/group_work/docs/Reflection.pdf (04 Sep 2017 06:18:14 CEST)

* * *

REFLECTION IN THE EXPERIENCED TEACHING, EDUCATION AND RESEARCH

Summary: *In the last decades of this century, reflection and reflective processes are becoming more and more a focus of theoretical analyses and empirical research. A special theory of reflection has been gradually constituted. Initial problems of this theory are based on terminological/term determiners and semantic interpretation of reflexion (reflective processes, reflexivity, reflective praxis, levels of reflection, and models of reflection). In the paper, we presented new theoretical Reserch of levels and models of reflection, particularly critical reflection and reflection of reflection (meta-reflection) as the greatest mental processes. Reflective processes in learning experienced leaning, education and Reserch have been analysed from the aspect of different theoretical assumptions and great number of foreign and our domestic scientists from different scientific fields (philosophy, sociology, psychology, pedagogy, andragogy). The paper, apart from theoretical analyses and contemplations, as applicative aspects, which may contribute to improvement of learning, experiential leaning, lifelong learning and building applicative research methodology of reflection and reflective processes.*

Key words*: reflection, reflective processes, experiential learning, critical reflection, reflection of reflection.*

forum pedagoga

* * *

РЕФЛЕКСИЯ В ЭМПИРИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ, ОБРАЗОВАНИИ И ИССЛЕДОВАНИЯХ

Резюме: *В первые десятилетия этого столетия, рефлексия и рефлексивные процессы все чаще находятся в центре внимания теоретических и эмпирических исследований. Так постепенно создается специальная теория рефлексивности. Исходными задачами этой теории являются терминологические и концептуальные определения и семантические интерпретации рефлексии (рефлексивные процессы, рефлексивность, рефлексивная практика, уровни рефлексии, модели рефлексии). В настоящей статье, в качестве высших психических процессов, представлены новые теоретические концепции уровня и моделей рефлексии, особенно критическая рефлексия и рефлексия рефлексий (метарефлексия). Рефлексивные процессы в обучении, эмпирическом обучении, образовании и исследованиях, анализируются с точки зрения различных теоретических учений большого числа зарубежных и наших ученых, из нескольких научных областей (философии,социологии, психологии, педагогики, андрагогии). Помимо теоретических анализов и размышлений, статья содержит и прикладные аспекты, которые могут способствовать улучшению обучения, эмпирического обучения, непрерывного обучения и разработке соответствующей методологии изучения рефлексии и рефлексивных процессов.*

Ключевые слова*: рефлексия, рефлексивные процессы, эмпирическое обучение, критическая рефлексия, рефлексия рефлексий.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 11. 11. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

forum pedagogia

Dr Aleksandra S. MAKSIMOVIĆ
Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača
Šabac

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 1, 2018.
UDK:
371.321.1/.2

forum pedagoga

PISANJE PRIPREME ZA NASTAVNI ČAS IZ PERSPEKTIVE UČITELJA I NASTAVNIKA

Rezime: *Cilj ovog rada jeste ispitivanje postupaka i mišljenja učitelja i nastavnika koji se odnose na pisanje priprema za nastavni čas. U istraživanju je primenjena kvantitativna i kvalitativna metodologija. Anketirano je 290 učitelja i nastavnika i njihovi iskazi analizirani su s obzirom na dužinu radnog staža, učešće u programima stručnog usavršavanja i predmet koji nastavnici predaju. Da bismo produbili saznanja o mišljenju učitelja i nastavnika o potrebi i značaju pisanja pripreme za nastavni čas, intervjuisali smo 57 učitelja i nastavnika. Analiza podataka pokazala je da postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na dužinu radnog staža: učitelji i nastavnici koji rade duže od 25 godina izveštavaju da ređe pišu pripreme za čas i pridaju im manji značaj od njihovih kolega koji rade kraće od pet godina. Osim toga, dobijena je statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika različitih predmeta: nastavnici koji predaju predmete iz oblasti prirodnih nauka smatraju da je pisanje priprema za nastavni čas značajnije od nastavnika koji predaju predmete iz oblasti umetnosti. Istovremeno, podaci dobijeni primenom tehnike intervjuisanja sugerišu da najveći broj ispitanika pripreme za nastavni čas piše samo zbog formalnih zahteva i očekivanja. Dobijeni nalazi otvaraju pitanje podrške nastavnicima tokom planiranja i pisanja pripreme za nastavni čas, pre svega u kontekstu razumevanja ovog procesa kao smislene i svrsishodne aktivnosti, umesto kao dominantno administrativne obaveze, kako su ispitanici najčešće prepoznali razlog za pisanje priprema.*

Ključne reči: *učitelji, nastavnici, pisane pripreme za nastavni čas.*

Uvod

Pitanje analize i unapređenja kvaliteta nastavnog procesa jedna je od veoma čestih tema u savremenoj pedagoškoj nauci (Creemers and Kyriakides, 2012; Despotović i Hebib, 2013; Hoy, Baune Jardine and Wood 2000; Kačavenda Radić, Pavlović Breneselović i Antonijević, 2011; Vilotijević i Vilotijević, 2014; Watson, 2015). U ovom istraživanju analiziramo nivo planiranja nastavnog časa koji posmatramo kao sastavni deo nastavnog procesa (Kumar and Subramaniam, 2012). Naglasimo da brojni autori ukazuju na to da je planiranje nastave veoma kompleksna aktivnost, kao i da je uočena povezanost između kvaliteta pisane pripreme za čas i efikasnog nastavnog procesa (Amador, 2016; Hargreaves, 2000; Kang, 2017; Saad, Chung and Dawson, 2010; Sahin-Taskin, 2017; Womack et al., 2015).

Istraživanja koja se odnose na planiranje nastavnog časa prisutna su u pedagoškoj literaturi nekoliko decenija unazad. Kang (Kang, 2017) piše da su ispitivanja koja su se bavila temom planiranja pripreme nastave bila veoma česta od sedamdesetih do devedesetih godina XX veka, ali da se potom smanjilo interesovanje za ovu problematiku. Ipak, poslednjih godina planiranje nastavnog rada vraća se u fokus istraživača, te Vomak i saradnici navode da se pretragom na osnovu ključne reči „planiranje časa" (*lesson planning*) na elektronskoj bazi ERIC dobija 3408 radova (Womack et al., 2015).

U ovom radu temi planiranja nastavnog časa pristupamo ispitujući perspektivu učitelja i nastavnika o pisanim pripremama za nastavni čas jer relevatna istraživanja ukazuju na to da shvatanja nastavnika dominantno utiču na njihove postupke koji se odnose na pripremanje i realizaciju nastavnog časa (Huang, 2015; Kalra and Baveja, 2013; Veal et al., 2016).

Pregled relevantnih istraživanja

Pisana priprema za nastavni čas je zvanični dokument u kojem nastavnici navode šta će se dešavati u određenom vremenskom okviru na času. Analiza procesa pisanja pripreme za nastavni čas obuhvata različite aspekte. Neki istraživači (Musingafi, Mhute, Zebron and Kaseke, 2015) pisanje pripreme vide kao aktivnost u oblasti pedagoškog dokumentovanja u kojoj nastavnici imaju najveći slobodu. Naime, dok na procese u oblasti obrazovne politike i kreiranje nacionalnih dokumenata u oblasti obrazovanja nastavnici ne mogu previše da utiču, pisana priprema za nastavni čas predstavlja dokument koji nastavnici osmišljavaju i nastavne sadržaje pripremaju i prilagođavaju u skladu sa okolnostima u kojima rade

forum pedagogja

(Sretenović, 2012). S tim u vezi jeste i kritičko preispitivanje savremene prakse onlajn kupovine i prodaje priprema za nastavni čas. Grin (Green, 2016) opisuje primer učiteljice koja je za nekoliko meseci zaradila 25.000 dolara prodajom svojih pripema na jednoj internet platformi i otvara dileme koje se odnose na legalnost i etiku ovakvih postupaka, naglašavajući da svaka priprema za nastavni čas treba da bude napisana u skladu s konkretnim okolnostima u kojima nastavnik radi i da ono što se pokazalo uspešnim na času jednog nastavnika ne mora nužno pomoći i njegovom kolegi da unapredi nastavu.

Pregledom relevantne literature uočili smo da se u kontekstu pisanja pripeme za nastavni čas kao značajna istraživačka tema izdvaja vreme koje je nastavnicima potrebno za ovu aktivnost (Cameron, 2006; Hargreaves, 2000; Saad, Chung and Dawson, 2010; Womack et al., 2015). Hargrivs (Hargreaves, 2000: 171) živopisno prikazuje različite percepcije koje se odnose na proces pripreme i planiranja nastavnog časa i ukazuje na nerazumevanje s kojim se nastavnici kao profesionalci suočavaju: dok s jedne strane nastavnici smatraju da nikada nemaju dovoljno vremena za planiranje i pripremanje za čas, s druge strane javnost pre svega roditelji koji imaju drugačije radno vreme misle da su to nerealni prikazi. Međutim, neka istraživanja (Bubb and Early 2004, prema Saad, Chung and Dawson, 2010) sugerišu da učitelji i nastavnici koji rade u osnovnoj školi četvrtinu svog radnog vremena posvete pripremanju i pisanju priprema za nastavni čas, dok je kod nastavnika zaposlenih u srednjoj školi taj odnos još veći – oni blizu trećine radnog vremena provode u planiranju nastave. Pri tome, uočeno je da 80% ispitanika smatra da im pisanje priprema oduzima previše vremena, a 78% nastavnika obuhvaćenih uzorkom tog istraživanja pisalo je nastavnu pripremu za svaki nastavni čas (Ibid, str. 232).

Vomak sa saradnicima (Womack et al., 2015) navodi da nije neobično da u državnim školama u Arkanzasu nastavnici pišu 10 do 15 strana priprema dnevno, i da takvi zahtevi često doprinose profesionalnom nezadovoljstvu, u nekim slučajevima čak i napuštanju nastavničkog poziva. Konstatujući da je i 15 strana nedeljno za pisanje priprema preveliki zahtev za nastavnike, Vomak i saradnici pokušali su da ispitaju optimalno vreme koje treba posvetiti pisanju priprema za nastavni čas bez gubljenja efikasnosti u drugim aspektima nastavnog rada. Anketiranjem 130 nastavnika dobili su nalaz da većina ispitanika smatra da pripreme treba pisati, ali da one ne treba da budu preduge, kao i da osnovna svrha pisanja pripreme za nastavni čas treba da bude u tome da se nastavnik oseća sigurno na času, a ne kontrola rada nastavnika.

forum pedagogia

Metodologija istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitivanje učitelja i nastavnika o tome koliko često pišu pripreme za nastavni čas i njihovih mišljenja o tome koliko je značajno pisati pripreme za nastavni čas. Postupke i mišljenje učitelja i nastavnika o učestalosti i značaju pisanja pripreme za nastavni čas analizirali smo prateći razlike u godinama radnog staža, učešću u programima stručnog usavršavanja i nastavnom predmetu koji nastavnici predaju.

Uzorak. U devet osnovnih škola u Beogradu, tokom 2012. godine, anketirano je 290 i intervjuisano 57 učitelja i nastavnika. Anketom je obuhvaćeno 143 (49,3%) učitelja i 147 (50,7%) nastavnika. S obzirom na godine radnog staža u istraživanju je učestvovalo 20,0% učitelja i nastavnika koji imaju do pet godina radnog staža (16,1% učitelja i 23,8% nastavnika), 19,0% učitelja i nastavnika koji imaji između 6 i 10 godina radnog staža (9,8% učitelja i 27,9% nastavnika), 10,7% učitelja i nastavnika koji imaju između 11 i 15 godina radnog staža (11,9% učitelja i 9,5% nastavnika), 16,2% učitelja i nastavnika koji imaju između 16 i 20 godina radnog staža (21,7% učitelja i 10,9% nastavnika), 11,7% učitelja i nastavnika koji imaju između 21 i 25 godina radnog staža (14,7% učitelja i 8,8% nastavnika) i 22,4% učitelja i nastavnika koji imaju preko 26 godina radnog staža (25,9% učitelja i 19,0% nastavnika).

U istraživanju smo ispitali i da li su anketirani učitelji i nastavnici učestvovali u programima stručnog usavršavanja iz oblasti konkretizacije ciljeva vaspitanja i obrazovanja. Nalazi istraživanja pokazuju da je od 290 anketiranih učitelja u programima stručnog usavršavanja koji se odnose na konkretizaciju ciljeva vaspitanja i obrazovanja učestvovalo 172 učitelja i nastavnika. Među njima je 43,1% učitelja i nastavnika (44,4% učitelja i 41,7% nastavnika) koji su učestvovali u nekom od programa koji se odnose na ciljeve, zadatke ili ishode obrazovanja. U programima koji se odnose na standarde postignuća učenika učestovalo je 36,0% anketiranih učitelja i nastavnika (41,9% učitelja i 30,7% nastavnika). Od 172 učitelja i nastavnika koji su bili uključeni u programe koji se odnose na konkretizaciju ciljeva vaspitanja i obrazovanja 20,9% učitelja i nastavnika (13,7% učitelja i 27,6% nastavnika) usavršavali su se i u programima koji se odnose na ciljeve, zadatke i ishode, kao i u programima koji se odnose na standarde postignuća učenika.

S obzirom na predmet koji nastavnici predaju, u istraživanju je učestvovalo 49,6% nastavnika koji predaju predmete iz oblasti društvenih nauka, 39,7% nastavnika koji predaju predmete iz oblasti prirodnih nauka i 10,7% nastavnika koji predaju predmete iz oblasti umetnosti.

forum pedagoga

U ovom istraživanju intervjuisali smo 57 ispitanika, od toga 32 nastavnika i 25 učitelja.

Opis korišćenih instrumenata. Upitnik koji smo koristili konstruisan je za potrebe ovog istraživanja i predstavlja kombinaciju ankete, deskriptivne skale i skale ranga. Tehniku intervjuisanja koristili smo da bismo produbili saznanja o mišljenjima učitelja i nastavnika o svrsishodnosti i potrebi za pisanjem pripema za nastavni čas (Maksimović, 2014). Primenjen je polustrukturisani intervju, a razgovori su trajali između 40 i 60 minuta. Svi intervjui snimani su diktafonom i nakon preslušavanja snimaka napravljeni su transkripti.

Analiza podataka. Obrada podataka dobijenih instrumentom koji predstavlja kombinaciju ankete, deskriptivne skale i skale ranga izvršena je uz pomoć korisničkog programa SPSS 18. Koristili smo statističke pokazatelje i postupke: za deskriptivni opis varijabli registrovane su frekvencije (f) i izračunati procenti (%); za testiranje hipoteze o značajnosti razlika između statističkih mera – t-test, analizu varijanse – χ^2 test, Man–Vitnijev test, Fridmanov test i Kruskal–Valisov test.

Analizom rezultata dobijenih intervjuom nastojali smo da dođemo do dubljih uvida u nalaze dobijene anketom i analizom priprema za nastavni čas. Izvršena je kvantitativna i kvalitativna analiza podataka dobijenih intervjuom. Odgovore smo grupisali u kategorije do kojih smo došli induktivnim putem, polazeći od učestalosti odgovora učitelja i nastavnika na pitanja u intervjuu. Dobijene podatke prikazali smo tabelarno i grafički.

Rezultati s diskusijom

U skladu s postavljenim ciljem istraživanja interesovalo nas je da utvrdimo učestalost pisanja pripreme za nastavni čas. Analiza dobijenih podataka pokazuje da preko 90% anketiranih učitelja i nastavnika piše pripremu za svaki odnosno za većinu nastavnih časova (Tabela 1). Ovaj nalaz usaglašen je s navedenim ispitivanjem u kojem je uočeno da oko 80% ispitanika piše pripremu za svaki nastavni čas (Bubb and Early 2004, prema Saad, Chung and Dawson, 2010).

Ne postoji statistički značajna razlika ($t(288)=.412$, $p=.681$) između odgovora učitelja i nastavnika o učestalosti pisanja pripreme za nastavni čas.

Primenom jednosmerne analize varijanse poređeni su odgovori učitelja i nastavnika s različitom dužinom radnog staža u pogledu učestalosti pisanja pripreme za nastavni čas. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika ($F(5,284)=3,655$, $p<.01$). Posthok poređenja grupa Šefeovim testom pokazala su da se značajno razlikuju odgovori učitelja i nastavnika s najkraćim radnim

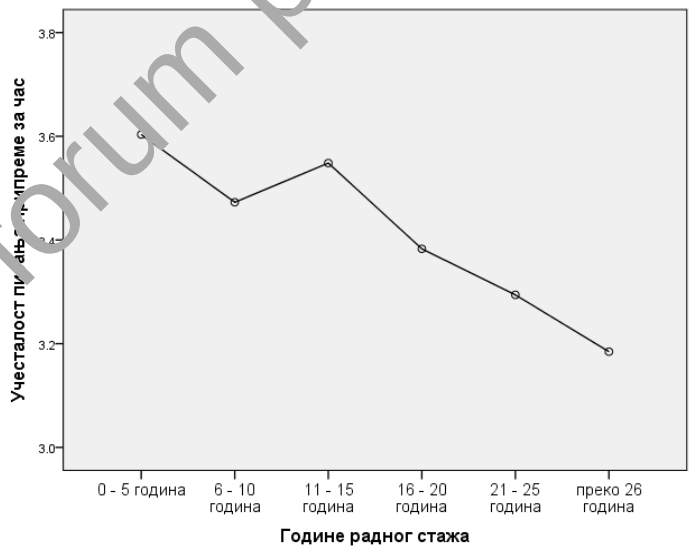
forum pedagogga

stažom (od 0 do 5 godina) i odgovori učitelja i nastavnika s najdužim radnim stažom (preko 26 godina) ($p<0,05$), pri čemu učitelji i nastavnici s najdužim radnim stažom izveštavaju da značajno ređe pišu pripreme nego njihove manje iskusne kolege (Grafikon 1). Ovaj nalaz u skladu je s rezultatima Kaufmana i saradnika (Kauffman et al., 2002) da nastavnici početnici iz dana u dan ulažu izuzetno veliki napor da osmisle i pripreme nastavni čas, nastojeći da osmisle šta da predaju, kako da predaju i trudeći se da pronađu najadekvatnije materijale i sredstva.

Tabela 1. Učestalost pisanja pripreme za nastavni čas učitelja i nastavnika

Učestalost pisanja pripreme za nastavni čas	Učitelji		Nastavnici		∑	
	f	%	f	%	F	%
Da, pišem pripremu za svaki nastavni čas.	68	47,6	70	47,7	138	47,6
Pišem pripreme za većinu nastavnih časova.	64	44,7	69	46,8	133	45,9
Retko pišem pripreme za nastavni čas.	10	7,0	8	5,5	18	6,2
Ne pišem pripreme za nastavni čas.	1	0,7	/	/	1	0,3
∑	143	100,0	147	100,0	290	100,0

Grafikon 1. Učestalost pisanja pripreme za nastavni čas učitelja i nastavnika s obzirom na dužinu radnog staža



* veći skor na koordinati ukazuje na veću učestalost

forum pedagogia

Dalje smo ispitali da li postoji razlika u učestalosti pisanja pripreme za nastavni čas između učitelja i nastavnika koji su pohađali različite vrste programa stručnog usavršavanja. Analiza varijanse sugeriše da razlika između odgovora ovih grupa učitelja i nastavnika nije statistički značajna (F(3,286)=,472, p=.702): pokazalo se da pohađanje različitih vrsta programa za stručno usavršavanje nije povezano sa učestalošću pisanja priprema za nastavni čas.

Unutar poduzorka nastavnika, uporedili smo i odgovore nastavnika koji predaju različite grupe predmeta (prirodne nauke, društvene nauke ili umetničke predmete) i jednosmernom analizom varijanse utvrđeno je da se njihovi odgovori statistički značajno ne razlikuju kada je u pitanju učestalost pisanja pripreme za nastavni čas (F(2,143)=,321, p=.726).

Interesovalo nas je i mišljenje učitelja i nastavnika o tome koliko je značajno pisati pripremu za svaki nastavni čas. Naime, iako je 93,5% učitelja i nastavnika odgovorilo da redovno piše pripremu za nastavni čas, samo njih 29,3% smatra da je veoma značajno pisati pripremu (Tabela 2).

Tabela 2. Mišljenje učitelja i nastavnika o tome koliko je značajno pisati pripremu za nastavni čas

Značaj pisanja pripreme za nastavni čas	Učitelji		Nastavnici		∑	
	f	%	f	%	F	%
Veoma je značajno.	44	30,8	41	27,9	85	29,3
Značajno je.	75	52,4	74	50,3	149	51,4
Neodlučan/Neodlučna sam.	5	3,5	8	5,4	13	4,5
Delimično je značajno.	18	12,6	22	15,0	40	13,8
Uopšte nije značajno.	1	0,7	2	1,4	3	1,0
∑	143	100,0	147	100,0	290	100, 0

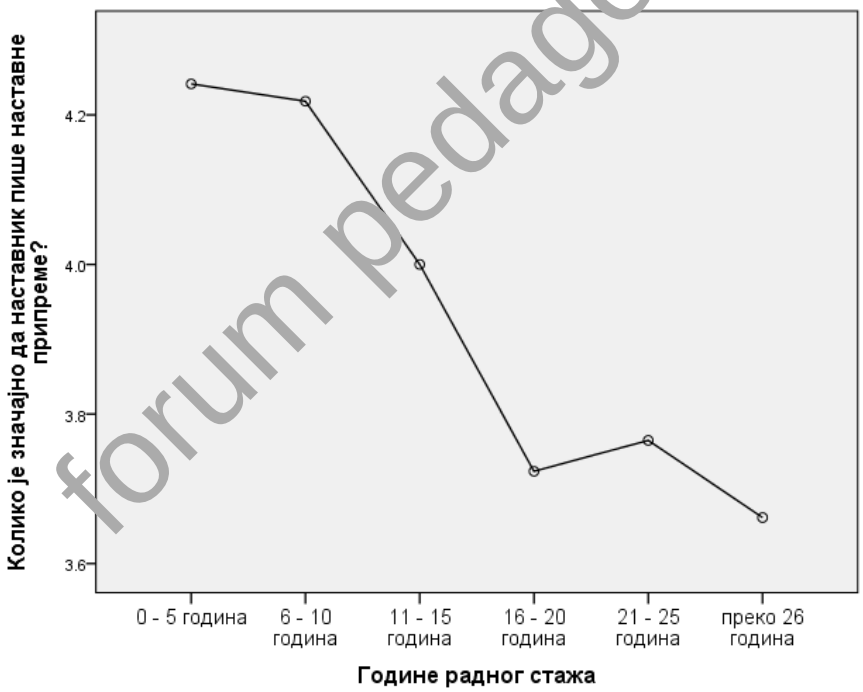
Odgovori nastavnika i učitelja zatim su poređeni t-testom za nezavisne uzorke i utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika (t(288)=-,993 , p=,321). Ovaj nalaz sugeriše da, i pored razlika u inicijalnom profesionalnom obrazovanju ispitanika i specifičnim razlikama u pripremi i realizaciji razredne i predmetne nastave, i učitelji i nastavnici pridaju sličan značaj pisanju pripreme za nastavni čas.

S druge strane, postoji statistički značajna razlika između odgovora učitelja i nastavnika s različitom dužinom radnog staža o tome koliko je značajno pisati pripremu za nastavni čas (F(5,284)=3,827, p<,01). Naknadna poređenja poduzoraka uz pomoć Šefeovog testa pokazala su da razlike izeđu njih ipak nisu statistički značajne. Iako posthok testiranja nisu potvrdila značajnost razlika, uočljiv je obrazac koji pokazuje da što učitelji i nastavnici

forum pedagoga

imaju više iskustva, oni pisanje pripreme za nastavni čas procenjuju kao manje značajno (Grafikon 2). Ovaj nalaz u skladu je s ranije prikazanim iskazima nastavnika o učestalosti pisanja pripreme, kada je uočeno da iskusniji nastavnici ređe pišu pripreme u odnosu na mlađe kolege. Takođe, dobijeni rezultat uporediv je sa zapažanjem Kameron da, iako je pisanje pripreme za nastavni čas obavezno za sve nastavnike, ono je ipak korisnije nastavnicima početnicima jer im omogućava da se bolje pripreme, da razmotre različite načine na koje mogu pristupiti određenoj nastavnoj jedinici, da budu fleksibilniji, kao i da pripema nastavnicima početnicima može pomoći da imaju više samopouzdanja dok su na času i za kasniju evaluaciju nastave (Cameron, 2006).

Grafikon 2. Mišljenje učitelja i nastavnika o tome koliko je značajno pisati pripremu za nastavni čas s obzirom na dužinu radnog staža



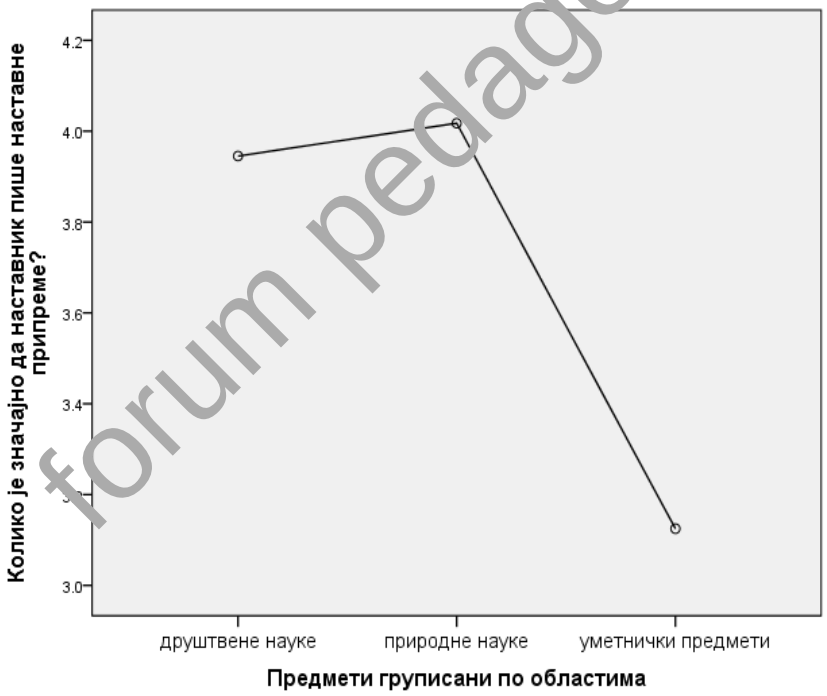
forum pedagoga

Jednosmerna analiza varijanse sugeriše da razlike između odgovora ispitanika koji su učestvovali u različitim programima koji se odnose na konkretizaciju ciljeva nastavnog časa nisu statistički značajne

(F(3,286)=,929, p=,427): pohađanje različitih programa stručnog usavršavanja nije povezano s različitom percepcijom značaja pisanja priprema za nastavni čas.

Međutim, dobijena je statistički značajna razlika između odgovora nastavnika koji predaju različite predmete (F(2,143)=5,272, p<,01). Posthok poređenje Šefeovim testom pokazalo je da se međusobno jedino razlikuju mišljenje nastavnika koji predaju prirodne nauke i mišljenje nastavnika koji predaju umetničke predmete (p<,05): nastavnici koji predaju predmete iz oblasti prirodnih nauka smatraju da je pisanje priprema za nastavni čas značajnije od nastavnika koji predaju predmete iz oblasti umetnosti (Grafikon 3).

Grafikon 3. Mišljenje nastavnika o tome koliko je značajno pisati pripremu za nastavni čas s obzirom na predmet koji predaju



forum pedagoga

Naglasimo da analiza odgovora intervjuisanih učitelja i nastavnika na pitanje o značaju pisanja pripreme za nastavni čas pokazuje da od 57 intervjuisanih u ovom istraživanju njih 12 smatra da ne treba pisati pripremu,

njih 35 ukazalo je na to da pišu pripremu samo iz formalnih razloga, dok 10 ističe da je veoma značajno pisati pripremu za nastavni čas (Tabela 3). Ovi podaci razlikuju se od rezultata dobijenih anketom, u kojoj je 29,3% učitelja i nastavnika navelo da je veoma značajno pisati pripremu za nastavni čas, a 51,4% da je značajno. Iako smo prilikom interpretacije dobijenih rezultata svesni da između veličine uzoraka anketiranih i intervjuisanih nastavnika postoji razlika, i da dosledno upoređivanje i zaključivanje na osnovu podataka dobijenih različitim istraživačkim tehnikama nije u potpunosti moguće, verujemo da smo primenom intervjua dobili detaljnije i slikovitije nalaze koji odslikavaju mišljenje nastavnika o značaju pisanja pripeme za nastavni čas.

Tabela 3. Mišljenje intervjuisanih učitelja i nastavnika o značaju pisanja pripreme za nastavni čas

Mišljenje intervjuisanih učitelja i nastavnika o značaju pisanja pripreme za nastavni čas	Učitelji f	Nastavnici F	∑ f
Ne treba pisati pripremu za nastavni čas.	3	9	12
Dominantni su formalni razlozi za pisanje pripreme za nastavni čas.	18	17	35
Značajno je pisati pripremu za nastavni čas.	4	6	10
∑	25	32	57

Navešćemo neke od odgovora učitelja i nastavnika koji smatraju da pisanje priprema za nastavni čas uopšte nije značajno:

> *„Pisanje priprema i insistiranje na nekoj formi apsolutno je nebitno za uspeh u radu, a za nas je veoma opterećujuće." (učiteljica, 44 godine, 22 godine radnog staža);*

> *„Meni ništa ne znači ta pisana priprema. Samo me zamara. Možda bih imala više vremena da obratim pažnju na neke bitnije stvari i da pročitam nešto novo, nego što provedem poslepodne tako što pišem ove pripreme." (nastavnica geografije, 34 godine, 4 godine radnog staža).*

Navedeni primeri su u skladu s rezultatima koji pokazuju da nastavnici smatraju da su preopterećeni pisanjem pripreme za nastavni čas i da misle da

forum pedagoga

to vreme mogu da iskoriste za druge (korisnije) profesionalne delatnosti (Hargreaves, 2000; Womack et al., 2015). Međutim, naglasimo da drugi predstavljeni iskaz odstupa od uočenih tendencija u ovom ispitivanju da nastavnici koji rade kraće od pet godina pisanje priprema procenjuju značajnijim nego što to misle iskusni nastavnici, kao i od drugih istraživanja koja naglašavaju da je za nastavnike početnike pisanje pripema veoma bitna aktivnost (Cameron, 2006).

U grupi intervjuisanih učitelja i nastavnika, njih 35 od 57 naglasili su da, iako pišu pripreme za nastavni čas, to rade „za druge" – direktora škole, školskog pedagoga, psihologa, prosvetnu inspekciju. Paradigmatični su sledeći odgovori učitelja i nastavnika:

> *„Mislim da većina učitelja piše tu pripremu zbog prosvetne inspekcije. A s druge strane, i kada dolazi prosvetna inspekcija, moje mišljenje je da ne mogu oni na osnovu pripreme učitelja znati da li je i koliko je on radio, da li je poštovao tu pripremu uopšte u svom radu. Onda, na osnovu čega se zaključuje koliko je učitelj radio sa učenicima?" (učiteljica, 43 godina, 15 godina radnog staža).*

Ovakav pristup pisanju priprema možemo dovesti u vezu s „diskursom moći" kada je u pitanju pedagoška dokumentacija, o kojem pišu Krnjaja i Pavlović Breneselović (2012). Autorke ističu da je za diskurs moći karakteristično shvatanje pedagoške dokumentacije kao opterećenja i dodatne obaveze koja ima za cilj kontrolu rada nastavnika.

S druge strane, od 57 intervjuisanih njih 10 smatra da je pisanje pripreme za nastavni čas veoma važno, da kvalitetna priprema utiče na to da čas bude uspešan i da pripreme pišu prvenstveno „radi sebe". Obrazlažući zašto je važno pisati pripremu za nastavni čas, oni navode sledeće:

> *„Meni mnogo znači priprema za uspešan čas. Ja se bolje pripremim, osmislim materijale bolje, pripremim razne zadatke, imam ideje kako da više i bolje uključim decu u rad kada napišem dobru pripremu." (učiteljica, 45 godina, 20 godina radnog staža);*

forum pedagoga

„Meni je mnogo značilo pisanje pripreme, posebno kada sam tek počela da radim. Nisam znala koliko je to 45 minuta časa, šta ja tu mogu da uradim. Ja sam nagomilavala sadržaj u pripreme, priprema za jedan čas mi je sadržala ono što realno treba da se radi tri časa. Onda sam s vremenom smanjivala, i sada sam došla do nekog realnog odnosa, sada osećam to vreme. Meni je priprema pomogla u tome da osetim vreme, da mogu da isplaniram i dobro vremenski organizujem čas, jer sada znam koliki je taj minut časa. Upravo u pripremama možeš i da vidiš koliko si jednoličan ili nisi. Ja se bar trudim da te pripreme pišem drugačije, i da radim drugačije, i kada su mi slične temi i nastavne jedinice. Tada menjam i način rada i volim tu slobodu, a najviše ih varijacija je očigledno u pripremi.“ (nastavnica engleskog jezika, 35 godina, 11 godina radnog staža)

Navedeni iskazi odslikavaju stanovište Roše i saradnika (Roche et al., 2016) da nastavnici tokom uče u procesu planiranja i realizacije časa i da je njihov profesionalni napredak vidljiv i na osnovu kvaliteta pisane pripreme za nastavni čas.

Zaključak

U ovom radu analizirali smo učestalost pisanja nastavne pripreme za čas i mišljenja učitelja i nastavnika o značaju pisanja pripreme za nastavni čas. Dobijeni rezultati pokazuju da između odgovora učitelja i nastavnika ne postoji statistički značajna razlika, kao i da ne postoji razlika u odgovorima ispitanika koji su pohađali različite programe stručnog usavršavanja. S druge strane, uočene su statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na dužinu radnog staža: učitelji i nastavnici koji rade duže od 25 godina izveštavaju o tome da ređe pišu pripreme za nastavni čas u odnosu na nastavnike koji rade kraće od pet godina. Istovremeno, postoji i tendencija da nastavnici, što duže rade, to manji značaj pridaju pisanju priprema za

forum pedagoga

nastavni čas. Osim toga, dobijena je statistički značajna razlika u odgovorima nastavnika različitih predmeta: nastavnici koji predaju predmete iz oblasti prirodnih nauka smatraju da je pisanje priprema za nastavni čas značajnije od nastavnika koji predaju predmete iz oblasti umetnosti.

Rezultati pokazuju i da najveći broj ispitanika obuhvaćen intervjuom navodi da pripreme za nastavni čas piše prevashodno iz formalnih razloga: zbog kontrole od strane direktora, stručnih saradnika, prosvetnih inspektora i sl. U tom kontekstu možemo razmatrati mogućnost promovisanja značaja pisanja pripreme kao prilike za promišljanje sopstvenog rada sa aspekta unapređenja kvaliteta nastave (Cude and Haraway, 2017). Osim toga, kako je uočeno da nastavnici početnici najveći značaj pridaju pisanju priprema za nastavni čas, mogu se otvoriti i pitanja koja se odnose na adekvatnu pripremu studenata, budućih učitelja i nastavnika za uspešno planiranje i kasniju realizaciju nastave (Gonzalez and Gómez, 2014).

Svesni smo da korišćenje različitih istraživačkih tehnika, kao i razlike u veličini uzorka, mogu predstavljati prepreku prilikom analize dobijenih rezultata i zaključivanja, ali želeli smo da ukažemo na postojanje određenih tendencija u mišljenju nastavnika o potrebi za pisanjem priprema za nastavni čas i značaju koji pridaju toj aktivnosti. U tom smislu, preporuke za dalja istraživanja ove oblasti mogle bi se odnositi na ispitivanje mišljenja nastavnika o tome koliko su planirane i realizovane aktivnosti usaglašene, uočavanje prednosti i nedostataka pripreme nakon realizacije časa, eventualnih promena u procesu planiranja s obzirom na procenu kvaliteta nastavnog časa i sl.

forum pedagoga

Literatura:

1. Amador, J. (2016). Mathematics Pedagogical Design Capacity from Planning through Teaching. *Teacher Education and Development*, 18 (1), 70–86.
2. Cameron, L. (2006), "Picture this: My lesson. How LAMS is Being Used with Pre-service Teachers to Develop Effective Classroom Activities". *Proceedings of First International LAMS Conference: Designing the Future of Learning*, 25–34.
3. Creemers, B. and Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: dynamic approach to school improvement*. Routledge.
4. Cude, M. and Haraway, D. (2017). Documenting Preservice Teacher Growth through Critical Assessment on Online Lesson Plans. Teacher Educators' Journal, 10, Spring, 43–61.
5. Despotović, M. i Hebib, E. (2013). *Contemporary Issues of Education Quality*. Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Serbia Faculty of Adult Education and HRD, University of Pecs.

6. Gonzalez, M., & Gómez, P. (2014). Conceptualizing and Describing Teachers' Learning of Pedagogical Concepts. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (12), 13–27.
7. Greene, K. (2016). For sale: Your lesson plans. *Educational Leadership*, 74 (2), 28–33.
8. Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6 (2), 151–182.
9. Huang, J. L. (2015). Cultivating teacher thinking: ideas and practice. *Educational Research for Policy and Practice*, 14 (3), 247–257.
10. Hoy, C., Baune Jardine, C. and Wood, M. (2000). *Improving quality in education*. New York and London: Falmer Press.
11. Kačavenda Radić, N., Pavlović Breneselović, D. i Antonijević, R. (2011). *Kvalitet u obrazovanju.* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
12. Kang, H. (2017). Preservice Teachers' Learning to Plan Intellectually Challenging Tasks. *Journal of Teacher Education*, 68 (1), 55–68.
13. Kalra, M. & Baveja, B. (2013). A Review of Teacher Thinking Researches. *Literacy Information and Computer Education Journal*, Special Issue, 3 (2) 1400–1404.
14. Kauffman, D., Johnson, S. M., Kardos, S. M., Liu, E. & Peske, H. G. (2002). „Lost at sea": New teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*, 104 (2), 273–300.
15. Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2012). Pedagoška dokumentacija: nevidljiva i vidljiva praksa, u: Vujisić Živković, Nataša (ur.), Mitrović, Milica (ur.), Ovesni, Kristinka (ur.). *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju* (117–131). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i andragogiju.
16. Kumar, R. and Subramaniam, K. (2012). Understanding teachers' concerns and negotiating goals for teaching: Insights from collaborative lesson planning. Paper presented on 12th International Congress on Mathematical Education, 8–15 July, Seoul, Korea. Retrieved from http://158.144.44.204/med/wp-content/uploads/2014/07/RK-KS_ICME_2012_Korea_Insights-from-clbrtv-lesson-plang.pdf on 01.09.2017.
17. Maksimović, A. (2014). *Konkretizacija ciljeva vaspitanja i obrazovanja kroz nastavni program i proces* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
18. Musinguzi, M., Mhute, I., Zebron, S. and Kaseke, K. (2015). Planning to Teach: Interrogating the Link among the Curricula, the Syllabi, Schemes and Lesson Plans in the Teaching Process. *Journal of Education and Practice*, 6 (9), 54–59.
19. Rowe, A., Clarke, D., Clarke, D., Ching, M. and Chan, E. (2016).Learning from Lessons: Teachers' Insights and Intended Actions Arising from their Learning about Student Thinking. In White, B., Chinnappan, M. & Trenholm, S. (Eds.). *Opening up mathematics education research* (Proceedings of the 39th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia) (560–567). Adelaide: MERGA.
20. Saad, A., Chung, W. and Dawson, C. (2010). The development of lesson planning system based on Case Based Reasoning (CBR) concept: the methodology. Paper presented on IADIS International Conferences Informatics Wireless Applications and Computing and Telecommunications, Networks and Systems 2010. Germany: Freiburg. Retrieved from

forum pedagoga

https://www.academia.edu/10355995/THE_DEVELOPMENT_OF_LESSON_PLANNING_SYSTEM_BASED_ON_CASE_BASED_REASONING_CBR_CONCEPT_THE_METHODOLOGY on 01.09.2017.

21. Sahin-Taskin, C. (2017). Exploring Pre-service Teachers' Perceptions of Lesson Planning in Primary Education. *Journal of Education and Practice*, 8 (12), 57–63.
22. Sretenović, Z. (2012). Planiranje nastave fizičkog vaspitanja – izabrani sport. *Fizička kultura*, 66 (1), 57–65.
23. Veal, W. R., Riley Lloyd, M. E., Howell, M. R. & Peters, J. (2016). Normative beliefs, discursive claims, and implementation of reform-based science standards. *Journal of Research in Science Teaching*, 53 (9), 1419–1443.
24. Vilotijević, M. i Vilotijević, N. (2014). Vrednovanje kvaliteta rezultata i procesa učenja. *Inovacije u nastavi*, 27 (4), 21–30.
25. Watson, C. (2015). *Quality in education: teacher education and professional development*. Danish Education Group.
26. Womack, S., Pepper, S., Hanna, S. and Bell, C. (2015). Most Effective Practices in Lesson Planning. Retrived from https://archive.org/details/ERIC_ED553616 on 28.08. 2017.

* * *

WRITING PREPARATIONS FOR THE TEACHING LESSON FROM THE PERSPECTIVE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND SUBJECT TEACHERS

Summary: *The aim of this paper is researching studying approaches and attitudes of primary school teachers and subject teachers, referring to the writing preparations for the teaching lesson. In the research, we applied quantitative and qualitative methodology. There were 290 primary school and subject teachers interviewed and their replies were analysed, considering the length of working experience, participation in the programmes of professional development and the subject being taught by teachers. For the purpose o deepening knowledge about the attitudes of primary school teachers and subject teachers about the need and significance of writing and preparation for the teaching lesson, we interviewed 57 primary school and subject teachers. Data analysis showed that there are significant differences in respondents' replies depending on the working experience: primary school and subject teachers working more than 25 years reported that they rarely wrote and that they gave less significance to writing preparations for the lesson in comparison to their colleagues working less than five years. Apart from this, there is statistical difference between replies of teachers of different subjects: teachers teaching natural sciences think that writing preparations for the lesson is very important, whereas this is not the case with teachers teaching art subjects. At the same time, data provided by the technique of interviewing suggest that the most respondents write preparations because of the formal requirements and expectations. Given findings open the questions of support of teachers darning planning and writing preparations for the teaching class, First of all in the context of comprehension of this process as a reasonable and purposeful activity, more than dominant administrative duty as respondents in most cases recognized the need for writing preparations.*

Key words: *primary school teachers, preschool teachers, written preparations for the teaching lesson.*

forum pedagogga

* * *

ПИСЬМЕННАЯ ПОДГОТОВКА К УРОКУ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Резюме: *Цель настоящей статьи – изучить процедуры и мнение учителей и преподавателей в связи с подготовкой к уроку. Мы в исследовании использовали как количественную, так и качественную методологию. Было опрошено 290 учителей. Их ответы проанализированы с учетом продолжительности их стажа, участия в программах усовершенствования профессиональной подготовки и учебного предмета, который они преподают. Чтобы углубить наши знания о мнении учителей насчет необходимости и важности письменной подготовки к уроку, мы опросили 57 учителей. Анализ этих данных показал, что в ответах респондентов с учетом продолжительности службы, существует статистически значимая разница: в сравнении с своими коллегами, работающими меньше 5 лет, учителя, работающие более 25 лет, сообщают, что они меньше пишут и считают менее важной письменную формулировку подготовки к уроку. Кроме того, статистически значимая разница получена и в ответах преподавателей разных учебных предметов: в отличие от преподавателей художественных предметов, учителя, преподающие естественные науки, считают, что письменная подготовка к уроку важна. В то же самое время, данные, полученные с использованием метода интервью, показывают, что большинство респондентов, пишет письменную подготовку к уроку только из-за формальных запросов и ожиданий. Полученные результаты поднимают вопрос как учителям и преподавателям поднять уровень понимания значения письменного планирования урока, как значимой и целенаправленной деятельности, а не как доминирующего административного требования, которое респонденты чаще всего признавали причиной написания подготовки.*

Ключевые слова*: учителя, преподаватели, письменная подготовка к уроку.*

forum pedagogia

Datum kada je uredništvo primilo članak: 13. 9. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

MA Milan S. GRUJOVIĆ
OŠ „Živadinka Divac”, Kragujevac
Dr Radojko V. DAMJANOVIĆ
Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, Školska uprava u Kragujevcu
Dr Gordana B. PETROVIĆ
OŠ „Živadinka Divac”, Kragujevac

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 1, 2018.
UDK:
331.101.3:371.12(497.11)
005.12:37.101.32

forum pedagoga

MOTIVACIJA ZAPOSLENIH U OSNOVNOJ ŠKOLI

Rezime: *Prosveta predstavlja specifičnu oblast u kojoj motivacija zauzima značajno mesto. Istraživanja se bave motivacijom nastavnika, jer ovoj temi treba posvetiti mnogo više pažnje. Naime, motivacija je preduslov za kvalitetan rad i zadržavanje radnika, kao i njihovo poboljšanje rada. Razumevanje i bavljenje ovim problemom je preduslov za stvaranje kvalitetnih vaspitno-obrazovanih institucija, rezultata koji se ogledaju kroz odnos u pomenutoj instituciji. Članak predstavlja rad u kome su korišćene odgovarajuće metodologije kako bi se prikazali rezultati istraživanja o stavovima nastavnika o vrednovanju svog rada, pravilima i načinima nagrađivanja, osećanju pravednosti i preferiranim vrstama nematerijalnog nagrađivanja, kao i preporuke za unapređenje motivacije u školama Srbije.*

Ključne reči: *motivacija, upravljanje, rukovođenje, osnovne škole.*

Motivacija je skup faktora koji pokreću i usmeravaju ljude i podstiču ih da istraju u svojim naporima ka dostizanju određenog cilja.[1] Može se

[1] Campbell, J. P. and Pritchard, R. D. (1976): Motivation Theory in Industrial and Organizational Psychology, in Handbook of Industrial and Organizational Psychology, ed. M. D. Dunnette (Chicago: Rand McNally).

definisati i kao proces putem kojeg se napori pojedinca osnažuju, usmeravaju i održavaju ka dostizanju cilja.[2]

Potrebna motivacija zaposlenih postiže se odgovarajućim nivoom zarada, ali i drugim, nematerijalnim vidovima nagrađivanja. Zapravo, organizacije zasnovane na znanju mogu da napreduju samo ako su zaposleni u njoj motivisani, a samim tim i produktivni.

Motivacija za rad je kompleks sila koje iniciraju i zadržavaju zaposlenog da radi na određenom mestu u organizaciji. Sa aspekta pojedinca, to je interno stanje koje vodi ostvarenju cilja i na koje utiče mnoštvo faktora, a sa aspekta menadžera, motivacija je aktivnost koja osigurava da zaposleni teže definisanim ciljevima. Motivisanost zaposlenih je jedan od ključnih preduslova za uspeh poslovanja. Zato je neophodno stalno proučavanje i usavršavanje ovog sistema. Dobro motivisani radnici znaju šta treba da rade i kojim putem da dođu do definisanog cilja na brz i efikasan način, što je bitno za organizaciju, ali i za pojedinca, koji kao nagradu za uloženi rad i napor ostvaruje određenu korist. Prema tome, motivacija je proces iniciranja i usmeravanja napora i aktivnosti u svrhu ličnih i organizacionih ciljeva.[3]

Motivacija, prema mišljenju mnogih istraživača, predstavlja jedan od glavnih psiholoških pokretača svakog čoveka. Uspešnost u radu i ponašanje svakog zaposlenog uslovljeni su znanjem, sposobnostima i motivacijom.

Motivacija ljudi predstavlja osnovu koja je nezamenljiva pri izvršavanju postavljenih zadataka. Takođe, ističe se da priroda čoveka može da bude jedan od najvećih problema ljudske motivacije.[4] Motivacija zaposlenih predstavlja način delovanja i rukovođenja kojim menadžer upravlja zaposlenima u organizaciji radi ostvarivanja postavljenih ciljeva.[5] Motivacija predstavlja i spremnost da se upotrebi veoma veliki napor usmeren ka ostvarivanju ciljeva organizacije, ali i istovremeno ostvarivanje individualnih potreba zaposlenih.[6]

forum pedagoga

[2] Steers, R. M., Mowday, R. T. and Shapiro, D. L. The Future of work motivation theory, Academy of Management Review, July 2004, pp. 379–387.

[3] Bahtijarević, Šiber F. (1999), *Manadžment ljudskih potencijala*, Zagreb, Goden marketing, str. 45.

[4] Herzberg, F. (1968), *One more time: how do you motivate employees?*, Harvard Business Review, vol. 46, iss. 1, стр. 53–62.

[5] Shadare, O. A., Hammed, T. A. (2009), *Influence of work motivation, leadership effectiveness and time management on employees' performance in some selected industries in Ibadan*, Oyo State, Nigeria, European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences, No. 16, стр. 7–17.

[6] Srivastava, S. K., Barmola, K. C. (2011), *Role of Motivation in HigherProductivity*, SMS Varanasi, Vol. 7, No. 1, стр. 88–99.

Postoje različite definicije motivacije. Mnogi istraživači koji se bave ovom oblašću poslednjih decenija ovoga veka ističu da su u tim definicijama suštine iste ili slične. One se ogledaju kroz motivaciju individue koja u sebi sadrži želju da se nešto ostvari ili postigne, uključujući fizički napor vođen razmišljanjima o ispunjenju individualnih potreba.[7]

Prilikom rukovođenja zaposlenima treba postaviti jasne ciljeve, a da su pri tome zaposleni obavešteni o rezultatima svoga rada, kao i adekvatnoj nagradi za ostvarivanje postavljenog cilja. Za obavljanje različitih zadataka postoje i različite vrste nagrađivanja. Sistemom pohvaljivanja i nagrađivanja zaposleni se bolje motivišu za uspešnu realizaciju postavljenih ciljeva. Usled tehnološkog razvoja organizacija, neophodno je motivisati zaposlene da se što pre i na valjan način prilagode novoj situaciji.[8]

Kako direktor vaspitno-obrazovne ustanove ima funkciju rukovodioca, njegov posao je da motiviše zaposlene kako bi svi bili posvećeni organizaciji. Motivacija podrazumeva proces uticaja na zaposlene kako bi se oni maksimalno zalagali u zajedničkom radu i postizanju ciljeva, koji su jasno definisani.

Da bismo valjano motivisali zaposlenog, moramo imati u vidu:

- individualne karakteristike zaposlenog (moramo poznavati i poštovati njegove stavove, prepoznati vrednosti kojima se vodi, znati njegova očekivanja i potrebe),
- karakteristike posla (poznavanje raznolikosti i zanimljivosti posla pomaže nam da odredimo osobu koja će biti najpogodnija za izvršavanje određenog tipa zadatka),
- radnu situaciju na poslu (moramo voditi računa o uslovima rada, saradnicima, načinu nagrađivanja),
- uticaj okruženja (moramo poznavati socijalnu situaciju zaposlenih).

Mnogi istraživaoci psihologije ličnosti su pokušali da naprave klasifikaciju motiva koji utiču na ponašanje pojedinaca.

Osnovna strategija motivisanja bi bila dobra komunikacija između menadžera i svih zaposlenih. Motivacija je ono čime postižemo da se ljudi ponašaju na način kojim postižemo ciljeve organizacije i zadovoljenje svih pojedinačnih potreba. Kroz rad, uz dobru motivaciju, zaposleni treba da

[7] Yusoff, F. W., Kian, T. S., Idris, T. M. (2013), *Herzberg's two factors theory on work motivation: does its work for todays environment?*, Global Journal of Commerce & Management Perspective, Vol. 2, No. 5, стр. 18–22.

[8] Sajfert, Z. (2014), *Menadžment ljudskih resursa*, Tehnički fakultet Mihajlo Pupin, Zrenjanin, str. 45.

forum pedagoga

doprinesu uspehu rada škole, ali i da zadovolje sopstvene potrebe. Da bi adekvatno motivisao radnike, direktor mora podsticati ličnim primerom.

Zaposleni mora biti dobro informisan, mora znati šta se od njega očekuje i u kom roku treba da ostvari rezultat. Direktor ili rukovodilac tima mora precizno formulisati zadatak i blagovremeno ga proslediti zaposlenima. Nikako se ne sme zaboraviti na nagrađivanje zaposlenih za njihov trud i rad. Kriterijumi nagrađivanja moraju biti precizno određeni i kao takvi moraju biti dostupni svim zaposlenima, kako bi oni imali uvid u to za šta se bore i kako bi konkurencija bila zdrava i podsticajna.

Mora se voditi računa o tome da motivacija nije beskrajna i da se uvek moraju pronalaziti novi načini motivisanja radnika, što motivaciju čini vrlo složenim procesom u upravljanju. Menadžer mora biti ličnost s dovoljno kompetencije, umeća, snage, volje i inovativnosti kako bi uspevao da motiviše radnike da daju svoj maksimum u ostvarenju zajedničkih i pojedinačnih ciljeva.

Istraživanje motivacije nastavnika u osnovnoj školi

Rad direktora škole najviše se proverava i potvrđuje u praksi. Direktor mora da poznaje prirodu i obim posla svih zaposlenih i učenika da bi bilo uspešan, ali isto tako mora motivisati nastavnike.

Direktor mora da učestvuje u svim fazama rada u nastavi, počev od planiranja do evaluacije rezultata, mora da podržava uspešne, a suzbija negativne pojave. Treba da povezuje sve činioce koji utiču na procese obrazovanja, uključujući i motivaciju.

Merilom uspešnosti direktor ne sme smatrati obim poslova, već njihov kvalitet. Direktor ne treba svoju ulogu da smatra najvažnijom, mora više znati o organizovanju i upravljanju od zaposlenih. Direktor ne bi mogao da bude uspešan ako se ne bi stalno obrazovao i usavršavao.[9]

Kako bismo se bavili ovom problematikom, neophodno je da se na osnovu istraživanja, u vidu anketiranja, dođe do relevantnih podataka i potom zaključi šta bi moglo da se unapredi na polju motivacije u osnovnoj školi.

Pitanja u anketnom listu *Motivacija zaposlenih u osnovnoj školi* odnose se na nastavnike. Odgovor na pitanja je trebalo označiti zaokruživanjem jednog od četiri ponuđena odgovora (broja) na pitanja:

1. Postavljanje jasnih prioriteta i ciljeva motiviše nastavnike.

[9] Nedović, V. (1998), *Direktor škole – nastava i nastavnici*, Učiteljski fakultet, Beograd, str 16.

forum pedagoga

2. Uključivanje nastavnika u proces donošenja odluka utiče na motivaciju.
3. Otvoren i iskren lični odnos direktora sa zaposlenima važan je deo motivacije.
4. Obezbeđivanje uslova za realizaciju redovnih i kvalitetnih vannastavnih aktivnosti i druženje podstiče motivaciju.
5. Organizovanje raznovrsnih oblika stručnog usavršavanja u školi utiče na motivaciju.
6. Podsticanje zaposlenih na saradnju i timski rad utiče na motivaciju.
7. Promovisanje i nagrađivanje nastavnika za zalaganje i kvalitetan rad utiče na motivaciju.
8. Planiranje i praćenje profesionalnog razvoja svih zaposlenih utiče na motivaciju.

U kojoj meri se slažete da je ovo važno za motivaciju? Ponuđeni odgovori glase:
1) Uopšte se ne slažem.
2) Uglavnom se ne slažem.
3) Uglavnom se slažem.
4) Potpuno se slažem.

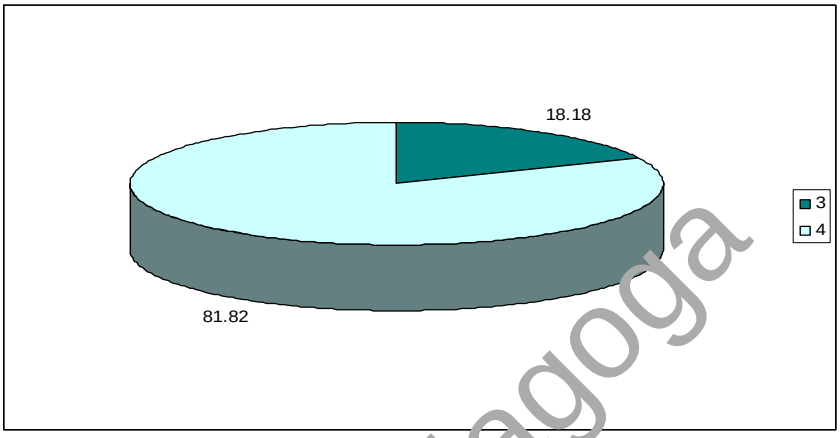
Anketiranje nastavnika je sprovedeno u OŠ „Živadinka Divac" u Kragujevcu. U anketi je učestvovalo 22 nastavnika.

Tabela 1. Pitanja i ocene

Red. br.	**Pitanje**	**1**	**2**	**3**	**4**
1.	Postavljanje jasnih prioriteta i ciljeva motiviše nastavnike.	0	0	4	18
2.	Uključivanje nastavnika u proces donošenja odluka utiče na motivaciju.	0	4	10	8
3.	Otvoren i iskren lični odnos direktora sa zaposlenima važan je deo motivacije.	0	5	8	9
4.	Obezbeđivanje uslova za realizaciju redovnih i kvalitetnih vannastavnih aktivnosti i druženje podstiče motivaciju.	0	2	3	17
5.	Organizovanje raznovrsnih oblika stručnog usavršavanja u školi utiče na motivaciju.	0	2	7	13
6.	Podsticanje zaposlenih na saradnju i timski rad utiče na motivaciju.	0	2	8	12
7.	Promovisanje i nagrađivanje nastavnika za zalaganje i kvalitetan rad utiče na motivaciju.	0	0	4	18
8.	Planiranje i praćenje profesionalnog razvoja svih zaposlenih utiče na motivaciju.	0	2	5	15

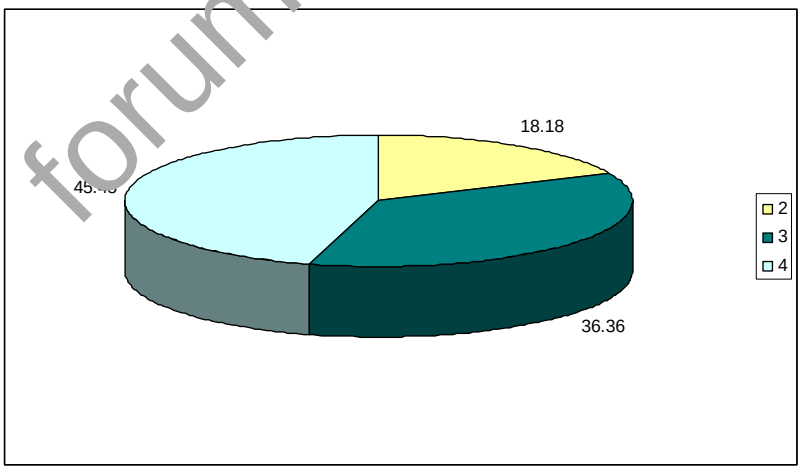
forum pedagoga

Sa stavom da je bitno postavljanje jasnih prioriteta i ciljeva za motivaciju uglavnom se slaže 18,18% nastavnika, dok se 81,82% ispitanika potpuno slaže s navedenom tvrdnjom.



Slika 1. Procentualno učešće odgovora na prvo pitanje

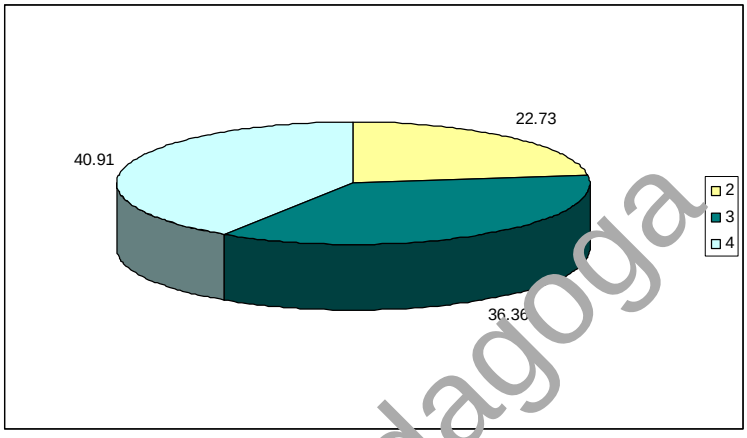
O značaju uključivanja zaposlenih u proces donošenja odluka nastavnici imaju podeljen stav – 18,18% uglavnom se ne slaže s tvrdnjom, dok se ostali nastavnici uglavnom (45,45%) i u potpunosti slažu (36,36%) s njom.



Slika 2. Procentualno učešće odgovora na drugo pitanje

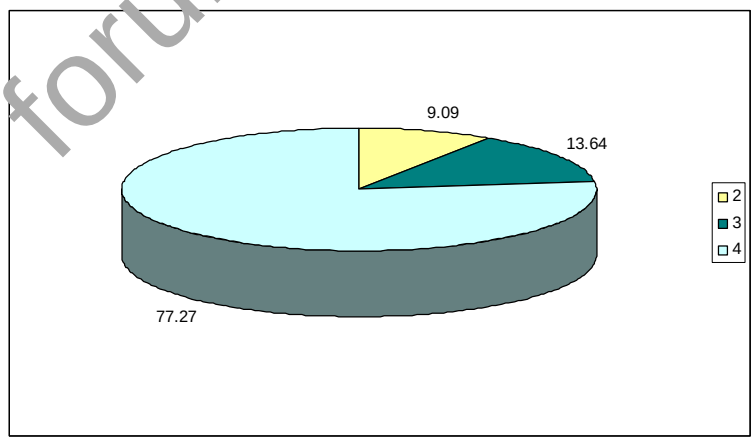
forum pedagoga

Da je otvoren i iskren lični odnos sa zaposlenima deo rada rukovodioca važan za motivaciju ne smatraju svi nastavnici – 22,72% uglavnom se ne slažu s navedenim, dok se ostali uglavnom (36,36%) ili potpuno slažu (40,90%).



Slika 3. Procentualno učešće odgovora na treće pitanje

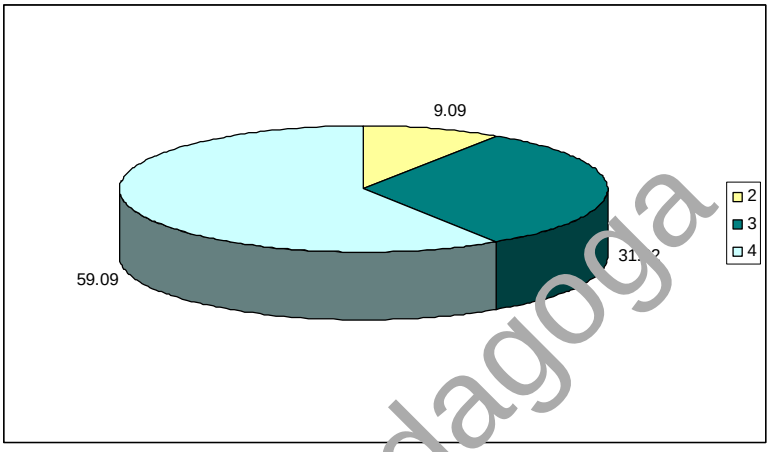
O tome koliko je za motivaciju zaposlenih bitno obezbeđivanje uslova za realizaciju redovnih i kvalitetnih vannastavnih aktivnosti, podeljena su mišljenja nastavnika – s tvrdnjom se uglavnom ne slaže 9,09% nastavnika, dok se ostali slažu s njom. Uglavnom se slaže 13,64% nastavnika, dok se ostalih 77,27% potpuno slaže.



Slika 4. Procentualno učešće odgovora na četvrto pitanje

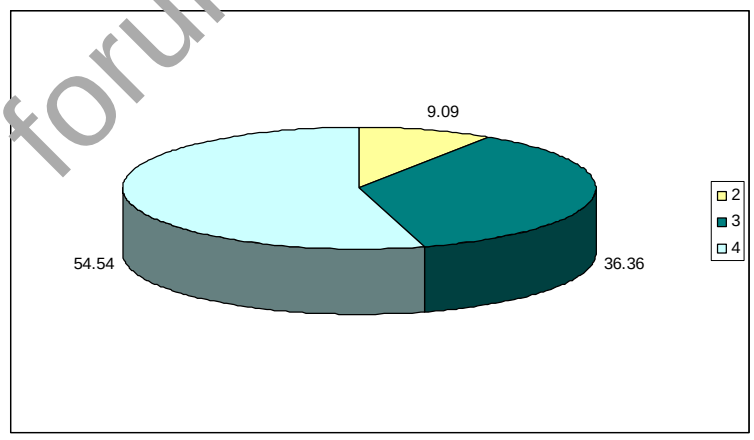
forum pedagoga

Da je organizovanje raznovrsnih oblika stručnog usavršavanja u školi od značaja za motivaciju, ne smatraju svi nastavnici (što je iznenađujuće) – 9,09% njih se uglavnom ne slaže s tim, dok se ostali uglavnom (31,82%) i potpuno slažu (59,09%).



Slika 5. Procentualno učešće odgovora na peto pitanje

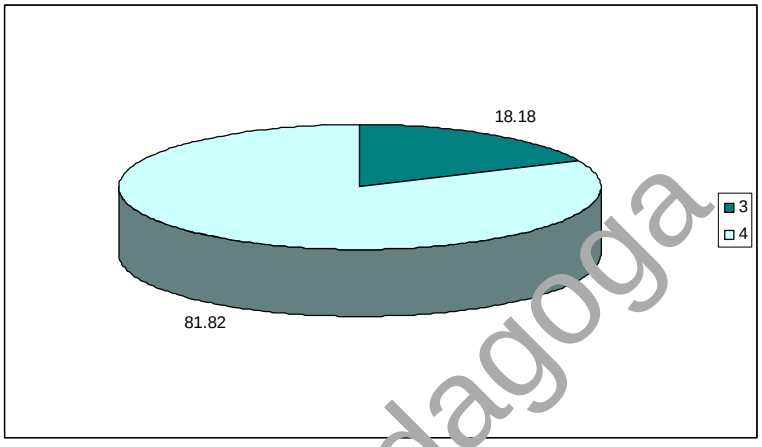
Iznenađujućih odgovora je bilo i na pitanje koliko podsticanje zaposlenih na saradnju i timski rad utiče na motivaciju. Iznenađujuće je da se 9,09% nastavnika ne slaže s navedenim, dok se ostali uglavnom (36,36%) i potpuno slažu (54,54%).



Slika 6. Procentualno učešće odgovora na šesto pitanje

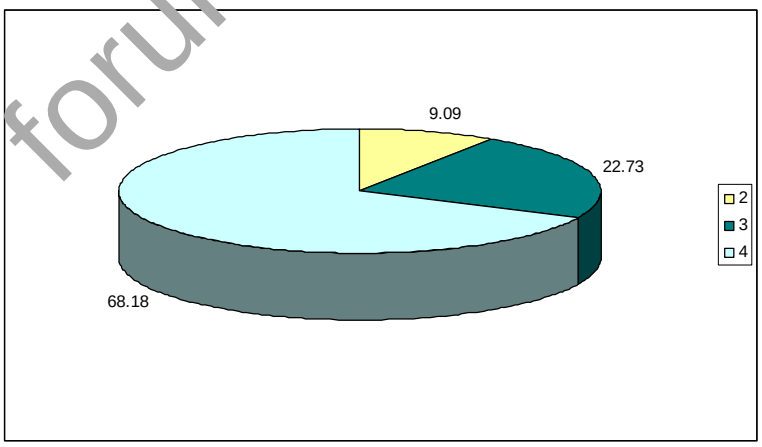
forum pedagoga

Anketirani nastavnici smatraju da je promovisanje i nagrađivanje nastavnika za zalaganje i kvalitetan rad od značaja za motivaciju – 18,18% njih se uglavnom slaže sa ovom tvrdnjom, dok se ostali u potpunosti slažu s njom.



Slika 7. Procentualno učešće odgovora na sedmo pitanje

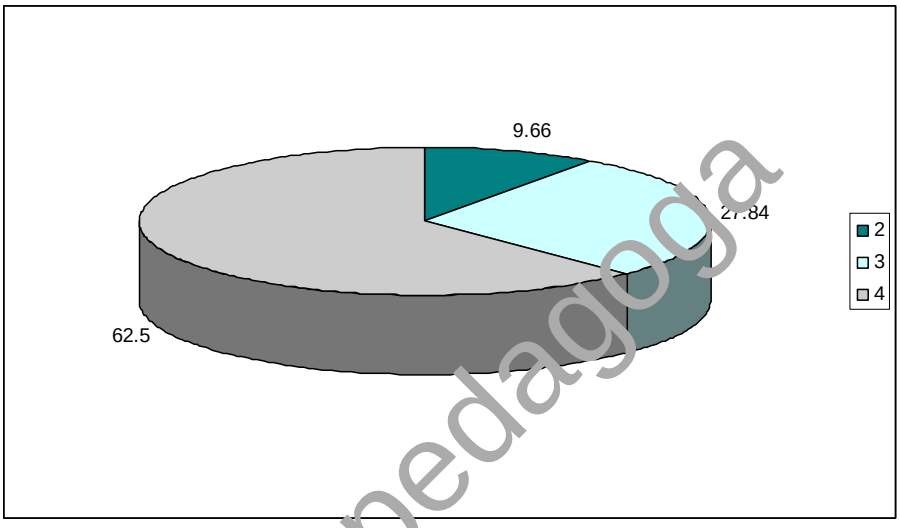
Nastavnici imaju podeljena mišljenja i oko toga da li je za njihov rad planiranje i praćenje profesionalnog razvoja zaposlenih od značaja. Sa ovim se uglavnom ne slaže 9,09% nastavnika, dok se ostali uglavnom (22,73%) i u potpunosti slažu (68,18%).



Slika 8. Procentualno učešće odgovora na osmo pitanje

forum pedagoga

Uzimajući u obzir distribuciju ukupnog broja odgovora na svih osam pitanja, procentualno je ubedljivo najveći broj odgovora pod brojem 4 – čak 62,5%, čime su svi ispitani direktori u većini slučajeva potvrdili da se u potpunosti slažu s navedenim tvrdnjama. Procentualno učešće odgovora 1, 2 i 3 u ukupnoj distribuciji prikazano je na dijagramu ispod.



Slika 8. Ukupan broj odgovora na bazi svih 8 pitanja

U prikazu po odgovorima (1, 2, 3, 4), lako se može uočiti udeo odgovora u svih osam postavljenih pitanja i kroz slikovit i numerički prikaz uočiti ukupan broj odgovora na svako pitanje. Tako možemo primetiti da odgovor 1 nije korišćen. Takođe, lako se može uočiti da je najveći udeo odgovora upravo u odgovorima 3 i 4. Ako posmatramo samo odgovore 4, kojih je bilo 110, odnosno 62,5%, zaključujemo da su nastavnici najviše koristili upravo taj odgovor.

forum pedagoga

Kako unaprediti motivaciju zaposlenih

Osnovni zadatak svakog menadžera je da kontinuirano upoznaje, razvija i motiviše svoje zaposlene, jer u poslednje vreme sve više je zastupljena Maslovljeva teorija da je prvo važno zadovoljiti osnovne potrebe, kao i potrebe za sigurnošću, pa tek onda se usmeriti na potrebe višeg reda. Naime, ukoliko menadžer poseduje entuzijazam, motivisanost i ta energija će se širiti i kao produkt dati uspeh. Proces motivacije je kompleksniji nego što većina

ljudi veruje. Ljudi imaju različite potrebe, postavljaju različite ciljeve kako bi zadovoljili potrebe i preduzimaju različite akcije da bi ostvarili ciljeve.

Kako bi menadžer na odgovarajući način motivisao svoje zaposlene, potrebno je da bude dobar dijagnostičar (potrebe zaposlenih su raznovrsne i promenljive). Od njega se traži da ima diferenciran pristup, jer zadatak dobrog menadžera je da otkrije, prepozna motive saradnika i da obezbedi uslove za njihovo zadovoljavanje uz istovremeno ostvarivanje potreba i ciljeva organizacije.

Motivaciju možemo unaprediti tako što će se ostvarivati kroz svakodnevno ponašanje i zajednički rad. Ukoliko okolnosti dozvoljavaju, treba angažovati zaposlene na novim aktivnostima i kada god je to moguće uključivati zaposlene u donošenje odluka ili davanje predloga za neki projekat, jer na taj način zaposleni vide direktnu vezu između njihovog angažovanja i posledica. Pored toga što menadžeri poklanjuju posebnu pažnju ljudskim resursima treba istaći i činjenicu da motivacija predstavlja jednu od tema o kojoj menadžeri više vole da pričaju nego da je primenjuju u praksi.[10] Primarna orijentacija menadžera je pronalaženje odgovora na pitanje na koji način uključiti i motivisati sve zaposlene, imajući u vidu specifičnu i važnu ulogu svakog pojedinca u preduzeću. U današnje vreme, lideri mogu da koriste veliki broj proverenih strategija za motivisanje zaposlenih, koje se već uveliko koriste u savremenim preduzećima, kao što su:

- materijalna stimulacija
- obogaćivanje posla
- upravljanje pomoću ciljeva
- priznanja i pohvale
- organizovanje različitih oblika stručnog usavršavanja
- usavršavanje, razvoj karijere, itd.[11]

Zaključak

Upravljanje ljudskim resursima u osnovnim školama podrazumeva da nastavnici, administrativno i tehničko osoblje zajednički podržavaju pravac i koncepciju upravljanja i rukovođenja u obrazovno-vaspitnoj ustanovi. Suština posla menadžera jeste da pomaže drugima da uspešno rade svoj posao, da utiče na celokupno funkcionisanje obrazovno-vaspitne ustanove, kao i da svojim primerom pozitivno utiče na zaposlene.

[10] Wren D. A., Voich D. Jr. 2001, *Menadžment*, Grmeč Privredni pregled, Beograd.

[11] Miljković S. Motivation of employees and behaviour modification in health care organizations, Article in Serbian. *Acta Medica Medianae* 2007; 46 (2): 53–62.

forum pedagogija

Glavni profesionalni zadatak nastavnika i škole u celini je da obezbedi da svaki učenik aktivno, efikasno i kvalitetno uči, u toku nastave i učestvujući u školskim aktivnostima i celokupnom životu škole. Možemo reći da je zadatak nastavnika usmeravanje, praćenje i podrška u procesu učenja, a to se može samo dobrom motivacijom koja pokreće i obezbeđuje kvalitetan proces učenja.

Nastavnicima je važno ravnopravno vrednovanje rada svih zaposlenih. U tom smislu treba primenjivati najsavremenije vidove materijalnog i nematerijalnog nagrađivanja. Dakle, opravdano je smatrati da je podsticanje razvoja motivacije za učenje sadržano u kontinuiranom, planiranom i sistematičnom stručnom bavljenju motivacionom stranom školskog učenja.

Treba naglasiti da je važan aspekt povoljne sredine za učenje i način na koji nastavnici međusobno sarađuju i komuniciraju i da on predstavlja model koji utiče i u određenoj meri oblikuje saznajno i socijalno ponašanje učenika, kao i mogućnost za unapređivanje sopstvene pedagoške prakse. Povoljna sredina za učenje je povezana s porastom motivacije za učenje i rad i kod učenika i kod nastavnika.

Sumirajući teorijsku analizu i rezultate istraživanja, možemo postaviti predloge za dalja istraživanja, a oni su: neophodno je fokusirati se na motivaciju zaposlenih, kao i na načine upravljanja osnovnom školom. Takvih istraživanja je jako malo – uglavnom se istražuje kvalitet rezultata u osnovnom obrazovanju, što je takođe od izuzetne važnosti. Direktori škola moraju detaljno da sagledaju i analiziraju procese kojima koordiniraju i usmeravaju pojedine aktivnosti, što rezultira i boljim pristupom učenicima, zaposlenima, roditeljima i drugim učesnicima.

Česte i nepredvidive promene u svim sferama ličnog, društvenog i profesionalnog života samo su neke od karakteristika savremenog sveta koje obrazovanje stavljaju pred ozbiljne izazove i utiču na potrebu da se ono prilagođava i menja. Stoga, obrazovanje mora da pronalazi nova rešenja koja će mu omogućiti da i u bitno promenjenim uslovima obavlja svoje najvažnije zadatke, a to su celoživotno učenje i aktivno učešće u društvu.

forum pedagoga

Literatura:

1. Bahtijarević, Šiber F. (1999). *Manadžment ljudskih potencijala.* Zagreb: Goden marketing.
2. Campbell, J. P. and Pritchard, R. D. (1976): Motivation Theory in Industrial and Organizational Psychology. In ed. M. D. Dunnette *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago: Rand McNally.

3. Herzberg, F. (1968), One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, vol. 46, iss. 1, str. 53–62.
4. Steers, R. M., Mowday, R. T. and Shapiro, D. L. (2004). The Future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, July 2004, pp. 379–387.
5. Shadare, O. A., Hammed, T. A. (2009), Influence of work motivation, leadership effectiveness and time management on employees' performance in some selected industries in Ibadan, Oyo State, Nigeria, *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, No. 16, str. 7–17.
6. Srivastava, S. K., Barmola, K. C., (2011), Role of Motivation in HigherProductivity. *SMS Varanasi*, Vol. 7, No. 1, str. 88–99.
7. Yusoff, F. W., Kian, T. S., Idris, T. M. (2013). Herzberg's two factors theory on work motivation: does its work for todays environment?. *Global Journal of Commerce & Management Perspective*, Vol. 2, No. 5, str. 18–22.
8. Sajfert, Z. (2014), *Menadžment ljudskih resursa*. Zrenjanin: Tehnički fakultet Mihajlo Pupin.
9. Miljković, S. (2007). Motivation of employees and behaviour modification in health care organizations, Article in Serbian. *Acta Medica Medianae* 46 (2): 53–62.
10. Nedović, V. (1998), *Direktor škole – nastava i nastavnici*. Beograd: Učiteljski fakultet.
11. Voich D. Jr. (2001). *Menadžment*. Beograd; Grmeč Privredni pregled.

* * *

MOTIVATION OF EMPLOYEES IN THE PRIMARY SCHOOL

Summary: *Motivation plays a significant part in teaching, which is a significant area. The research is on the motivation of teachers, because this topic deserves much attention. However, motivation is precondition for quality work and keeping employees, as well as work improvement. Understanding and dealing with this problem is a precondition for creating quality pedagogical-educational institutions, results reflecting through the relation in the mentioned institution. The paper represents work in which we used suitable methodologies for the purpose of showing results of the Reserch about the attitudes of teachers about evaluating their work, rules and ways of rewarding, the sense of justice and additional sorts of non-material rewarding and some suggestions for improving motivation at schools in Serbia.*

Key words: *motivation, managing, leadership, primary schools.*

* * *

МОТИВАЦИЯ РАБОТАЮЩИХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме: *Просвещение представляет собой особую область деятельности, в которой важное место занимает мотивация. Наше исследование касается мотивации учителей, потому, что этой теме нужно уделить гораздо больше внимания, ибо именно мотивация является предпосылкой удержания работников в просвещении, поднимания их работы на уровень высокого качества, как и ее*

forum pedagogia

улучшения. Понимание и занятие этой проблемой, является необходимым условием для создания высококачественных воспитательно-образовательных учреждений и осуществления результатов, отражающихся на отношения в указанных учреждениях. Статья представляет собой документ, в котором, для иллюстрации результатов исследования об отношении учителей к оценке их работы, к правилам и способам вознаграждения, к чувству справедливости и привилегированным видам нематериальных вознаграждений, (с рекомендациями в целях улучшения мотивации в школах Сербии) использованы соответствующие методологии.

***Ключевые слова**: мотивация, управление(лидерство медаджмент), начальные школы.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 13. 11. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

forum pedagoga

Dr Marina N. RADIĆ ŠESTIĆ
Dr Mia M. ŠEŠUM
Dr Ljubica S. ISAKOVIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Univerzitet u Beogradu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 1, 2018.
UDK:
316.644-057.874:376-056.24/.36(497.11)"2017"

forum pedagoga

POVEZANOST POLA I UZRASTA UČENIKA SA SAMOPROCENJENIM ZNANJEM I PREDSTAVAMA O OSOBAMA SA OMETENOŠĆU

Rezime: *Uspešnost inkluzije dece sa ometenošću u redovne škole, čija je primena u Srbiji obavezna od 2009. godine, zavisi od podizanja svesti i informisanosti celokupnog stanovništva u pogledu ograničenja i mogućnosti osoba sa ometenošću.*

Ovim istraživanjem želeli smo da utvrdimo kako učenici redovne osnovne škole različitog pola i školskog uzrasta percipiraju osobe sa ometenošću, zatim kako sagledavaju sopstvenu informisanost na temu ometenosti i potrebu za dodatnim informacijama, kao i u kakvom su međusobnom odnosu ove varijable. Ispitivanje je izvršeno na prigodnom uzorku od 100 učenika šestog i sedmog razreda redovne osnovne škole. Korišćen je upitnik koji je posebno konstruisan za svrhe ovog istraživanja. Dobijeni rezultati ukazuju na negativnu povezanost procene sopstvene informisanosti i predstave o osobama sa ometenošću. Takođe, utvrđeno je da učenice uspešnije opažaju prisustvo vršnjaka sa ometenošću u okviru društvene grupe kojoj pripadaju u odnosu na učenike, kao i da se učenici šestog razreda u značajno većoj meri druže s vršnjacima sa ometenošću nego što to rade učenici sedmog razreda. Učenici sedmog razreda su procenili i značajno veću potrebu za dodatnim informisanjem nego učenici šestog razreda.

Ključne reči: *tipični učenici, učenici sa ometenošću, informisanost, osnovna škola.*

Uvod

Pokret inkluzije ima za cilj da se osobe sa ometenošću uključe u društvo koje većinski čine pripadnici tipične populacije. Pauer i Hajd (Power & Hyde, 2002) inkluziju smatraju željenim ishodom procesa u toku kojeg društvena zajednica putem institucija pokušava da stvori uslove za zadovoljenje ličnih, društvenih i intelektualnih potreba svih učenika. Kristensen (Christensen, 1992) insistira na tome da se akcenat u opisivanju koncepta inkluzije pomeri sa učenika sa ometenošću, koji su u manjini, na potrebe svih učenika i prednosti koje će pogodovati svim učesnicima u inkluzivnoj nastavi. Tako bi inkluzija prerasla iz pokreta za uključivanje dece sa ometenošću u redovno školovanje u misiju menjanja celokupne ekskluzivističke politike i prakse u sistemu čitavog obrazovanja.

Rastući trend inkluzije nameće jačanje kulture različitosti. Teme koje se tiču međusobnih razlikovanja osovina su koncepta inkluzije. Budući da su ljudi skloni da teško prihvataju ono što im je nedovoljno poznato, škole i druge relevantne institucije dužne su da se intenzivno posvete promovisanju kulture prihvatanja i poštovanja različitosti (Vissor et al., 2002). Armstrong i saradnici (Armstrong et al., 2000) ističu da različitost nije eufemizam za defekt ili abnormalnost, već je društvena činjenica. Različitost obogaćuje ljudska iskustva, kao i život u celini. Svet u kojem živimo je svet različitosti, a školski sistem koji je sposoban da ovo odražava omogućiće učenicima da sagledaju ljude sa ometenošću kao osobe koje se razlikuju, ali su podjednako vredne kao i pripadnici tipične populacije.

Inkluzija se nameće kao značajna za sve marginalizovane grupe učenika, bez obzira na mogućе uzorke marginalizacije (ometenost, siromaštvo, izbeglištvo, socijalna deprivacija, društveni položaj...). But (Booth, 1996) svrhu inkluzije vidi u pospešivanju učestvovanja u aktivnostima i suzbijanju izopštavanja učenika iz marginalizovanih grupa tokom školovanja. Kvalitet sprovedene inkluzije je baziran na stvaranju okruženja koje prihvata i podržava sve učenike, bez obzira na njihove međusobne različitosti (Villa & Thousand, 2000, prema Radić Šestić i Šešum, 2016). Ovakav proces neminovno zahteva napore u pogledu menjanja društvene svesti i potencijalno negativnih stavova stanovništva kroz dobru informisanost, što je zadatak na kojem je potrebno intenzivno raditi već od predškolskog perioda, kada se oformljuju prve stabilnije vršnjačke grupe i kada treba omogućiti deci da uče kako da žive s različitostima i kako da uče zahvaljujući njima (Ainscow, 1999, prema Alur & Timmons, 2009).

Uspešnost inkluzije dece sa ometenošću u redovne škole, čija je primena u Srbiji obavezna od 2009. godine, zavisi od podizanja svesti i informisanosti celokupnog stanovništva u pogledu ograničenja i mogućnosti osoba sa

forum pedagoga

ometenošću. Ovi zaključci su u skladu sa izveštajem Svetske zdravstvene organizacije (WHO, 2011), u okviru kojeg se sugeriše vladama država da: povećaju informisanost javnog mnjenja, podrže istraživanja i obuku javnosti o pitanjima ometenosti i konsultuju se sa osobama sa ometenošću o načinima njihovog uključivanja i doprinosa, planiranja i sprovođenja ovih aktivnosti.

Koncept inkluzije obavezuje škole da obezbede uslove za ravnopravno učestvovanje u nastavi svih učenika koji je pohađaju, bez obzira na vrstu i stepen njihove ometenosti, kao i da se trude da stvore prijatnu, saradničku atmosferu tokom nastave i vannastavnih aktivnosti (Visser, Cole & Daniels, 2002).

S obzirom na to da nalazi brojnih istraživanja, gotovo jednoznačno, ukazuju na generalno nedovoljno poznavanje ometenosti od strane pripadnika opšte populacije (Hanak i Dragojević, 2002; Mićević, 2005; Dimoski, 2011a, 2015; Radić Šestić, Gligorović, Milovanović Dobrota, 2011; Radić Šestić i sar., 2012, 2016; Milačić Vidojević i Čolić, 2016), što je na reprezentativnom uzorku cele Srbije potvrđeno u *Izveštaju o rezultatima istraživanja stavova javnog mnjenja o društvenoj inkluziji dece sa smetnjama u razvoju* (2009), smatrali smo značajnim ispitivanje procene informisanosti učenika sedmih razreda redovnih osnovnih škola o osobama sa ometenošću, budući da ona predstavlja jednu od tri bazične komponente stava.

Metod rada

Uzorak i procedura istraživanja

Ispitivanje je izvršeno na prigodnom uzorku od 100 učenika Osnovne škole „Svetozar Marković" u Beogradu, tokom februara 2017. godine. U ispitivanju su učestvovali učenici koji pohađaju dva odeljenja šestog i dva odeljenja sedmog razreda. Uzorak je ujednačen prema oba ispitivana kriterijuma: u odnosu na pol obuhvaćeno je 50 učenika muškog i 50 učenika ženskog pola, a u odnosu na školski uzrast 51 učenik šestog i 49 učenika sedmog razreda osnovne škole.

Uz odobrenje i podršku uprave i nastavnika Osnovne škole „Svetozar Marković" stvoreni su uslovi za realizaciju ovog istraživanja. Ispitivanje je sprovedeno tokom redovne nastave, za vreme jednog od školskih časova, u zavisnosti od dogovora s razrednim starešinom. Učenicima su, nakon davanja neophodnih instrukcija, podeljeni upitnici, koje su popunjavali bez vremenskog ograničenja. Popunjavanje upitnika u okviru svakog odeljenja nije trajalo duže od 15 minuta.

forum pedagoga

Merni instrumenti

U istraživanju je korišćen *Upitnik za procenu informisanosti učenika o osobama sa ometenošću*, koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Upitnik se u početnom delu sastoji od pet pitanja sa višestrukim odgovorima, na koja ispitanici odgovaraju zaokruživanjem jedne od ponuđenih opcija.

U nastavku je petostepena skala Likertovog tipa koju sačinjava 12 tvrdnji, s kojima ispitanici zaokruživanjem ponuđene opcije iskazuju stepen (ne)slaganja. Skala se sastoji iz tri supskale. Prvu supskalu *Predstava o osobama sa ometenošću* sačinjava pet pitanja, drugu supskalu *Procena lične informisanosti o osobama sa ometenošću* sačinjavaju tri pitanja, i treća supskala *Potreba za dodatnim informisanjem* sadrži četiri pitanja. Pitanja s višestrukim odgovorima zasebno su tretirana u analizi, dok su za pitanja u okviru skale, nakon izvršenog rekodiranja, izračunati skorovi za supskale, pomoću proseka ocena za stavke koje ih čine.

Za testiranje interne konzistentnosti *Upitnika* korišćen je Kronbah α koeficijent. Interna konzistentnost primenjenog instrumenta je pouzdana i iznosi α=0,815.

Metode obrade podataka

Analiza podataka izvršena je primenom statističkog paketa za obradu podataka SPSS. Primenjeni su postupci deskriptivne statistike, analiza razlika među poduzorcima ispitanika t analiza varijanse, a pri utvrđivanju povezanosti između varijabli istraživanja korelaciona analiza i hi-kvadrat test. Rezultati su prikazani tabelarno.

Rezultati istraživanja

Tabela 1: Razlike prema polu ispitanika na Anketi za procenu informisanosti

Pol	Muški (N = 50)	Ženski (N = 50)	
%	Da li u tvoje odeljenje idu i učenici s nekom vrstom ometenosti?		
Da	18	6	
Ne	70	90	
Ne znam	12	4	
$\chi 2 = 6{,}260$ (df = 2), p = 0,044			
% Koliko ljudi na svetu ima neki oblik ometenosti?			
Oko 1%	6		0
Oko 10 %	40		46
Više od 20%	54		54
$\chi 2 = 3{,}209$ (df = 2), p = 0,201			

forum pedagoga

% O osobama sa ometenostima najviše si naučio/naučila:		
Od roditelja	52	54
U školi	18	6
Na drugi način	30	40
$\chi2 = 3,733$ (df = 2), p = 0,155		
% Da li se van škole družiš s nekim učenikom sa ometenošću?		
Da	22	10
Ne	40	34
Ne poznajem ih	38	56
$\chi2 = 4,217$ (df =2), p = 0,121		
% O osobama sa ometenostima treba da učimo:		
Od roditelja	44	66
U školi	48	30
Iz medija	8	4
$\chi2 = 4,944$ (df = 2), p = 0,084		

Na osnovu rezultata prikazanih u Tabeli 1 može se videti da je 70% muških i 90% ženskih ispitanika dalo tačan odgovor na pitanje da li ide u odeljenje zajedno sa učenicima sa ometenošću, budući da niti jedan učenik sa ometenošću ne pohađa nastavu zajedno sa ispitanicima koji su činili uzorak ovog istraživanja. Hi-kvadrat test je značajan (p = 0,044), što znači da dve varijable nisu nezavisne. Na pitanje *Koliko ljudi na svetu ima neki oblik ometenosti?*, manje od polovine ispitanika (40% učenika i 46% učenica) je odgovorilo tačno – da neki oblik ometenosti ima približno 10% stanovništva. Hi-kvadrat test nije značajan (p = 0,201), što znači da su dve varijable nezavisne. Više od polovine ispitanika (52% muških i 54% ženskih) je izjavilo da je o ometenostima najviše naučilo od roditelja, dok je samo 18% dečaka i 6% devojčica potvrdilo da je o ovoj temi najviše znanja steklo u školi. Hi-kvadrat test nije značajan (p = 0,155). Mali broj ispitanika oba pola se van škole druži s nekim učenikom sa ometenošću, svega 22% dečaka i 10% devojčica: većinom ih ili ne poznaju, ili ih poznaju ali se sa njima ne druže. Hi-kvadrat test za ovo pitanje nije značajan (p = 0,121). Najveći broj dečaka smatra da o ometenostima treba da se uči u školi (48%), dok je čak 66% devojčica uvereno da je prenos ove vrste znanja prvenstveno zadatak roditelja, a tek potom škole i medija. Hi-kvadrat test ni u ovom slučaju nije značajan (p = 0,084), što ukazuje na to da su dve varijable nezavisne.

Nakon što su ispitanici kategorisani prema kriterijumu školskog uzrasta (Tabela 2), može se konstatovati da je 78,4% učenika šestog i 81,6% učenika sedmog razreda dalo tačan odgovor na pitanje da li njihovo odeljenje pohađaju i učenici sa ometenošću. Višestruko manji broj ispitanika je pogrešio prilikom odgovaranja na ovo pitanje, dok je ubedljivo najmanje

forum pedagoga

učenika (manje od 10% u obe grupe) izjavilo da ne zna odgovor na ovo pitanje. Hi-kvadrat test u ovom slučaju nije značajan (p = 0,794). Na pitanje koje se odnosi na zastupljenost osoba sa ometenošću u ukupnoj svetskoj populaciji, 51% učenika sedmog i samo 35,3% učenika šestog razreda osnovne škole dalo je tačan odgovor. Hi-kvadrat test ponovo nije značajan (p = 0,092). Većina učenika u obe ispitaničke grupe je o ometenostima najviše naučilo od roditelja (približno 53%), dok je najmanje ispitanika izjavilo da su znanja o ometenostima stekli u okviru škole (17,6% učenika šestog i 6,1% učenika sedmog razreda). Hi-kvadrat test se ne može smatrati značajnim (p = 0,158).

Tabela 2: Razlike prema školskom uzrastu ispitanika na Upitniku za procenu informisanosti

Razred %	Šesti (N = 51)	Sedmi (N = 49)
	Da li u tvoje odeljenje idu i učenici s nekom vrstom ometenosti?	
Da	11,8	12,2
Ne	78,4	81,6
Ne znam	9,8	6,2
$\chi2 = 0,460$ (df = 2), p = 0,794		
% Koliko ljudi na svetu ima neki oblik ometenosti?		
Oko 1%	5,9	0
Oko 10 %	35,3	51
Više od 20 %	58,8	49
$\chi2 = 4,768$ (df = 2), p = 0,092		
O osobama sa ometenostima najviše si naučio/naučila:		
Od roditelja	53	53,1
U školi	17,6	6,1
Na drugi način	29,4	40,8
$\chi2 = 3,695$ (df = 2), p = 0,158		
Da li se van škole družiš s nekim učenikom sa ometenošću?		
Da	27,5	4,1
Ne	29,4	44,9
Ne poznajem ih	43,1	51
$\chi2 = 10,480$ (df = 2), p = 0,005		
O osobama sa ometenostima treba da učimo:		
Od roditelja	56,9	53,1
U školi	39,2	38,8
Iz medija	3,9	8,1
$\chi2 = 0,816$ (df = 2), p = 0,665		

forum pedagoga

Najmanje učenika i šestog (27,5%) i sedmog (4,1%) razreda je potvrdilo da se van škole druži s nekim učenikom sa ometenošću, dok je najviše ispitanika oba školska uzrasta izjavilo da ne poznaje takve učenike. Hi-kvadrat test je značajan (p = 0,05), što ukazuje na to da dve varijable nisu nezavisne. Više od polovine ispitanika i šestog i sedmog razreda smatra da o ometenostima primarno treba da se uči u okviru porodice, od roditelja, dok najmanje ispitanika (manje od 10%) smatra da su mediji pravi način za sticanje znanja o ometenostima. Hi-kvadrat test za ovo pitanje nije značajan (p = 0,665).

Tabela 3: Razlike u prosečnim postignućima ispitanika na supskalama u odnosu na pol ispitanika

Pol	Muški (N = 50) AS (SD)	Ženski (N = 50) AS (SD)	F	df	p
Predstava o osobama sa ometenošću	3,42 (0,78)	3,65 (0,53)	2,53*	1,86	0,115
Procena lične informisanosti	2,7[illegible] (0,78)	2,61 (0,80)	1,02	1,98	0,315
Potreba za dodatnim informisanjem	3,51 (0,56)	3,77 (0,70)	3,48	1,98	0,065

**Rezultat prema robusnom testu.*

Statistička značajnost polnih razlika ispitana je primenom jednofaktorske analize varijanse (ANOVA). Levinov test homogenosti varijanse pokazao je da je primena ANOVA-e opravdana, izuzev kod analize postignuća na supskali *Predstava o osobama sa ometenošću*, zbog čega je primenjen robusni test.

Prosečno postignuće muških ispitanika na supskalama *Predstava o osobama sa ometenošću* i *Potreba za dodatnim informisanjem* niže je od prosečnog postignuća ispitanica, dok je više od postignuća učenica na supskali *Procena lične informisanosti*. Ipak, razlike u rezultatima su minimalne i ne mogu se smatrati statistički značajnim.

Statistička značajnost razlika rezultata učenika šetog i sedmog razreda osnovne škole utvrđena je jedino kod postignuća na supskali *Potreba za dodatnim informisanjem*, dok su rezultati učenika u odnosu na školski uzrast bili približni na supskalama *Predstava o osobama sa ometenošću* i *Procena lične informisanosti*, na kojima su, za razliku od rezultata koji je statistički

forum pedagoga

značajan, učenici šestog razreda ostvarili prosečno viša postignuća od učenika sedmog razreda.

Tabela 4: Razlike u prosečnim postignućima ispitanika na supskalama u odnosu na školski uzrast ispitanika

Razred	VI (N=51)	VII (N=49)	F	df	p
	AS (SD)	AS (SD)			
Predstava o osobama sa ometenošću	3,60 (0,60)	3,44 (0,73)	1,26*	1,92	0,264
Procena lične informisanosti	2,77 (0,83)	2,61 (0,74)	1,00	1,98	0,318
Potreba za dodatnim informisanjem	3,42 (0,68)	3,86 (0,63)	11,20	1,98	0,001

**Rezultat je prema robusnom testu.*

Korelacije rezultata postignuća na supskalama *Skale za procenu informisanosti učenika o osobama sa ometenošću* prikazane u Tabeli 5, ukazuju na postojanje povezanosti procene lične informisanosti i predstave o osobama sa ometenošću, dok se ne može konstatovati povezanost postignuća na ove dve supskale s rezultatima na supskali potrebe za dodatnim informisanjem. Utvrđena korelacija je slabog intenziteta, negativnog smera, što ukazuje na to da je kod učenika koji povoljnije procenjuju sopstvenu informisanost o osobama sa ometenošću lošija predstava o njima.

Tabela 5: Korelacije rezultata na supskalama

Korelacije	Predstava o osobama sa ometenošću	Procena lične informisanosti	Potreba za dodatnim informisanjem
Predstava o osobama sa ometenošću	1	–0,209*	–0,111
Procena lične informisanosti	–0,209*	1	0,001
Potreba za dodatnim informisanjem	–0,111	0,001	1

** Korelacija je značajna na nivou 0,05.*

forum pedagoga

Diskusija

Osobe sa ometenošću čine oko 10% svetske populacije i predstavljaju najveću manjinu u svetu. Sem toga, ova cifra se povećava s rastom populacije, napretkom medicine i produženjem životnog veka; ukoliko bi se računale i porodice ovih osoba, koje posredno trpe posledice ometenosti svog člana, u ovaj procenat bi se ubrojalo približno 40% stanovništva (Radić Šestić i sar., 2012). U Srbiji živi oko 700.000 evidentiranih osoba sa ometenošću, koje su više nego ikada ranije uključene u društveno funkcionisanje, ali o kojima prosečni maturant nakon završetka redovne škole poseduje veoma skromna znanja. Stoga je u okviru ovog rada ispitivana procena informisanosti učenika starijih razreda osnovnih škola o osobama sa ometenošću.

Na osnovu dobijenih rezultata, može se zaključiti da su učenice uspešnije odgovarale na pitanja koja se odnose na percepciju prisustva učenika sa ometenošću, kao i na zastupljenost osoba sa ometenošću u okviru celokupne populacije, u odnosu na učenike. Naši rezultati ukazuju na to da učenice bolje percipiraju dešavanja u školskom okruženju od učenika i da su znatiželjnije u akademskom pogledu. U prilog našim pretpostavkama su rezultati istraživanja Kostović i Marić Jurišin (2011), koji potvrđuju da devojčice starijeg školskog uzrasta pokazuju veći stepen socijalnih interakcija i emocionalne pismenosti od dečaka. Devojčice takođe pokazuju veću spremnost da postavljaju dodatna pitanja radi razjašnjenja nejasnih situacija i veće samopouzdanje (Marvin & Bat-Chava, 2003). U zemljama koje imaju bogatije iskustvo u radu u oblasti emocionalnog opismenjavanja danas se uglavnom govori o *programima za podsticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod dece i mladih*, ali kod nas je situacija nešto drugačija (Marić Jurišin i Kostović, 2016).

S druge strane, ispitanici muškog pola češće su nego ispitanice navodili da su znanja o ometenostima stekli u okviru školovanja, pretežno smatrajući da ona i treba da se stiču na taj način, a u većem procentu su se i izjašnjavali da se van škole druže sa učenicima sa ometenošću. Ipak, ove rezultate bi trebalo posmatrati u kontekstu prethodno navedenih, budući da je izvesno da čak jedna trećina ukupnog broja ispitanika muškog pola nije ispravno percipirala potencijalno stanje ometenosti svojih školskih drugova.

Studija Litvack, Ritchie i Shore (2011) ispituje odnos učenika s visokim i prosečnim školskim postignućem, kao i učenika sa smetnjama u razvoju u inkluzivnom odeljenju, prema ometenosti. Studija je dala zanimljive rezultate. Utvrđeno je da 16,7% učenika (10 od 60 učesnika) nisu prepoznali drugove sa ometenošću jer nisu imali vidljive ili uočljive različitosti. Autori

forum pedagoga

su zaključili da učenici sa ometenošću koja nije primetna mogu biti smatrani lenjim, nesposobnim, neodgovornim i neadekvatnog ponašanja (ometaju nastavu).

Na različit odnos dečaka i devojčica školskog uzrasta prema vršnjacima sa ometenošću ukazuju i Hrnjica i Sretenov (2003, prema Jablan i Hanak, 2005), koji tvrde da im devojčice pretežno pomažu i druže se s njima, dok im se dečaci podsmevaju, podstiču njihovo agresivno ponašanje i time im bitno otežavaju socijalizaciju i socijalnu integraciju. Inostrana istraživanja takođe potvrđuju da pol ima značajnu ulogu u socijalnoj inkluziji vršnjaka sa ometenošću, tj. utvrđeno je da se devojke pozitivnije odnose prema vršnjacima sa ometenošću od momaka (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2012).

Kada je reč o efektu školskog uzrasta, može se konstatovati da su ispitanici starijeg školskog uzrasta dali veći broj tačnih odgovora na pitanja koja se odnose na percepciju prisustva učenika sa ometenošću, kao i na zastupljenost osoba sa ometenošću u okviru celokupne populacije.

Ipak, statistički značajno manje učenika koji pripadaju ovoj podgrupi ispitanika, u odnosu na podgrupu učenika mlađeg školskog uzrasta, izjasnilo se da se van škole druži da učenikom sa ometenošću, kao i da je znanja o osobama sa ometenošću steklo u školi. Interesantan je nalaz koji se odnosi na odgovore ispitanika na poslednje postavljeno pitanje; naime, i učenici šestog i učenici sedmog razreda smatraju da znanja o osobama sa ometenošću primarno treba da se stiču u okviru porodične sredine, dok upadljivo manje ispitanika navodi školu kao potencijalni osnovni izvor saznanja o ometenostima. Verovatno je da je ovakav rezultat posledica nasleđene obrazovne tradicije, koja nikada nije podrazumevala značajnije uključivanje sadržaja koji se odnose na osobe sa ometenošću u obavezni, formalni deo nastavnog procesa, kao i razumljive težnje učenika da izbegnu dodatno opterećenje u školi (Radić Šestić i Šešum, 2016).

Izloženi nalazi su donekle u saglasju sa rezultatima istraživanja pod nazivom „Dečje iskustvo, znanje i stavovi prema ometenim osobama", (Hazzard, 1983, prema Dimoski, 2011b) sprovedenog u SAD na uzorku od 367 učenika osnovnoškolskog uzrasta, u kojem je ispitivana socijalna distanca prema deci sa raznim vidovima ometenosti. Ovi nalazi su pokazali da je znanje ispitanika o osobama sa ometenošću raslo sa uzrastom, i nije bilo u relaciji sa polom ispitanika ili prethodnim iskustvom sa osobama sa ometenošću. Iako rezultati našeg istraživanja ukazuju na trend efekta školskog uzrasta ispitanika na znanja o ometenostima, važno je naglasiti da je školski uzrast učenika u našem istraživanju ipak bio tangentan i slabo diferenciran.

forum pedagoga

Efekat pola na rezultate ispitanika na supskalama Upitnika nije potvrđen, dok je efekat školskog uzrasta evidentan, ali ograničen; utvrđen je jedino kod procene potrebe za dodatnim informisanjem, na koju su u većoj meri ukazali ispitanici koji pripadaju poduzorku starijeg školskog uzrasta. Ovakvi nalazi ne iznenađuju, budući da i Dimoski (2011a) konstatuje da nema slaganja istraživačkih nalaza oko evidentiranja veze pola i uzrasta sa stavovima prema osobama sa ometenošću. Posebno je interesantan nalaz koji ukazuje na to da učenici koji povoljnije procenjuju sopstvenu informisanost o osobama sa ometenošću imaju lošiju predstavu o njima, što je verovatno posledica zastupljenosti predrasuda, koje su oni skloni da smatraju relevantnim i korisnim informacijama.

Iako znamo da starost i pol utiče na to kako deca tipičnog razvoja percipiraju vršnjake sa ometenošću, kao i socioekonomski status, na međusobno prihvatanje vršnjaka uopšte utiče i učestalost kontakata, poznavanje i razumevanje ometenosti, i stavovi odraslih osoba koje su važne za decu (Diamond, 1996).

Zaključak

Na osnovu rezultata našeg istraživanja, može se zaključiti da učenice značajno uspešnije opažaju prisustvo vršnjaka sa ometenošću u okviru društvene grupe kojoj pripadaju u odnosu na učenike, kao i da se učenici šestog razreda u značajno većoj meri druže s vršnjacima sa ometenošću nego što to rade učenici sedmog razreda. Takođe, učenici sedmog razreda su procenili značajno veću potrebu za dodatnim informisanjem nego učenici šestog razreda. Ispoljena loša informisanost učenika o osobama sa ometenošću očekivana je posledica zanemarivanja ove teme u nastavnom procesu tokom celokupnog školovanja, na šta ukazuju i odgovori ispitanika – najmanje učenika je znanja koja poseduju o osobama sa ometenošću steklo u školi.

Znanja koja učenici stiču u okviru primarne porodice ili putem medija su nestruktuirana i potencijalno nefunkcionalna, često na nivou pogrešnih informacija i predrasuda, i kao takva mogu značajno uticati na formiranje i održavanje negativnog odnosa tipičnih učenika prema učenicima sa ometenošću, na šta ukazuju i rezultati našeg istraživanja koji potvrđuju negativnu povezanost procene sopstvene informisanosti i predstave o osobama sa ometenošću. Stoga, mišljenja smo da implementacija sadržaja koji se odnose na osobe sa ometenošću u okvire obaveznog nastavnog procesa redovnih škola predstavlja *sine qua non* inkluzivnog obrazovanja; budući da bi se obuhvatnošću i sistematičnošću informisanja učenika o ovoj

forum pedagoga

temi, pored brojnih drugih koristi, pojačao i uticaj na kognitivnu komponentu stavova prema osobama sa ometenošću, a time i na njihovo prihvatanje od strane tipične populacije.

Literatura:

1. Armstrong, F., Armstrong, D. and Barton, L. (eds) (2000) *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*, London: David Fulton.
2. Alur, M., Timmons, V. (2009). *Inclusive Education across Cultures*. SAGE Publications.
3. Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England, Cambridge. *Journal of Education, 26*, 23–24.
4. Christensen, C. A. (1992). Social Justice and the Construction of Disability in Schools. *Australian Association of Special Education Newsletter*, 8, 6–8.
5. De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27 (4), 573–589. doi: 10.1007/s10212-011-0096-z.
6. Dimoski, S. (2011b). Stavovi dece i odraslih prema gluvim osobama. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 10* (3), 389–403 (2011).
7. Diamond, K. E., Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 458–475.
8. Dimoski, S. (2011a). *Stavovi prema osobama oštećenog sluha i faktori koji ih određuju*. Beograd, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, doktorska disertacija.
9. Dimoski, S., Nikolić, G. (2015). Značaj odnosa društva prema osobama sa smetnjama u razvoju za realizaciju obrazovne inkluzije u Srbiji. *Sociološki pregled, vol. XLIX*, no. 4, 419–443.
10. Hanak, N., Dragojević, N. (2002). Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju, *Istraživanja u defektologiji I*, 13–23.
11. Jablan, B., Hanak, N. (2005). Iskustvo kao faktor promena stavova dece sa vidom prema slepoj deci (prilog ideji inkluzivnog obrazovanja). *Istraživanja u defektologiji*, *7*, 15–28.
12. Kostović, S. i Marić Jurišin, S. (2011), Škola i socioemocionalni razvoja učenika – od interakcionističke teorije ka konfluentnom obrazovanju, *Pedagogija, 66* (3), 365–372.
13. Litvack, M., Ritchie, K. & Shore, B. (2011). High- and average-achieving students' perceptions of disabilities and of students with disabilities in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, *77* (4), 474–487.
14. Marić Jurišin, S. i Kostović, S. (2016). „Vaspitljivost emocija" prema „emocionalno pismenoj školi". *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 41* (2), 185–201.
15. Martin, D. & Bat-Chava, Y. (2003). Negotiating deaf–hearing friendships: coping strategies of deaf boys and girls in mainstream schools. *Child: care, health and development*, *29 (6*), 511–521. DOI: 10.1046/j.1365-2214.2003.00371.x.
16. Milačić Vidojević, I., Čolić, M. (2016). Uticaj kontakta i znanja o intelektualnoj ometenosti na stavove prema inkluziji kod osoba opšte populacije. *Zbornik radova*:

forum pedagoga

Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju, Fakulet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
17. Power, D. & Hyde, M. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard-of-hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *7*, 302–311.
18. Radić Šestić, M. i Šešum, M. (2016). Specifičnosti socijalne inkluzije gluvih i nagluvih učenika. U zborniku radova Jugović, A., Japundža Milosavljević, M. i Grbović, A. (ur.): *Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju* (str. 227–237), Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
19. Radić Šestić, M., Gligorović, M., Milanović Dobrota, B. (2011). Stavovi rukovodilaca prema zapošljavanju gluvih osoba. *Beogradska defektološka škola, 17* (3), 51, 477–499.
20. Radić Šestić, Milovanović Dobrota, Radovanović (2012). Crtanje društva prema osobama sa ometenošću. *Sociološki pregled, vol. XLVI*, no. 4, 561–582.
21. Visser, J., Cole, T. and Daniels, H. (2002). Inclusion for the difficult to include. *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties, 17* (1), 23–26.
22. WHO (2011). *The World Health Organization's Report on Disability*. Retreived from: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf.

* * *

CONNECTION OF THE GENDER OF STUDENTS WITH THE SELF-ESTIMATED KNOWLEDGE AND NOTIONS ABOUT PERSONS WITH MENTAL RETARDATION

Summary: *Success of inclusion of children with mental retardation into regular schools, which application has been compulsory since 2009, depends on raising awareness and the state of being informed of the whole number of inhabitants in the respect of borders and possibilities of the persons with mental retardation.*

This research had the point in determining how children of the regular primary school of different gender in school age perceive people with retardation, then hoe they observe their own knowledge about the topic of retardation and the need for additional information, and what the relation between these two variables is. The research was done at the sample of 100 students of the sixth and seventh grade of the primary school. There was a questionnaire, specially designed for the purposes of this research. After the completed analyses, the given results point at the negative connectivity of the estimating of own knowledge and perception of the persons with retardation. Also it was determined that female students more successfully notice their peers with retardation within the social unit which they belong to in relation to the students as well as that sixth grade students socialise more with their peers with retardation than the seventh graders. Students of the seventh grade estimated greater need for additional information than the sixth graders.

Key words: *typical students, students with retardation, knowledge, primary school.*

forum pedagogja

* * *

СВЯЗЬ ПОЛА И ВОЗРАСТА УЧАЩХИСЯ С САМООЦЕНКОЙ ЗНАНИЙ И ВОСПРИЯТИЕМ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ СПСОБНОСТЯМИ

Резюме: *Успех включения детей с ограниченными способностями в обычные школы, применение которого является в Сербии обязательным с 2009 года, зависит от повышения осведомленности и информированности всего населения, относительно ограничений и возможностей особ с затруднениями в развитии. Цель нашего исследования – 1. определить как учащиеся разного пола и школьного возраста в обычной начальной школе, воспринимают людей с ограниченными возможностями, затем, 2. как они оценивают свою собственную информированность о теме затруднения в развитии 3. нуждаются ли в дополнительных информациях об ограничениях 4. в каком отношении все эти переменные связаны друг с другом.*

Тест проведен на подходящей выборке из 100 учащихся шестого и седьмого классов регулярной начальной школы. Был использован вопросник, специально разработанный для целей этого иссдедования. Результаты проведенных анализов указывают на отрицательную корреляцию между оценкой собственной информированности и восприятием особ с ограничениями в развитии. Было также установлено, что в отношении к мальчикам, в рамках социальной группы, к которой они принадлежат, девочки более успешно воспринимают наличие у сверстников ограничения возможностей; затем, что учащиеся шестого класса, в сравнении с учащимися седьмого класса, значительно более взаимодействуют со своими сверстниками, имеющими ограничения в развитии. Учащиеся седьмого класса, оценили гораздо более выраженную потребность в дополнительной информации, чем учащиеся шестого класса.

Ключевые слова: *типичные учащиеся, учащиеся с ограниченными возможностями,информированность, начальная школа.*

forum pedagoga

Datum kada je uredništvo primilo članak: 13. 9. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

MA Jelena N. STOJKOVIĆ
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Dr Nenad R. STOJKOVIĆ
OŠ „Jovan Jovanović Zmaj", Svilajnac

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 1, 2018.
UDK: 316.776:004.738.5
004.738.5:316.624-057.874

forum pedagoga

RIZIČNA PONAŠANJA KOJIMA SU MLADI IZLOŽENI NA INTERNETU: POLNE RAZLIKE

Rezime: *Iako je ovladavanje dece i mladih tehnologijama i internetom brže i efekti njihovog delovanja snažniji, briga za njihovu sigurnost sve je izraženija. Na to je, verovatno, uticao brz i nepravilan razvoj tehnologija i brojnih platformi na internetu kojima imaju pristup. Između ostalog, razlog tome je i nedovoljan rad na razvijanju kritičkog pristupa onome što, putem novih tehnologija, do mladih dolazi. Rizici na internetu postaju brojniji i složeniji, a načini zaštite ne prate dati razvoj. Istraživanje koje smo sproveli imalo je za cilj ispitivanje mišljenja učenika trećeg razreda srednjih škola o oblicima rizičnog ponašanja na internetu. Uzorkom je obuhvaćeno 120 učenika. U ovom radu, akcenat će biti stavljen na polne razlike koje postoje među učenicima u pogledu njihovog mišljenja o rizicima na internetu. Rezultati ovog i drugih, stranih istraživanja pokazali su da postoji razlika u stepenu izloženosti određenim rizicima na internetu kod učenika ženskog i muškog pola.*

Ključne reči: *rizična ponašanja na internetu, učenici srednjih škola, polne razlike, digitalne tehnologije, digitalno nasilje.*

Uvod

Koncept globalnog sela Maršala Mekluana (Marshall McLuhan) postao je stvarnost savremenog čoveka. Razvoj informacionih tehnologija i interneta neosporno je jedan od činilaca procesa globalizacije. Ovaj proces dovodi do promena na više nivoa. Na makronivou promene su se desile u domenu

politike, ekonomije, kulture (Mills, 2014). Međutim, važne promene desile su se i na mikronivou, to jest u odnosima koji se izgrađuju među ljudima i u samom čoveku. Često se govori o tome kako je razvoj tehnologija i interneta doprineo prevazilaženju prostornih i vremenskih ograničenja. Međutim, šta je sa granicama koje postavljamo u odnosima s drugima? Brojne rasprave na ovu temu navode nas na pitanje da li smo zaista uspeli da prevaziđemo i redefinišemo neka od prethodno pomenutih ograničenja ili smo se do te mere ograničili da se koncept granice u takvom prostoru dovodi u pitanje. To pokreće važno pitanje ko u takvom prostoru ima moć, kako se raspodeljuje odgovornost za postupke i kako se regulišu prestupi. Stalno smo izloženi brojnim informacijama i uticajima koji putem informacionih tehnologija do nas dolaze. U tom smislu, fraza *informacija je moć* postaje prilično jasna. Posedovati ili deliti informaciju znači obezbediti uticaj, a sa uticajem dolazi i moć. Međutim, pitanje moći otvara i pitanje *odgovornosti* za iznesene informacije, i *efekte* ostvarenih uticaja. Data odgovornost navodi nas na razmatranje pitanja zauzimanja kritičkog odnosa prema onome što nam se plasira, ranjivosti i mogućeg konformizma kojima ljudi mogu da budu izloženi. Informacione ili nove tehnologije doprinele su stvaranju „novih generacija". To je pokrenulo raspravu o tome kako mladi koriste informacione tehnologije i internet, kakav odnos prema njima izgrađuju, kakav efekat upotreba ovih tehnologija ima na njihov razvoj, vaspitanje, obrazovanje, odrastanje, odnose koje uspostavljaju s vršnjacima, odraslima i tome slično. U nastavku rada razmotrićemo pitanje *rizika kojima su mladi izloženi na internetu.*

Polazne teorijske osnove istraživanja

Digitalno nasilje: Virtuelno prijateljstvo može da boli

Nasilje, u stvarnom i virtuelnom prostoru, tema je koja zahteva ozbiljno razmatranje. „Neosporno je da digitalne tehnologije pružaju različite mogućnosti za psihosocijalni razvoj (pronalaženje informacija, učenje, istraživanje, komunikacija, zabava, razvoj kreativnosti), obrazovanje i socijalnu uključenost mladih. Međutim, nebezbedno korišćenje digitalne tehnologije nosi sa sobom brojne rizike, pogotovu kada su u pitanju deca i mladi" (Kuzmanović i sar., 2016: 13). Široko je rasprostranjena zabluda da se osoba ne može povrediti ako se nasilje odvija u virtuelnom prostoru. Nasilje povređuje, bilo da se odvija u stvarnom i direktnom kontaktu ili u virtuelnom prostoru. Digitalno nasilje ponekad može da bude opasnije od onog koje se odvija u direktnom kontaktu. Postoje brojne definicije digitalnog nasilja. Reč

forum pedagoga

je o veoma složenom fenomenu, koji nije lako precizno odrediti niti napraviti jasnu razliku u odnosu na klasično nasilje. Jedna od definicija na koju nailazimo u literaturi ukazuje da digitalno nasilje ili *sajber nasilje* (engl. *cyberbullying*) podrazumeva „korišćenje digitalne tehnologije (interneta i mobilnih telefona) s ciljem da se druga osoba uznemiri, povredi, ponizi i da joj se nanese šteta" (Kuzmanović i sar., 2016: 15). U literaturi se koriste različiti termini za označavanje digitalnog nasilja: *elektronsko nasilje, sajber nasilje, sajber maltretiranje, onlajn nasilje* i tome slično. Kuzmanović i Popadić (2016) navode da termin kojim se najčešće označava nasilje koje se odvija u virtuelnom prostoru, *cyberbullying* ili *digitalno sledžijstvo*, kako ga oni prevode, nije precizan. Njegova nepreciznost se ogleda u tome što u odnosu na klasično sledžijstvo kao namerno psihičko ili fizičko povređivanje druge osobe, koje se ponavlja i gde postoji nesrazmera u moći žrtve i nasilnika, digitalno je takvo povređivanje koje podrazumeva upotrebu digitalnih tehnologija ili elektornskih medija. To znači da se u takvom povređivanju akcenat stavlja, kako se navodi, na *jednokratne agresivne postupke i agresivne postupke gde ne postoji razlika u moći.* Ističe se da je, bez obzira na to da li je u pitanju klasično ili digitalno nasilje, teško utvrditi nesrazmernost moći u odnosu i repetitivnost postupka. Uz to, smatra se da ima dovoljno razloga da oni koji se bave nasiljem ne bi trebalo da se ograniče samo na ponovljene slučajeve nasilja, kao što to čine oni koji se ograničavaju na ono što podrazumeva „digitalno sledžijstvo".

U svakom nasilnom odnosu postoje dve vrste uloga koje učesnici zauzimaju. Oni koji se označavaju kao *nasilnici* (engl. *bully*) i oni koju se označavaju kao *žrtve* (engl. *victim*). Kada na ovaj način označimo učesnike nekog odnosa, kako Popadić (2009) navodi, to znači da u njihovoj interakciji postoji niz epizoda u kojima jedan učesnik nastoji da povredi ovog drugog. Pomenuti autor navodi neke od karakteristika učesnika nasilnog odnosa. Žrtva je obično ona dijadi ona osoba koja trpi i povlači se na napade nasilnika. Obično je osetljiva, anksiozna, nesigurna i ima neku karakteristiku koja je čini pogodnom metom za maltretiranje. Navodi se da nasilje stvara začarani krug u kome žrtva može sve više da gubi samopouzdanje, što je čini pogodnijom metom, i tako ukrug. Što se tiče uloge nasilnika, Popadić ističe da nije lako napraviti profil tipičnog nasilnika. Karakterističan odnos prema žrtvi i nasilju je ono što izdvaja nasilnika. Generalno, to su osobe koje pokazuju manju empatičnost, pridaju agresoru prijatna osećanja, nalaze zadovoljstvo u agresivnim postupcima i tome slično. Piterson i Denzli (Peterson & Densley, 2017) postavljaju veoma važno pitanje – da li je internet novo mesto za antisocijalne pojedince da se agresivno ponašaju ili privlači novu grupu nasilnika koji su nasilni isključivo onlajn. Ako pokušamo

forum pedagoga

da napravimo paralelu s digitalnim nasiljem, uloge su iste, samo se dati odnos razvija u virtuelnom prostoru. Međutim, odnos klasičnog i digitalnog nasilja ne može da bude sveden na podudaranje uloga koje akteri imaju, on je mnogo složeniji. Kuzmanović i Popadić (2016) navode da, i klasično i digitalno nasilje, predstvljaju socijalni problem koji postoji u odnosima među ljudima. Međutim, između ova dva oblika nasilja postoje izvesne razlike. Pomenuti autori ističu sledeće specifičnosti digitalnog nasilja u odnosu na klasično, koje se odvija licem u lice. Pre svega, navodi se da digitalno nasilje karakteriše *visok stepen anonimnosti* pojedinaca ili grupa koje vrše nasilje. To stvara nekoliko problema. Prvo, veoma je teško utvrditi identitet onih koji vrše nasilje jer se obično kriju iza lažnih profila, stranica, brojeva telefona, imena, i tome slično. Takva situacija ohrabruje nasilnike da urade ili kažu ono što možda u direktnom kontaktu ne bi rekli, dok se kod žrtava povećava osećanje bespomoćnosti, tuge ili besa. Drugo, postoji *stalna dostupnost žrtve*. Bez obzira na mesto i na vreme, žrtva je stalno izložena maltretiranju i uznemiravanju, čak i kada nije na mreži (engl. *online*). Treće, u digitalno nasilje može da bude *uključen veliki broj ljudi*, svojom ili tuđom voljom. I četvrto, informacije koje se ostave na mreži, *šire se velikom brzinom.* To znači da postavljenu informaciju u roku od nekoliko sekundi može da vidi hiljade i hiljade ljudi, pritom se ona može umnožavati i postavljati bilo gde na mreži. Često je teško ukloniti je, kada se jednom nađe na mreži mogu se ponovo zloupotrebiti. Na taj način, osoba je izložena torturi koja je poput začaranog kruga, a koja može da ima ozbiljne posledice po fizičko i psihičko zdravlje žrtve. Javlja se anksioznost, depresija može ići čak i do pokušaja ili izvršavanja samoubistva. Coburn, Connoly i Roesch (2015) ističu da je specifičnost digitalnog nasilja u odnosu na tradicionalno to što je manja verovatnoća da ga odrasli primete, pošto se sprovodi efikasnije i diskretnije. Takođe, mladi uključeni u ovo nasilje obično su uključeni i u druge oblike agresije, kao što je na primer nasilje licem u lice, fizičke prepirke i tome slično. Oni koji trpe posledice u datom odnosu izveštavaju o osećaju frustriranosti, besa, krivice, srama, uznemirenosti, pa čak pomišljaju i da naškode sebi. Piterson i Denzli (2017) navode da takozvani društveni mediji (engl. *social media*) stvaraju prostor za nove, anonimne oblike agresije i nasilja koji se odvijaju onlajn, kao što je na primer korišćenje interneta da bi se nekom pretilo ili da bi se neko vređao ili izopštavao. Pomenuti autori ukazuju na faktore rizika koji utiču na uključivanje u elektronsko nasilje. Pre svega, pominju individualna eksternalizovana svojstva poput *impulsivnosti, psihopatskih i Makijavelističkih svojstava*, koja su češća u slučaju klasičnog nasilja. U onlajn kontekstu impulsivnost može da rezultira rizičnim ponašanjima kao što je piraterija, hakerstvo i tome slično. Psihopatska i

forum pedagogga

Makijavelistička svojstva poput manipulativnosti, cinizma, odsustva empatije takođe predstavljaju značajne prediktore nasilnog ponašanja. To važi i za internalizovana individualna svojstva poput depresije, povučenosti, usamljenosti. Pored individualnih, određeni grupni i sredinski faktori takođe mogu da dovedu do digitalnog nasilja. Pozivajući se na brojne autore, Piterson i Denzli (2017) ukazuju na važnost uloge roditelja i vršnjaka u razvoju i eliminisanju tradicionalnih oblika nasilja i agresije. Takođe, osiromašena emocionalna veza sa roditeljima i nedostatak roditeljskog nadzora povezani su sa onlajn agresivnošću. Rutinske aktivnosti mogu da vode ponašanjima na internetu koja podrazumevaju vređanje drugih. „Internet je postao novo polje za socijalne interakcije, dozvoljavajući deci i mladima da kažu ili rade stvari sa određenim stepenom anonimnosti i ograničenim nadzorom od strane odraslih" (Williams & Guerra, 2007; prema Peterson & Densley, 2017: 5). To nas dovodi do sledeća dva faktora rizika, a to su anonimnost i konformizam. U situacijama kada je obezbeđena anonimnost, ljudi osećaju manju odgovornost i manje se kontrolišu, to jest rade i govore ono što možda ne bi smeli da nema anonimnosti. Konformizam podrazumeva menjanje nečijeg mišljenja pod direktnim ili indirektnim pritiskom grupe (Asch, 1951, prema Peterson & Densley, 2017). Onlajn kontekst izlaže adolescente novim grupnim normama i širi mrežu vršnjaka s kojima stupaju u kontakt. Iako je konformizam u virtuelnom prostoru nedovoljno empirijski ispitan, društveni mediji mogu da doprinesu javljanju digitalnog nasilja tako što se širi mreža onih vršnjaka gde je nasilno onlajn ponašanje normalno. Još jedna zanimljiva tema se otvara kada govorimo o onlajn kontekstu. Pozivajući se na Bandurinu sociokognitivističku teoriju moralnog postupanja, Runions i Bak (2015) objašnjavaju fenomen *moralnog oslobađanja* (engl. *moral disengagement*) u onlajn kontekstu. Kada se ljudi ponašaju zlobno, često svoje postupke ne vide tako, već navode okolnosti i kontekste koji su ih doveli do takvog ponašanja, kao neku vrstu opravdanja. Istraživanje koje su pomenuti autori sproveli pokazalo je da u odnosu na neagresivne osobe, nasilinici i posmatrači koji pomažu nasilnicima ili podstiču svojim postupcima njihova agresivna ponašanja, pokazuju visok nivo moralnog oslobađanja. Naslilnici pokazuju tendenciju da svoje postupke sprovode u skladu s ličnim moralnim kodeksima. Za razliku od njih, posmatrači koji brane ili pomažu žrtvama pokazuju niži nivo moralnog oslobađanja. Podeljena su mišljenja oko toga da li je moralno oslobađanje relevantno za sajber agresiju (engl. *cyber-aggression*). S jedne strane, Runions i Bak ističu, pozivajući se na Ginija i saradnike (Gini et al.) da postoje izvesne konceptualne nejasnoće oko uloge moralnog oslobađanja u virtuelnom prostoru. Pornari i Vud (Pornari & Wood), takođe, daju svoj sud

forum pedagoga

o tome. Ističu da onlajn kontekst ne dovodi do istog stepena moralnog oslobađanja kao što je to slučaj s klasičnim nasiljem. Ako se vratimo na posmatranje ove problematike kroz Bandurinu teoriju, dobijamo sledeće uvide. Prema ovoj teoriji, ponašanje varira u zavisnosti od konteksta. Reč je o recipročnom determinizmu, odnosno uzajamnom delovanju sledeća tri faktora: *ponašanja, kognicije* i *drugih individualnih faktora i socijalnog okruženja*. „Kao što je Bandura istakao, ponašanja mogu da variraju u različitim kontekstima, što nam može omogućiti uvid u razumevanje njihovog porekla i održavanja" (Runions & Bak, 2015: 401). Iako neki autori spekulišu, brojna istraživanja ukazuju na vezu između moralnog oslobađanja i sajber agresivnosti. Bauman ističe da svet tehnologija u kome se mladi socijalizuju može da bude kontekst koji promoviše moralno oslobađanje, a dati fenomen zavisi ne samo od individualnih karakteristika, već i od konteksta u kome se izvesno ponašanje dešava (Runions & Bak, 2015). Nove tehnologije su, kao što smo već naveli, promenile, kako kontekste u kojima žive, tako i odnose među ljudima. Runions i saradnici su napravili pregled kako nove tehnologije utiču na to kako deca i mladi procesuiraju socijalne informacije. Izvesne karakteristike ovih tehnologija stvaraju kontekst u kome se poteže pitanje normi prema kojima se izvesno ponašanje odvija. Pomenuti autori navode sledeći primer kojim u pokušavaju da predstave. Ukoliko bi neki učenik nadgledao i uznemiravao drugog učenika usred noći, to bi se smatralo ekstremnim u „oflajn" svetu. Međutim, u onlajn svetu koji omogućava stalni pristup, čitanje tuđih postova i postavljanje uvredljivih i uznemirujućih komentara ne vidi se kao nešto posebno i na šta bi trebalo obratiti pažnju. Kao što Bandura ističe, mnogo je lakše izvršiocu određenog ponašanja koje nanosi štetu drugome ukoliko je ta šteta nevidljiva zbog distance ili vremena između samog akta i njegovih posledica. Činjenica da komunikacije koju omogućavaju nove tehnologije fokus stavlja na tekst, pri čemu se zanemaruju znaci neverbalnog aspekta komunikacije, doprinosi stvaranju uslova u kojima izostaje empatija, važan segment svakog međuljudskog odnosa. „IKT[1] stvaraju emocionalni raskorak koji omogućava sajber nasilnicima da se ne obaziru na emocionalne posledice agresivnih postupaka" (Runions & Bak, 2015: 402). Pomenuti autori pokreću još jedno pitanje, oslanjajući se na sociokognitivističku teoriju moralnog postupanja Alberta Bandure. Moralna samoregulacija, o kojoj Bandura govori, omogućava da ljudi upravljaju svojim ponašanjem vodeći računa o okolnostima. Onlajn okruženje omogućava malo ili ne omogućava uopšte neverbalne i paralingvističke znake. Njihovo odsustvo utiče na

1 Informaciono-komunikacione tehnologije.

forum pedagoga

samoregulaciju i može da stvori pogodne uslove za javljanje sajber nasilja. Zašto izostajanje ovih znakova može da dodvede do sajber nasilja? Zato što njihovo odsustvo dovodi do proizvoljnog interpretiranja postupaka, što može da ima raznovrsne posledice. Poznato je da su dvosmisleni socijalni znaci podložni pogrešnoj interpretaciji, što znači da mogu da dovedu do toga da ne možemo jasno da protumačimo nameru u određenim postupcima koji se dešavaju u onlajn kontekstu. Još jedna specifičnost onlajn konteksta koja može da dovede do sajber nasilja jeste mogućnost *deljenja* (engl. *sharing*) informacija. „Termin *deljenje* tradicionalno korišćen za opisivanje prosocijalnog ponašanja, predstavlja lak eufemizam za širenje ponižavajućih slika i videa drugih na internetu" (Runions & Bak, 2015: 403). To stvara problem, kako dodaju pomenuti autori, preuzimanja krivice za uvredljiv i opasan sadržaj, što znači da se javlja raspršivanje odgovornosti za sajber nasilje. Sve prethodno navedeno otvara sledeća pitanja: koji vidovi digitalnog nasilja postoje, odnosno koja rizična ponašanja adolescenti mogu da praktikuju na internetu ili kojima mogu da budu izloženi, pri čemu sebe dovode u opasnost da postanu žrtve u takvim situacijama.

Mnoštvo složenih konteksta i procesa češnja se istovremeno i rezultira određenim promenama. Da li će kontekst menjati mlade ili će mladi uspostaviti moć nad kontekstom, zavisi od velikog broja faktora. Pitanje koje okupira našu pažnju jeste kakvim se rizicima mladi izlažu ako ne uspostave moć nad onlajn kontestom koji predstavlja važan deo njihovog delovanja i funkcionisanja.

Vrste digitalnog nasilja i ostala rizična ponašanja na internetu

U literaturi nailazimo na brojne termine kojima se označavaju ponašanja koja izlaze iz okvira onoga što se smatra društveno prihvatljivim ili normalnim. To šta je normalno ili prihvatljivo relativno je i varira od kulture do kulture, pa i od čoveka do čoveka. Zbog toga, ali i činjenice da je reč o veoma složenim ponašanjima, javljaju se različita određenja i termini kojima se označavaju. Za takva ponašanja koja podrazumevaju izvesni, kako Uzelac i Boillet (2007) navode, poremećaj u ponašanju koriste se termini poput: *smetnja u ponašanju, asocijalno, antisocijalno, društveno neprihvatljivo, devijantno, delinkventno ponašanje* i tome slično. Svaki od ovih termina ukazuje na određeni aspekt ili karakteristiku datog ponašanja. Na primer, ako je reč o terminu *poremećaji ponašanja*, Uzelac i Boillet ističu da je reč o višeznačenjskom pojmu koji može da obuhvati poremećaje u različitim naučnim disciplinama. Kada je reč o terminu *rizična ponašanja*, koji smo upotrebili u ovom radu, pomenute autorke ističu da je reč o deci i mladima

forum pedagogia

koji su suočeni s brojnim problemima koji prete njihovom pozitivnom razvoju i uspešnom prilagođavanju u društvu. Faktori ili problemi koji mogu da vode rizičnim ponašanjima mogu da budu raznovrsni: siromaštvo, školski neuspeh, zlostavljanje i tome slično. Ovaj termin, kao i bilo koji drugi, ima svojih nepreciznosti i nejasnoća. Uzelac i Boillet navode da se, kada je u pitanju termin *rizična ponašanja*, pokreću pitanja njegove doslednosti (ukazuje nedosledno na različite aspekte ponašanja) i profilisanosti (koristi se u različitim disciplinama). Uprkos navedenim nepreciznostima, ovaj termin smatramo adekvatnim za potrebe ovog rada, jer akcenat stavljamo na izloženost mladih određenim rizičnim ponašanjima na internetu, bilo da su oni rizična grupa to jest ona grupa koja ispoljava rizično ponašanje, bilo da neko drugi svojim ponašanjem dovodi njih u rizik da budu uznemiravani na bilo koji način u virtuelnom prostoru. Razlog zbog kog je upotrebljen ovaj termin jeste taj što svako od nas može da bude izložen riziku i da bude uznemiravan i da uznemirava nekog na internetu. Da li će biti žrtva ispoljavanja rizičnog ponašanja ili će ispoljavati rizično ponašanje zavisi od velikog broja faktora. Međutim, dato pitanje prevazilazi okvire ovog rada. Kada je reč o stranim publikacijama, uglavnom je reč o *rizicima* na internetu kojima su izloženi mladi ili se o datim rizicima govori u terminima digitalnog nasilja. Takođe, nailazimo i na termin *rizici digitalne komunikacije*, koji upotrebljavaju Kuzmanović i Popadić (2016) i koji najšire obuhvata ono čime se bavimo u ovom radu.

Najčešće se u digitalno nasilje ubrajuju sledeće vrste rizičnog ponašanja (Kowalskietal, 2008; Willard, 2006, prema Kuzmanović i Popadić, 2016: 17):

- elektronske poruke koje sadrže vulgarnosti i uvrede (*flaming*),
- slanje pretećih poruka,
- ocrnjivanje i optuživanje drugog slanjem glasina i laži, da bi se nekome uništila reputacija ili pokvarili odnosi sa drugima,
- lažno predstavljanje: nasilnici se predstavljaju kao druga osoba (koristeći njen nadimak, šifru i sl.), čineći stvari koje toj drugoj osobi uništavaju ugled ili je dovode u sukob sa drugima,
- indiskrecija – otkrivanje nečijih tajni, podataka i slika koji nisu namenjeni drugima,
- isključivanje – izbacivanje nekoga iz foruma, diskusione liste i sl.,
- slanje neprimerenog seksualnog materijala (*sexting*),
- snimanje udaranja (*happy slapping*).

Međutim, rizična ponašanja na internetu prevazilaze ono što se podrazumeva pod digitalnim nasiljem. Pored onih ponašanja koje smatramo digitalnim nasiljem, Kuzmanović i saradnici navode niz drugih kojima mladi

forum pedagogia

mogu da budu izloženi ili koja mogu da praktikuju na internetu. Date rizike i uloge koje mladi mogu da zauzmu, predstavili su tabelarno (preuzeto iz: Kuzmanović i sar., 2016: 14):

Tabela 1: Vrste rizika na internetu

	Aktivna uloga mladih	Pasivna uloga mladih
Vrsta rizika Sadržaj	Postavljanje na internet nedozvoljenog i potencijalno štetnog sadržaja (npr. eksplicitne fotografije, video-snimci, poruke na profilima, blogovima itd.)	Praćenje pornografskog, nasilnog i rasističkog sadržaja. Praćenje drugog sadržaja na internetu koji može imati štetne posledice (npr. anoreksija, samoubistvo itd.)
Kontakt	„Sekstiranje" Uznemiravanje i digitalno nasilje nad drugima.	Biti vrbovan(a). Trpeti uznemiravanje ili digitalno nasilje.
Komercijalne usluge	Neovlašćeno korišćenje autorskih prava. Onlajn kockanje. Onlajn kupovina (rizična).	Biti žrtva oglasa, spamova, sponzorstva. Nesvesno ulaženje u dogovore oko kupovine proizvoda.
Bezbednost	Otkrivanje ličnih podataka. Hakerisanje.	Nesvesna instalacija zlonamernih kodova (npr. virusa). Biti žrtva prevare. Biti žrtva krađe identiteta.

forum pedagoga

Kao što se vidi iz Tabele 1, rizik na internetu zaista prevazilazi digitalno nasilje i može dovesti do javljanja različitih oblika rizičnog ponašanja kod mladih ili ih može dovesti u opasnost da budu žrtve u situaciji kada neko drugi ispoljava rizična ponašanja.

Metodologija istraživanja

Predmet našeg istraživanja predstavlja mišljenje učenika srednjih škola o rizičnim ponašanjima na internetu. Iz ovako definisanog predmeta izveden je *cilj* istraživanja koji podrazumeva ispitivanje mišljenja učenika srednjih škola o oblicima rizičnog ponašanja na internetu. U odnosu na cilj, formulisani su sledeći *zadaci* istraživanja:

1. Ispitati mišljenje učenika srednjih škola o *oblicima rizičnog ponašanja* koji se pojavljuju na internetu:
    1. „seksting" (engl. *sexting*),
    2. „gruming" (engl. *grooming*),
    3. postavljanje i deljenje nedozvoljenih i štetnih sadržaja,
    4. širenje govora mržnje, izopštavanje i diskriminisanje,
    5. krađa identiteta,
    6. onlajn kockanje.
2. Ispitati *modele komunikacije na internetu* u kojima učenici prepoznaju oblike rizičnog ponašanja.
3. Ispitati povezanost između mišljenja učenika srednjih škola o oblicima rizičnog ponašanja koji se pojavljuju na internetu i *obrazovnog nivoa njihovih roditelja, pola, uspeha učenika* i *vrste srednje škole koju pohađaju*.

Prilikom istraživanja, korišćena je *deskriptivna metoda.* Tehnika koju smo koristili je *anketiranje*, a kao instrument korišćen je *upitnik*. Instrument je namenjen učenicima. Sastavljen je tako što su neka pitanja, relevantna za proučavanje digitalnog nasilja i ostalih rizičnih ponašanja na internetu, preuzeta iz upitnika koji su sastavili autori Kuzmanović i Popadić i objavili u publikaciji *Mladi u svetu interneta.*

U ovom radu, fokus će biti na poslednjem istraživačkom zadatku, to jest razmatranju polnih razlika među učenicima shodno njihovom mišljenju o oblicima rizičnog ponašanja na internetu i rezultatima koji su istraživanjem dobijeni.

forum pedagoga

Rezultati istraživanja

Jedan od zadataka našeg istraživanja odnosio se na uspostavljanje veze između varijabili pola i mišljenja učenika o rizičnim ponašanjima na internetu. U nastavku teksta, najpre ćemo tabelarno prikazati kako se učenici prema nezavisnoj varijabli (pol) raporeduju, a onda kakav je odnos te varijable sa zavisnom varijablom (mišljenje učenika o oblicima rizičnog ponašanja na internetu).

Uzorkom našeg istraživanja obuhvaćeno je nešto više devojčica nego dečaka, što možemo da vidimo i iz Tabele 2 u nastavku teksta.

Tabela 2: Pol učenika

	Frekvencija	Procenti	Validni procenti	Kumulativni procenti
Muški	51	42,5	42,5	42,5
Ženski	69	57,5	57,5	57,5
Ukupno:	120	100,0	100,0	100,0

Od 40% učenika koji su zokružili da su jednom ili više puta posećivali sajtove pornografskog sadržaja, mnogo je više dečaka nego devojčica, što su mnoga istraživanja koja se bave ovom problematikom i pokazala. Ukupno trideset jedan dečak je označio da u određenom stepenu prati pornografske sadržaje. Najviše je onih koji su označili da često prate ovakve sadržaje, što je prikazano u Tabeli 3.

Tabela 3: Odnos varijabli pol i praćenje pornografskog sadržaja

		Praćenje pornografskog sadržaja				
		Nikada	1–2 puta	Ponekad posećuje	Često posećuje	Ukupno:
Pol	Muški	20	7	11	13	51
	Ženski	51	9	7	2	69
Ukupno:		71	16	18	15	120

Za razliku od dečaka, znatno je manje devojčica koje prate ovakve sadržaje. Takođe, stepen praćenja ovakvih sadržaja je drugačiji – kao što vidimo, najveći broj njih je posetilo sajtove ovog tipa jednom do dva puta.

Tabela 4: Odnos varijabli pol i seksting – primanje poruka/slika seksualnog sadržaja

		Seksting – primanje poruka/slika seksualnog sadržaja				
		Nije se desilo nijednom	Desilo se jednom	Desilo se 2–3 puta	Dešavalo se više puta	Ukupno
Pol	Muški	32	5	5	9	51
	Ženski	45	9	7	8	69
Ukupno:		77	14	12	17	120

forum pedagoga

Kada je u pitanju seksting, dva pitanja u upitniku su se odnosila na ovo ponašanje. Jedno je akcenat stavljalo na primanje slika ili poruka seksualnog sadržaja, a drugo na zahteve da se takvi sadržaji šalju (tabele 4 i 5).

Podaci za stavku seksting, koja podrazumeva slanje slika ili poruka seksualnog sadržaja, izgledaju ovako:

Tabela 5: Odnos varijabli pol i seksting – slanje poruka/slika seksualnog sadržaja

		Seksting – slanje poruka/slika seksualnog sadržaja				
		Nije se desilo nijednom	Desilo se jednom	Desilo se 2–3 puta	Dešavalo se više puta	Ukupno:
Pol	Muški	38	4	1	8	51
	Ženski	40	15	[illegible]	7	69
Ukupno:		78	19	[illegible]	15	120

Kao što možemo da vidimo iz predstavljenih rezultata, i u jednom i u drugom slučaju devojčice su izloženije ovakvom ponašanju na internetu. I ovde je, kao i u slučaju s pornografskim sadržajima, potvrđeno ono na šta su ukazale studije koje se bave proučavanjem sekstinga (Kowalskietal, 2008; Willard, 2006, prema Kuzmanović i Popadić, 2016).

Istraživanje je na ovom uzorku pokazalo, i u slučaju stupanja u kontakt sa osobama koje se lažno predstavljaju, to jest koje lažu o svojim godinama, interesovanjima, namerama i slično u cilju podvođenja, da su devojčice izloženije ovakvom riziku na internetu (Tabela 6).

Tabela 6: Odnos varijabli pol i ponašanja koje podrazumeva gruming

		Gruming				
		Nije se desilo nijednom	Desilo se jednom	Desilo se 2–3 puta	Desilo se više puta	Ukupno:
Pol	Muški	40	6	1	4	51
	Ženski	49	10	8	2	69
Ukupno:		89	16	9	6	120

forum pedagoga

Slični podaci dobijeni su i u slučaju zloupotrebe ličnih podataka na internetu, što možemo videti iz Tabele 7.

Tabela 7: Odnos varijabli pol i ponašanja koje podrazumeva zloupotreba ličnih podataka učenika od strane neke druge osobe

		Gruming				
		Nije se desilo nijednom	Desilo se jednom	Desilo se 2–3 puta	Desilo se više puta	Ukupno:
Pol	Muški	46	5	0	51	46
	Ženski	59	6	4	69	59
Ukupno:		89	105	11	4	120

Iako je generalno manje učenika koji su doživeli ovakvo iskustvo na internetu, ipak je u odnosu na dečake više devojčica koje su tome bile izložene.

U slučaju diskriminacije učenika na internetu, situacija je nešto drugačija. Gotovo jednak broj dečaka (3[illegible]) i devojčica (9) imalo je prilike da doživi ovakvo iskustvo, što možemo videti iz Tabele 8.

Tabela 8: Odnos varijabli pol i ponašanja diskriminisanje i izopštavanje učenika postavljanjem komentara ili postova

		Diskriminisanje i izopštavanje učenika postavljanjem komentara ili postova				
		Nije se desilo nijednom	Desilo se jednom	Desilo se 2–3 puta	Desilo se više puta	Ukupno:
Pol	Muški	41	3	5	2	51
	Ženski	60	8	0	1	69
Ukupno:		101	11	5	3	120

Na internetu, učenici mogu da budu izloženi riziku da, s jedne strane, budu žrtva nekog ponašanja, a, s druge strane, da oni nekog izlože riziku. Prethodno navedena pitanja imala su za cilj da ispitaju koliko puta su se učenici našli u prilici da budu izloženi riziku da postanu žrtve. Međutim, upitnik je sadržao jedno pitanje koje je imalo za cilj da ispita da li su učenici na neki od navedenih načina izložili nekog drugog riziku da postane žrtva. Dobijeni rezultati predstavljeni su u Tabeli 9.

forum pedagoga

Tabela 9: Odnos varijabli pol i ponašanja da učenici uznemiravaju druge na neki od navedenih načina

		Nije se desilo nijednom	Desilo se jednom	Desilo se 2–3 puta	Ukupno:
Pol	Muški	43	4	4	51
	Ženski	67	1	1	69
Ukupno:		110	5	5	120

Kao što vidimo iz dobijenih podataka, mali broj ispitanih učenika (10) u onlajn kontekstu uznemiravao je druge osobe. Od onih koji su to činili, mnogo je više dečaka nego devojčica.

Poslednji oblik ponašanja koje se javlja na internetu, a obuhvaćen je ovim istraživanjem, jeste posećivanje sajtova na kojima je moguće zaraditi novac (kladionice, kazina, igrice koje zahtevaju kupovinu i slično). Rezultati su pokazali, kao i u drugim studijama da je to aktivnost koja je karakterističnija za muški pol (Tabela 10).

Tabela 10: Odnos varijabli pol i posećivanje sajtova na kojima je moguće zaraditi novac

		Posećivanje sajtova na kojima je moguće zaraditi novac				
		Nisam nikada	Jesam, 1–2 puta	Ponekad to radim	Često to radim	Ukupno:
Pol	Muški	29	6	5	11	51
	Ženski	62	5	1	1	69
Ukupno:		91	11	6	12	120

forum pedagoga

Zaključak

Na osnovu dobijenih rezultata empirijskog istraživanja na našem uzorku, možemo da zaključimo da su devojčice izloženije ponašanjima koja imaju seksualnu konotaciju (kao što su seksting, gruming i tome slično), dok je za dečake karakterističnija izloženost ponašanjima poput onlajn kockanja, posećivanja pornografskih sajtova i drugo. Naše istraživanje je pokazalo da su momci i devojke u različitom stepenu izloženi rizicima na internetu.

Strana istraživanja pokazuju da takve razlike postoje ne samo u stepenu izloženosti već i u načinu na koji mladi vide određeno ponašanje. To jasno pokazuje kvalitativno istraživanje koje su sproveli švedski autori Löfgren-Martenson & Mansson, 2010.

Teorijska rasprava koju smo pokrenuli o rizicima na internetu i istraživanje koje smo sproveli otvorili su brojna pitanja. Da li su mladi svesni opasnosti koje vrebaju na internetu? Kako se i da li informišu o nekim novim oblicima koji se pojavljuju? Kako štite sebe i svoje lične podatke? Da li time što štite sebe na internetu, štite i druge? S nabrajanjem pitanja možemo ići u nedogled, s obzirom na činjenicu da ova tematika nije dovoljno istraživana. Mladi su svesni da na internetu postoje izvesni rizici kojima su izloženi. To su pokazali i rezultati našeg istraživanja. Ipak, postavlja se pitanje koliko zaista vode računa o svojoj bezbednosti na internetu. Čini se, na osnovu dobijenih podataka, da olako shvataju svoju bezbednost. Digitalni prostor i tehnologije jesu dali novu notu ljudskoj kreativnosti i delovanju, ali u kom trenutku su postali opasni za čoveka? To se dešava u onom trenutku kada je svrha upotrebe digitalne tehnologije prestala da bude samo dobrobit čovečanstva.

forum pedagogia

Literatura:

1. Bouillet, D. i S. Uzelac (2007). *Osnovi socijalne pedagogije.* Zagreb: Školska knjiga.
2. Kuzmanović, D. i sar. (2016). *Digitalno nasilje – prevencija i reagovanje*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i Pedagoško društvo Srbije.
3. Kuzmanović, D., D. Popadić (2016). *Mladi u svetu interneta.* Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
4. Löfgren-Martenson, L. and S-A. Mansson (2010). Lust, Love, and Life: A Qualitative Study of Swedish Adolescent`s Perceptions and Experiences with Pornography. *Journal of Sex Research,* 47 (6), 568–579.
5. Mils, M. (2014). Globalisation and Family life; in: A. Abela and J. Walker (eds.): *Contemporary issues in Family life,* 249–259.
6. Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama.* Beograd: Institut za psihologiju.
7. Peterson, J. and J. Densley (2017). Cyber violence: What do we know and where do we go from here?. *Aggression and Violent Behaviour*, 2–8.
8. Runions, C. K. and M. Bak (2015). Online Moral Disengagement, Cyberbullying and Cyber-Aggression. *Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking,* 18 (7), 400–405.
9. Coburn, I. P., D. A. Connolly and R. Roesh (2015). Cyberbullying: Is Federal Criminal Legislation the Solution?. *Revue canadienne de criminologie et de justice penale*, 38, 566–579.

* * *

RISKY BEHAVIOUR YOUNG PEOPLE ARE FACED WITH ON THE INTERNET: GENDER DIFFERENCES

Summary: *Although children and the young use IT and the Inrernet without difficulites, and they do it fast and the effects of thier actions are stronger, the adults care about their safety more and more. Fast and unpredictiable developemnt of technolpogies and numerous platforms on the Internet they had access to had, most problably the greatest influence. The reason for this is inuffiecient work at developing criticral approach to what the young are facing. Risks at the Internet are are becoming more complex and the ways of protection are not following the development. The research we have done had the aim of studying the beliefs of students of the third grade of vocational schools about the forms of risky behavour on the Internet. The sample included 120 students. In the paper, we are going to stress gender differences which exist mong the students considering thier thoughts about the risks on the Inernet. Results of this and other, foreign reserch showed that there is the differnece in the degree of exposure to certain risks on thte Internet among students of male and feamle gender.*

Key words: *risky behavour at the Internet, high school students, gender differences, digital technologies, digital violence.*

* * *

РИСКОВАННОЕ ПОВЕДЕНИЕ КОТОРОМУ ПОДВЕРГАЮТСЯ МОЛОДЫЕ ЛЮДИ В ИНТЕРНЕТЕ: ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ

Резюме: *Чем быстрее происходит овладение детьми и молодыми людьми технологиями и Интернетом и последствия их действия становятся все сильнее, тем забота о безопасности пользователей бывает все более выраженной. На это, судя по всему, повлияло быстрое и непредсказуемое развитие технологий и доступных многочисленных интернет-платформ. Причиной этого, между прочим,является неадекватная работа по разработке критического подхода к тому, что к молодежи приходит с помощью новых технологий. Риски в Интернете становятся все более многочисленными и сложными, причем не сопровождаемыми развитием соответствующих способов защиты. Проведенное нами исследование было направлено на изучение мнения учащихся третьего класса средних школ о формах рискованного поведения в Интернете. Выборка включала 120 учащихся. В настоящей статье, основное внимание уделено половым различиям, которые наблюдаются среди учащихся, с точки зрения их понимания риска в Интернете. Результаты нашего и других зарубежных исследований показали, что существует различие в степени воздействия определенных рисков в Интернете у девочек и мальчиков.*

Ключевые слова*: рискованное поведение в Интернете, учащиеся средних школ, половые различия, цифровые технологии, цифровое насилие.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 23. 9. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

forum pedagogia

Dr Vesna P. ŽUNIĆ PAVLOVIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Univerzitet u Beogradu
Dr Miroslav V. PAVLOVIĆ
Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja
Dr Nenad P. GLUMBIĆ
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Univerzitet u Beogradu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 1, 2018.
UDK:
159.922.76.072-056.313

forum pedagoga

EKSTERNALIZOVANI I INTERNALIZOVANI PROBLEMI DECE I ADOLESCENATA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU: PROCENA NASTAVNIKA[1]

Rezime: *Rezultati komparativnih studija konzistentno izveštavaju o većoj prevalenciji eksternalizovanih i internalizovanih problema (EIP) kod dece i adolescenata sa intelektualnom ometenošću (IO) u odnosu na opštu populaciju. U ovom radu, prezentovani su rezultati istraživanja učestalosti i karakteristika EIP na uzorku od 374 dece i adolescenata sa IO, oba pola, uzrasta 6–18 godina. Podaci su prikupljeni od vaspitača, defektologa i nastavnika primenom ASEBA TRF/6–18. Najvažniji rezultati istraživanja su: ukupna prevalencija EIP je 39,6%; eksternalizovani problemi (39,3%) su učestaliji u odnosu na internalizovane (28,3%); socijalni problemi i problemi mišljenja su učestaliji u odnosu na druge probleme; EIP su učestaliji kod ispitanika muškog pola i s težim oblicima ometenosti, izuzimajući kršenje pravila ponašanja koje je učestalije kod ispitanika s lakom IO. Na osnovu dobijenih nalaza, date su preporuke za prevenciju i tretman eksternalizovanih i internalizovanih problema dece i adolescenata sa IO.*

Ključne reči: *bihevioralni problemi, intelektualna ometenost, prevalencija.*

[1] Rad je proistekao iz projekta *Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću*, br. 179017 (2011–2017), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Uvod

Distinkcija između eksternalizovanih i internalizovanih problema empirijski je izvedena na osnovu statističke kovarijacije simptoma psihopatologije koji se javljaju u detinjstvu i adolescenciji. Eksternalizovani problemi odnose se na konflikte deteta s drugim osobama i njihovim očekivanjima u pogledu ponašanja, dok internalizovani problemi označavaju unutrašnje teškoće i povlačenje iz socijalnih kontakata (Achenbach & Rescorla, 2001). Podela na eksternalizovane i internalizovane probleme u ponašanju predstavlja najopštiji nivo grupisanja problema i u okviru obe grupe postoji hijerarhijski niži nivo grupisanja u vidu sindroma. Eksternalizovani sindromi su agresivno ponašanje i kršenje pravila ponašanja, a u internalizovane sindrome se ubrajaju anksioznost–depresivnost, povučenost–depresivnost i somatske smetnje. Preostala tri sindroma – socijalni problemi, problemi mišljenja i problemi pažnje, nisu grupisana zato što imaju obeležja i eksternalizovanih i internalizovanih problema.

Raspoloživi empirijski podaci svedoče o većoj prevalenciji eksternalizovanih i internalizovanih problema kod dece i adolescenata sa intelektualnom ometenošću (IO) u odnosu na opštu populaciju (Blacher, Baker & Eisenhower, 2009; Dekker, Koot, Van der Ende & Verhulst, 2002; De Ruiter et al., 2007; Neece & Baker, 2008; Will & Wilson, 2014). Procenjuje se da je prevalencija eksternalizovanih i internalizovanih problema kod dece i adolescenata sa IO tri do četiri puta veća nego u opštoj populaciji i da iznosi 42% (Koskentausta, Iivanainen & Almqvist, 2004); 49% (Dekker et al., 2002); 49,8% (Tomić et al., 2012); 52% (Soltau et al., 2015). Podaci o proporciji dece i adolescenata sa IO koji učestalo ispoljavaju eksternalizovane probleme donekle se razlikuju: 37,8–39,3% (Dekker et al., 2002); 46,6% (Soltau et al., 2015; Tomić et al., 2012). Isto važi i za podatke o zastupljenosti dece i adolescenata s visokim nivoom internalizovanih problema: 33,1% (Soltau et al., 2015); 34,1–36,4% (Dekker et al., 2002); 39,2% (Tomić et al., 2012).

Rezultati dosadašnjih istraživanja nisu saglasni u pogledu razlika u učestalosti eksternalizovanih i internalizovanih problema u zavisnosti od uzrasta, pola i težine IO. Na primer, prema nekim autorima nema značajnih uzrasnih razlika u ukupnoj prevalenciji ovih problema (Koskentausta et al., 2004), dok drugi autori nalaze da je na mlađem uzrastu veća ukupna prevalencija (De Ruiter et al., 2007), kao i prevalencija eksternalizovanih (Douma et al., 2007) i internalizovanih problema (Borthwick-Duffy, Lane & Widaman, 1997). U literaturi se mogu naći empirijski radovi u kojima nisu

forum pedagogia

otkrivene značajne polne razlike u ukupnoj prevalenciji eksternalizovanih i internalizovanih problema (Koskentausta et al., 2004), ali i istraživanja koja pokazuju da su ovi problemi učestaliji kod devojčica (Tomić et al., 2012). Neke studije izveštavaju o nepostojanju značajnih polnih razlika u učestalosti eksternalizovanih problema (Borthwick-Duffy et al., 1997; Koskentausta et al., 2004; Tomić et al., 2012), dok je u drugima zabeležena značajno veća učestalost kod dečaka (Douma et al., 2007). Nesaglasnost postoji i u pogledu internalizovanih problema, pošto neki autori smatraju da nema značajnih polnih razlika (Borthwick-Duffy et al., 1997; Koskentausta et al., 2004), dok nalazi nekih istraživanja upućuju na zaključak da su ovi problemi učestaliji kod devojčica (Tomić et al., 2012). Rezultati nekih studija sugerišu da nema značajnih razlika u učestalosti eksternalizovanih i internalizovanih problema kod dece i adolescenata s lakom i umerenom IO (Dekker et al., 2002), ali da su kod njih ovi problemi značajno učestaliji nego kod dece i adolescenata s teškom i dubokom IO (Koskentausta et al., 2004). S druge strane, pojedini autori nalaze da su internalizovani problemi učestaliji kod lakših oblika IO, ali da učestalost eksternalizovanih problema nije povezana s težinom IO (Borthwick-Duffy et al., 1997).

U prethodnoj analizi navedena su samo istraživanja u kojima je korišćen Ahenbahov sistem empirijski baziranе procene (*Achenbach System of Empiricaly Based Assessment – ASEBA*) (Achenbach & Rescorla, 2001), pa treba istaći da postoji još mnogo studija iz ove oblasti u kojima je primenjena drugačija metodologija. Zahvaljujući velikom interesovanju naučne i stručne javnosti za ovu problematiku, u prethodnom periodu razvijeni su brojni instrumenti za procenu eksternalizovanih i internalizovanih problema kod dece i adolescenata sa IO (npr. *Client Development Evaluation Report – CDER*, California Department of Developmental Services, 1980; *Developmental Behavior Checklist – DBC*, Einfeld & Tonge, 1995; *Diagnostic Assessment for the Severely Handicapped – DASH*, Matson, 1995). Međutim, savremeni autori ističu da za ove instrumente nisu dostupni podaci o opštoj populaciji i da se primenom standardizovanih skala za procenu eksternalizovanih i internalizovanih problema u opštoj populaciji omogućava poređenje dece i adolescenata sa IO s vršnjacima tipičnog razvoja (Dekker et al., 2002).

Prema rezultatima dosadašnjih istraživanja, povišen nivo eksternalizovanih i internalizovanih problema kod dece i adolescenata sa IO negativno utiče na njihove roditelje u smislu povišenog nivoa stresa (Baker et al., 2003; Neece & Baker, 2008) i učestalijih problema mentalnog zdravlja (Floyd & Gallagher, 1997; Herring et al., 2006). Posebno su zanimljivi nalazi da su stres i problemi mentalnog zdravlja roditelja snažnije povezani sa

forum pedagoga

eksternalizovanim i internalizovanim problemima nego sa nivoom intelektualnog funkcionisanja deteta (Baker et al., 2003; Herring et al., 2006).

Pored toga, učestalo ispoljavanje eksternalizovanih i internalizovanih problema ometa funkcionisanje dece i adolescenata sa IO u predškolskom odnosno školskom okruženju, pa su njihovi odnosi s nastavnicima (Blacher et al., 2009) i vršnjacima (Tipton, Christensen & Blacher, 2013) slabijeg kvaliteta. Autori komparativnih studija odnosa nastavnika sa učenicima sa IO i učenicima tipičnog razvoja smatraju da je primarni razlog za slabiji kvalitet odnosa između nastavnika i učenika sa IO povišen nivo eksternalizovanih i internalizovanih problema, a ne niže intelektualne sposobnosti (Blacher et al., 2009). Ispoljavanje eksternalizovanih i internalizovanih problema utiče na ishode obrazovanja dece i adolescenata sa IO. Nalazi prethodnih studija pokazuju da deca i adolescenti sa IO koji učestalo ispoljavaju ove probleme ostvaruju niži nivo obrazovanja u odnosu na njihove intelektualne sposobnosti (De Bildt et al., 2005).

Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje učestalosti ispoljavanja eksternalizovanih i internalizovanih problema kod dece i adolescenata sa IO. U okviru ovako postavljenog cilja, pažnja je posvećena sagledavanju razlika u ispoljavanju ovih problema u zavisnosti od uzrasta, pola i težine IO.

Metod rada

Uzorak čini 374 dece i adolescenata sa IO, oba pola (58,3% muškog i 41,7% ženskog), uzrasta 6–18 godina (54,3% uzrasta 6–11 godina i 45,7% uzrasta 12–18 godina), s različitom težinom IO (laka – 58%, umerena – 31,6% i teška i duboka – 10,4%). Za utvrđivanje težine IO primenjeni su kriterijumi ICD-10 (laka IO: 50–69; umerena IO: 35–49; teška IO: 20–34; duboka IO: < 20), ali su zbog malog broja slučajeva deca i adolescenti s teškom i dubokom IO svrstani u jednu grupu. Nema značajnih razlika u zastupljenosti muškog i ženskog pola u uzrasnim grupama ($\chi^2 = 2{,}610$; df = 1; p = 0,106) i grupama s različitom težinom IO ($\chi^2 = 4{,}230$; df = 2; p = 0,121). U uzrasnoj grupi 6–11 godina značajno je manja zastupljenost lake i veća zastupljenost teške i duboke IO u odnosu na stariju uzrasnu grupu ($\chi^2 = 24{,}773$; df = 2; p < 0,001). Deca i adolescenti iz uzorka uglavnom žive sa svojim roditeljima (93,6%) i svi pohađaju razvojne grupe u predškolskim ustanovama ili škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. U uzorak nisu uključeni deca i adolescenti s dualnim dijagnozama i kombinovanim smetnjama u razvoju.

Pre realizacije istraživanja dobijena je saglasnost uprave predškolske ustanove ili škole i roditelja. Iz dokumentacije predškolske ustanove odnosno

forum pedagogija

škole preuzeti su podaci o polu, uzrastu i intelektualnim sposobnostima ispitanika. Podaci o eksternalizovanim i internalizovanim problemima dece i adolescenata dobijeni su od vaspitača, defektologa ili nastavnika. Informanti od kojih su dobijeni podaci dobro poznaju decu i adolescente iz uzorka i angažovani su u neposrednom radu s njima, od dva do 50 sati nedeljno, u proseku 18,12 sati (SD = 8,494).

Za procenu eksternalizovanih i internalizovanih problema dece i adolescenata sa IO korišćen je Ahenbahov sistem empirijski bazirane procene (*Achenbach System of Empiricaly Based Assessment – ASEBA*), Verzija za vaspitače i nastavnike za uzrast 6–18 godina (*Teacher's Report Form – TRF/6–18*) (Achenbach & Rescorla, 2001). TRF se sastoji iz Skale kompetencija i Skale problema, koja je korišćena u ovom istraživanju. Skala problema sadrži 112 pitanja raspoređenih u osam po sindromu specifičnih podskala: Anksioznost–depresivnost, Povučenost–depresivnost, Somatske pritužbe, Socijalni problemi, Problemi mišljenja, Problemi pažnje, Kršenje pravila ponašanja i Agresivno ponašanje. Na pitanja o problemima dece i adolescenata ponuđeni su sledeći odgovori: 0 – netačno, 1 – delimično tačno i 2 – tačno. Informanti su dobili uputstvo da ocene ponašanje deteta ili adolescenta tokom prethodna dva meseca. Sumiranjem skorova na podskalama Anksioznost–depresivnost, Povučenost–depresivnost i Somatske pritužbe dobija se kompozitni skor internalizovanih problema, a sumiranjem skorova na podskalama Kršenje pravila ponašanja i Agresivno ponašanje dobija se kompozitni skor eksternalizovanih problema. Ukupan skor problema dobija se sumiranjem odgovora na sve ajteme iz Skale problema. Za ukupan skor problema, internalizovane i eksternalizovane probleme T-skorovi u opsegu 60–63 u rangu su graničnih, a T-skorovi viši od 63 u rangu klinički značajnih. Za skale sindroma, graničnom rangu pripadaju T-skorovi u opsegu 65–69, dok su T-skorovi viši od 69 u rangu klinički značajnih. U ovom istraživanju utvrđene su sledeće vrednosti Kronbahovog α koeficijenta: Skala problema 0,949; Internalizovani problemi 0,806; Eksternalizovani problemi 0,919; Anksioznost–depresivnost 0,668; Povučenost–depresivnost 0,745; Somatske pritužbe 0,668; Socijalni problemi 0,696; Problemi mišljenja 0,746; Problemi pažnje 0,889; Kršenje pravila ponašanja 0,777; Agresivno ponašanje 0,907.

forum pedagoga

Rezultati

U Tabeli 1 prikazane su prosečne vrednosti sirovih skorova na podskalama sindroma, internalizovanih i eksternalizovanih problema i ukupan skor problema za ceo uzorak i za uzrasne grupe 6–11 godina i 12–18

godina prema polu. Na mlađem uzrastu, svi skorovi su nešto viši kod dečaka nego kod devojčica, osim na podskali Anksioznost–depresivnost. Na starijem uzrastu devojčice imaju više skorove internalizovanih problema, povučenosti–depresivnosti i somatskih pritužbi, dok su ostali skorovi viši kod dečaka.

Tabela 1. Prosečne vrednosti sirovih skorova na Skali problema prema uzrastu i polu

Skale	Ceo uzorak		Uzrast 6–11 godina				Uzrast 12–18 godina			
			Muški pol		Ženski pol		Muški pol		Ženski pol	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Ukupan skor problema	37,11	18,786	42,50	16,792	34,78	18,270	38,64	20,098	29,00	17,821
Internalizovani problemi	7,51	4,674	7,66	4,542	7,49	4,340	7,36	5,326	7,47	4,463
Eksternalizovani problemi	9,88	7,567	11,18	6,628	8,74	7,244	11,16	8,932	7,41	7,061
Anksioznost–depresivnost	3,51	2,463	3,29	2,485	3,64	2,077	3,78	2,866	3,43	2,268
Povučenost–depresivnost	3,20	2,289	3,70	2,264	3,19	2,306	2,65	2,145	3,03	2,348
Somatske pritužbe	0,80	1,307	0,87	1,026	0,66	1,131	0,91	1,580	1,01	1,489
Socijalni problemi	4,34	2,487	5,02	2,223	4,23	2,400	4,41	2,590	3,30	2,524
Problemi mišljenja	2,27	2,207	3,13	2,313	2,26	2,070	2,04	2,099	1,11	1,679
Problemi pažnje	13,11	6,493	15,51	5,384	12,27	6,435	13,46	6,424	9,71	6,697
Kršenje pravila ponašanja	2,93	2,652	2,82	2,095	2,56	2,118	3,71	3,270	2,56	2,956
Agresivno ponašanje	6,95	5,507	8,37	5,098	6,18	5,467	7,46	6,142	4,85	4,655

Prosečne vrednosti sirovih skorova na podskalama sindroma, internalizovanih i eksternalizovanih problema i ukupan skor problema za grupe s različitim nivoom IO prikazani su u Tabeli 2. Najviši skorovi zabeleženi su kod dece i adolescenata sa umerenom IO, izuzimajući skor na podskali Kršenje pravila ponašanja, koji je najviši u grupi s lakom IO i skorove na podskalama Problemi mišljenja i Agresivno ponašanje, koji su najviši kod dece i adolescenata s teškom i dubokom IO.

forum pedagoga

Tabela 2. Prosečne vrednosti sirovih skorova na Skali problema prema težini IO

Skale	Laka		Umerena		Teška i duboka	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
Ukupan skor problema	34,04	20,219	41,55	15,842	40,74	15,461
Internalizovani problemi	7,07	4,784	8,40	4,610	7,26	3,912
Eksternalizovani problemi	9,59	8,200	10,30	6,830	10,18	5,929
Anksioznost–depresivnost	3,58	2,597	3,64	2,384	2,72	1,731
Povučenost–depresivnost	2,73	2,280	3,86	2,464	3,77	2,121
Somatske pritužbe	0,76	1,308	0,89	1,385	0,80	1,307
Socijalni problemi	3,88	2,619	5,01	2,142	4,90	2,162
Problemi mišljenja	1,82	2,118	2,72	2,144	3,36	2,277
Problemi pažnje	11,67	7,043	15,13	4,957	15,05	4,448
Kršenje pravila ponašanja	3,30	2,365	2,53	2,210	2,08	1,403
Agresivno ponašanje	6,29	5,722	7,77	5,183	8,10	4,800

Tabela 3 sadrži rezultate testiranja statističke značajnosti polnih razlika u prosečnim vrednostima skorova na podskalama sindroma, internalizovanih i eksternalizovanih problema i ukupnom skoru problema. U obe uzrasne grupe otkrivene su značajne polne razlike u pravcu višeg ukupnog skora problema, višeg skora eksternalizovanih problema i viših skorova na podskalama Socijalni problemi, Problemi mišljenja, Problemi pažnje i Agresivno ponašanje kod dečaka u odnosu na devojčice. Pored toga, u uzrastu 12–18 godina dečaci imaju značajno više skorove na podskali Kršenje pravila ponašanja.

S obzirom na to da se mlađa i starija uzrasna grupa razlikuju po stepenu IO primenili smo dvofaktorsku analizu varijanse kako bismo ustanovili relativan uticaj navedenih varijabli na prosečne vrednosti T skorova (Tabela 4). Za ukupan skor eksternalizovanih problema i podskale Anksioznost–depresivnost, Somatske pritužbe i Agresivno ponašanje, nije utvrđen

forum pedagoga

statistički značajan uticaj ni uzrasta, niti stepena IO. Treba istaći da se uticaj uzrasta (p = 0,029) na podskali Somatske pritužbe ne smatra statistički značajnim. Pošto rezultati Levenovog testa pokazuju da varijansa zavisne promenljive nije jednaka u svim grupama (p = 0,000), u ovom slučaju zadali smo stroži nivo značajnosti za vrednovanje rezultata dvofaktorske analize varijanse.

Tabela 3. Polne razlike u prosečnim vrednostima skorova na Skali problema (t-test)

Skale	Polne razlike			
	Uzrast 6–11 godina		Uzrast 12–18 godina	
	t (df = 201)		t (df = 169)	
Ukupan skor problema	3,074**	M > Ž	3,254**	M > Ž
Internalizovani problemi	0,256	-	–0,159	-
Eksternalizovani problemi	2,487*	M > Ž	3,016**	M > Ž
Anksioznost–depresivnost	–1,036	-	0,881	-
Povučenost–depresivnost	1,527	-	–1,085	-
Somatske pritužbe	0,075	-	–0,422	-
Socijalni problemi	2,350*	M > Ž	2,826**	M > Ž
Problemi mišljenja	3,591***	M > Ž	3,937***	M > Ž
Problemi pažnje	3,854***	M > Ž	3,729***	M > Ž
Kršenje pravila ponašanja	0,851	-	2,395*	M > Ž
Agresivno ponašanje	2,880**	M > Ž	3,089**	M > Ž

* p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001; M > Ž skorovi su viši za muški u odnosu na ženski pol

Na podskalama Socijalni problemi, Problemi mišljenja, Problemi pažnje, Kršenje pravila ponašanja, na kompozitnom skoru internalizovanih problema, kao i na ukupnom skoru problema, utvrđen je statistički značajan glavni uticaj stepena IO na prosečne vrednosti T skorova. Vrednosti parcijalnog eta kvadrata u rasponu od 0,018 do 0,043 pokazuju da je veličina uticaja relativno niska. Ni na jednoj od navedenih skala nije zabeležen statistički značajan glavni uticaj uzrasta, niti je interakcija između uzrasta i stepena IO bila statistički značajna.

Naknadna poređenja pomoću Tukijevog HSD testa pokazuju da ni na jednoj od navedenih skala nema značajne razlike između ispitanika sa

forum pedagoga

umerenom i težim oblicima IO. Ispitanici sa umerenom IO imaju značajno više skorove od ispitanika sa lakom IO na podskali Socijalni problemi, kompozitnom skoru internalizovanih problema i ukupnom skoru problema u ponašanju. Na podskalama Problemi mišljenja i Problemi pažnje ispitanici sa umerenom i ispitanici sa težim oblicima IO imaju više vrednosti T skorova od ispitanika sa lakom IO. Jedini izuzetak je podskala Kršenje pravila ponašanja na kojoj ispitanici sa lakom IO imaju više vrednosti T skorova i od ispitanika sa umerenom IO i od ispitanika sa teškom i dubokom IO.

Utvrđen je statistički značajan glavni uticaj stepena IO (F (2,368) = 8,285, p = 0,000) i uzrasta (F (2,368) = 7,936, p = 0,005) na vrednost skorova ostvarenih na podskali Povučenost–depresivnost. Uticaj uzrasta je mali (parcijalni eta kvadrat = 0,021), dok se uticaj stepena IO približava umereno visokom (parcijalni eta kvadrat = 0,043). Uticaj interakcije između nezavisnih varijabli nije statistički značajan. Naknadna poređenja pomoću Tukijevog HSD testa pokazuju da ispitanici sa umerenom IO imaju statistički značajno više skorove od ispitanika s lakom IO (p = 0,000), kao i da ispitanici s najtežim oblicima IO imaju značajno više skorove od ispitanika s lakom IO (p = 0,007). Između ispitanika sa umerenom i težim oblicima IO nisu nađene statistički značajne razlike.

Tabela 4. Rezultati dvofaktorske analize varijanse (IO i uzrast)

Skale	IO		Uzrast		IO x Uzrast	
	F	P	F	p	F	p
Ukupan skor problema	4,654	**0,010**	0,417	0,519	0,316	0,729
Internalizovani problemi	3,381	**0,035**	0,000	0,992	0,308	0,735
Eksternalizovani problemi	0,149	0,862	0,405	0,525	0,763	0,467
Anksioznost–depresivnost	1,528	0,518	2,034	0,155	0,775	0,461
Povučenost – depresivnost	8,284	**0,000**	7,936	**0,005**	0,338	0,714
Somatske pritužbe	0,758	0,470	4,780	0,029	0,233	0,792
Socijalni problemi	7,747	**0,001**	0,113	0,737	1,163	0,314
Problemi mišljenja	7,534	**0,001**	0,783	0,377	0,386	0,680
Problemi pažnje	8,250	**0,000**	0,120	0,729	0,687	0,504
Kršenje pravila ponašanja	4,695	**0,010**	0,447	0,504	0,602	0,548
Agresivno ponašanje	2,219	0,110	0,297	0,586	0,629	0,534

Rezultati prikazani u Tabeli 5 pokazuju da u ukupnom uzorku zastupljenost graničnih i klinički značajnih T skorova iznosi 39,6% za ukupan skor problema; 39,3% za eksternalizovane probleme i 28,3% za

forum pedagoga

internalizovane probleme. Zastupljenost graničnih i klinički značajnih T skorova najveća je na podskalama Socijalni problemi (48,4%) i Problemi mišljenja (42,8%).

Tabela 5. Distribucija normalnih, graničnih i klinički značajnih vrednosti T skorova na Skali problema (%)

	Normalni		Granični		Klinički značajni	
	Br.	%	Br.	%	Br.	%
Ukupan skor problema	226	60,4	59	15,8	89	23,8
Internalizovani problemi	268	71,7	40	10,7	66	17,6
Eksternalizovani problemi	227	60,7	43	11,5	104	27,8
Anksioznost–depresivnost	338	90,4	15	4,0	21	5,6
Povučenost–depresivnost	297	79,4	47	12,6	30	8,0
Somatske pritužbe	336	89,8	13	3,5	25	6,7
Socijalni problemi	193	51,6	56	15,0	125	33,4
Problemi mišljenja	214	57,2	35	9,4	125	33,4
Problemi pažnje	352	94,1	16	4,3	6	1,6
Kršenje pravila ponašanja	301	80,5	28	7,5	45	12,0
Agresivno ponašanje	275	73,5	45	12,0	54	14,4

forum pedagoga

Diskusija

Prema rezultatima ovog istraživanja, ukupna prevalencija eksternalizovanih i internalizovanih problema u uzorku dece i adolescenata uzrasta 6–18 godina iznosi 39,6% i nešto je niža u odnosu na nalaze drugih autora (Dekker et al., 2002; Koskentausta et al., 2004; Soltau et al., 2015; Tomić et al., 2012). Nalazi o većoj zastupljenosti graničnih i klinički značajnih skorova eksternalizovanih problema u odnosu na internalizovane probleme odgovara rezultatima drugih studija (Dekker et al., 2002; Soltau et al., 2015; Tomić et al., 2012). Otkrivena prevalencija eksternalizovanih problema od 39,3% u skladu je s rezultatima do kojih su došli Deker i saradnici (2002), ali je niža u odnosu na rezultate drugih autora (Soltau et al.,

2015; Tomić et al., 2012). Prevalencija internalizovanih problema od 28,3% niža je u odnosu na druga istraživanja (Dekker et al., 2002; Soltau et al., 2015; Tomić et al., 2012). Za objašnjenje razlika u dobijenim nalazima značajno je napomenuti da je studija Tomić i saradnika (2012) rađena na uzorku dece i adolescenata s lakom, a studija Dekera i saradnika (2002) na uzorku dece i adolescenata s lakom i umerenom IO.

Najveća učestalost graničnih i klinički značajnih skorova konstatovana je za podskale Socijalni problemi (48,4%) i Problemi mišljenja (42,8%). U većini radova iz ove oblasti navodi se da su socijalni problemi posebno učestali u ovoj populaciji (Dekker et al., 2002; Soltau et al., 2015; Tomić et al., 2012), dok o visokom nivou problema mišljenja u odnosu na druge probleme uglavnom izveštavaju studije rađene na uzorcima dece i adolescenata s različitom težinom IO (Dekker et al., 2002; Soltau et al., 2015). Važno je istaći da je zabeležena prevalencija povišenih skorova na podskalama Socijalni problemi i Problemi mišljenja znatno veća nego u drugim istraživanjima. Prema nalazima drugih autora, proporcija dece i adolescenata sa IO koji ispoljavaju visok nivo socijalnih problema iznosi 13,3–18,2% (Dekker et al., 2002), 17,2% (Soltau et al., 2015) ili 25,4% (Tomić et al., 2012), a onih sa povišenim nivoom problema mišljenja 10% (Tomić et al., 2012), 12,1–23,4% (Dekker et al., 2002), odnosno 25% (Soltau et al., 2015).

Otkrivene su značajne polne razlike u smislu višeg ukupnog skora problema i viših skorova eksternalizovanih problema i pripadajućih sindroma (kršenje pravila i agresija) kod dečaka u odnosu na devojčice. Ovi nalazi imaju potvrdu u rezultatima drugih autora (Douma et al., 2007). S druge strane, nisu zabeležene značajne polne razlike u učestalosti internalizovanih problema, što je takođe u skladu s nalazima prethodnih istraživanja (Borthwick-Duffy et al., 1997; Tomić et al., 2012). Dečaci u odnosu na devojčice imaju i značajno viši nivo socijalnih problema, problema mišljenja i problema pažnje.

Na osnovu rezultata ovog istraživanja može se reći da ne postoje značajne uzrasne razlike u ukupnom skoru problema niti u skorovima eksternalizovanih i internalizovanih problema. Mada su Koskentausta i saradnici (2004) došli do istovetnih rezultata, u drugim istraživanjima otkrivene su značajne uzrasne razlike u učestalosti internalizovanih, ali ne i eksternalizovanih problema (De Ruiter et al., 2007; Tomić et al., 2012).

Kada je reč o skorovima na podskalama sindroma, značajne uzrasne razlike zabeležene su samo za simptome povučenosti–depresivnosti, koji su učestaliji na uzrastu 6–11 godina u odnosu na uzrast 12–18 godina. Ovaj nalaz se razlikuje od rezultata prethodnih istraživanja (De Ruiter et al., 2007;

forum pedagogia

Tomić et al., 2012), ali treba imati u vidu da su navedene studije rađene na uzorcima dece i adolescenata s lakšim oblicima IO. Rezultati ovog i drugih istraživanja (Dekker et al., 2002) ukazuju na viši nivo povučenosti–depresivnosti kod težih oblika IO, pa se nesaglasnost ovih nalaza može pripisati značajno većoj zastupljenosti dece i adolescenata s teškom i dubokom IO u mlađoj uzrasnoj grupi.

I drugi nalazi ovog istraživanja pokazuju da postoje značajne razlike u nivou eksternalizovanih i internalizovanih problema u zavisnosti od stepena IO. Deca i adolescenti sa lakom IO imaju značajno niži ukupan skor problema, kao i niži nivo internalizovanih problema, socijalnih problema, problema mišljenja i problema pažnje i značajno viši nivo kršenja pravila ponašanja u odnosu na njihove vršnjake s težim oblicima IO. Dobijeni nalazi su u skladu sa zapažanjima drugih autora da su problemi koje meri TRF učestaliji kod težih oblika IO, izuzimajući kršenje pravila ponašanja (Dekker et al., 2002). Razlozi za viši nivo kršenja pravila kod dece i adolescenata s lakom IO mogu biti bolje razvijene kognitivne veštine koje su neophodne za ispoljavanje ovih oblika ponašanja (npr. krađa, laganje i varanje) ili da slabiji roditeljski nadzor u odnosu na njihove vršnjake s težim oblicima IO povećava rizik upotrebe cigareta, alkohola i droga, bežanja iz škole i sl.

Nepostojanje razlika između dece i adolescenata sa umerenom IO i s teškom i dubokom IO može se objasniti činjenicom da se neki simptomi teže ispoljavaju i prepoznaju kod težih oblika ometenosti (Dekker et al., 2002). Moguće je da bi ove razlike bile jasnije ukoliko bi se primenio neki instrument koji meri eksternalizovane i internalizovane probleme specifične za decu i adolescente sa IO. I drugi autori dovode u pitanje opravdanost primene Ahenbahovog sistema empirijski bazirane procene za decu i adolescente s težim oblicima IO (Dekker et al., 2002; Koskentausta et al., 2004).

Ograničenja istraživanja

Primenom TRF u ovom istraživanju omogućeno je sagledavanje širokog opsega različitih problema koji se javljaju kod dece i adolescenata sa IO, ali i u opštoj populaciji. Ipak, prilikom interpretacije dobijenih rezultata treba imati u vidu da su korišćeni samo podaci dobijeni od vaspitača, defektologa i nastavnika. Generalno, njihove procene odstupanja od tipičnog razvoja smatraju se objektivnim zbog stručnih kompetencija i iskustva u radu s heterogenom populacijom dece i adolescenata (Erdley et al., 2010). Međutim, istraživanja pokazuju da nastavnici prijavljuju manje problema (Dekker et al., 2002), posebno eksternalizovanih (Will & Wilson, 2014), u odnosu na

forum pedagogija

roditelje, decu i adolescente. Istraživanje je rađeno na velikom uzorku dečaka i devojčica, uzrasta 6–18 godina, s različitom težinom IO i time je omogućeno poređenje učestalosti eksternalizovanih i internalizovanih problema između različitih grupa. Ujedno, moguće je da usled velike heterogenosti uzorka nisu zapažene specifičnosti nekih grupa dece i adolescenata sa IO. Kao i u drugim istraživanjima ove vrste, za transformisanje sirovih skorova u T skorove korišćene su norme dobijene na uzorku američke dece i adolescenata iz opšte populacije. To je moglo uticati na nalaze o učestalosti graničnih i klinički značajnih skorova. Bez obzira na pomenuta ograničenja, dobijeni rezultati pružaju celovit uvid u prevalenciju i karakteristike eksternalizovanih i internalizovanih problema dece i adolescenata sa IO i mogu biti od koristi istraživačima i stručnjacima iz ove oblasti.

Preporuke

Dobijeni nalazi snažno sugerišu da prevencija i redukovanje eksternalizovanih i internalizovanih problema kod dece i adolescenata sa IO zaslužuju posebnu pažnju. U prilog efektivnosti različitih pristupa i intervencija govori obimna empirijska literatura. U preporukama ekspertskih timova za prevenciju i tretman eksternalizovanih i internalizovanih problema kod dece i adolescenata sa IO prednost se daje intervencijama usmerenim na faktore u okruženju koji doprinose ispoljavanju problema, intervencijama usmerenim na unapređivanje veština deteta i porodice i intervencijama koje su zasnovane na funkcionalnoj analizi i usmerene na promenu uzorka i posledica ispoljavanja problema (Aman et al., 2004; NICE, 2015).

Prema jednoj novijoj metaanalizi, biološke, psihoterapijske i kontekstualne intervencije jednako su delotvorne u redukovanju problema kod dece i adolescenata sa IO i njihova efektivnost može se oceniti kao umerena do značajna (Heyvaert, Maes, & Onghena, 2010). Autori nekoliko metaanaliza nalaze da su bihevioralne intervencije delotvornije u odnosu na druge psihoterapijske intervencije (Didden, Duker & Korzilius, 1997; Scotti et al., 1991), s tim da učenje adaptivnih veština daje najbolje rezultate (Harvey et al., 2009). Zajednički zaključak navedenih studija je da tretman treba uskladiti sa rezultatima prethodne procene koja uključuje funkcionalnu analizu.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da eksternalizovani i internalizovani problemi dostižu maksimalan nivo na uzrastu 6–11 godina i impliciraju da je opravdano započeti primenu odgovarajućih intervencija još u ranom detinjstvu. Intervencije koje se primenjuju na ovom uzrastu

forum pedagoga

uglavnom sadrže trening za roditelje. Autori radova u kojima su sumirani rezultati većeg broja studija izveštavaju o pozitivnim efektima treninga za roditelje u prevenciji i redukovanju eksternalizovanih i internalizovanih problema kod dece sa IO (Kok et al., 2015; Matson, Mahan & LoVullo, 2009; Roberts et al., 2003). Veća delotvornost pripisuje se treningu za roditelje koji je zasnovan na principima bihevioralne terapije (Matson et al., 2009) i usmeren na unapređivanje interakcija roditelj–dete, bolje razumevanje ponašanja deteta i primenu bihevioralnih tehnika za redukovanje ispoljenih problema (Kok et al., 2015). Smatra se da bolje efekte ima trening za roditelje koji je usklađen s potrebama porodice od treninga u grupi (Roberts et al., 2003) i treninga u kome se kombinuju različite tehnike podučavanja roditelja (Matson et al., 2009).

Važno je istaći da savremeni autori zastupaju stanovište da su multimodalne intervencije delotvornije od unimodalnih (Heyvaert et al., 2010). U vodiču dobre kliničke prakse Američke akademije za dečju i adolescentnu psihijatriju za tretman eksternalizovanih i internalizovanih problema kod dece i adolescenata sa IO preporučuje se primena multimodalnih programa koji uključuju različite pristupe, kao što su porodično savetovanje, intervencije usmerene na unapređivanje veština deteta i promenu okruženja, medikamentozna terapija i dr. (Szymanski & King, 1999).

Na kraju, prema rezultatima ovog istraživanja delovanje treba prioritetno usmeriti na socijalne probleme i probleme mišljenja. Mada je literatura o diferencijalnim efektima intervencija na različite oblike problema kod dece i adolescenata sa IO prilično oskudna, postoje indicije da se u tretmanu socijalnih problema najbolji efekti postižu kombinovanim pristupom koji obuhvata unapređivanje veština i promene u okruženju (Harvey et al., 2009), a u tretmanu problema mišljenja kognitivno-bihevioralnom terapijom (Aman et al., 2004).

Zaključak

Generalni zaključak ovog istraživanja jeste da su eksternalizovani i internalizovani problemi učestali kod dece i adolescenata sa IO. Eksternalizovani problemi su zastupljeniji u odnosu na internalizovane, a socijalni problemi i problemi mišljenja u odnosu na druge probleme. U celini posmatrano, učestalost problema je veća na uzrastu 6–11 godina, kod muškog pola i kod dece i adolescenata s težim oblicima ometenosti. Izuzetak predstavljaju somatske pritužbe, koje su učestalije na uzrastu 12–18 godina i kršenje pravila ponašanja, koje je učestalije kod lake IO. Rezultati ovog

forum pedagogia

istraživanja upućuju na zaključak da se TRF može koristiti za procenu eksternalizovanih i internalizovanih problema kod dece i adolescenata sa IO.

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 & Families.
2. Aman M. G., Crismon, M. L., Frances, A., King, B. H. & Rojahn, J. (2004). *Treatment of psychiatric and behavioral problems in individuals with mental retardation: An update of the expert consensus guidelines.* Englewood: Postgraduate Institute of Medicine and Jobson Education.
3. Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C. & Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time. *Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 47* (4–5), 217–230. doi: 10.1046/j.1365-2788.2003.00484.x.
4. Blacher, J., Baker, B. L. & Eisenhower, A. S. (2009). Student–teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114* (5), 322–339. doi.org/10.1352/1944-7558-114.5.322.
5. Borthwick-Duffy, S. A., Lane, K. L. & Widaman, K. F. (1997). Measuring problem behaviors in children with mental retardation: Dimensions and predictors. *Research in Developmental Disabilities, 18* (6), 415–433. doi.org/10.1016/S0891-4222(97)00020-6.
6. California Department of Developmental Services. (1980). *Client Development Evaluation Report – CDER.* Sacramento: Author.
7. De Bildt, A., Sytema, S., Kraijer, D., Sparrow, S. & Minderaa, R. (2005). Adaptive functioning and behaviour problems in relation to level of education in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 49* (9), 672–681. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00711.x.
8. De Ruiter, K. P., Dekker, M. C., Verhulst, F. C. & Koot, H. M. (2007). Developmental course of psychopathology in youths with and without intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *48* (5), 498–507. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01712.x.
9. Dekker, M. C., Koot, H. M., Van der Ende, J. & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43* (8), 1087–1098. doi: 10.1111/1469-7610.00235.
10. Didden, R., Duker, P. C. & Korzilius, H. (1997). Meta-analytic study on treatment effectiveness for problem behaviors with individuals who have mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 101* (4), 387–399.
11. Douma, J. C. H., Dekker, M. C., De Ruiter, K. P., Tick, N. T. & Koot, H. M. (2007). Antisocial and delinquent behaviors in youths with mild to borderline disabilities. *American Journal of Mental Retardation, 112* (3), 207–220. doi:10.1352/0895-8017(2007)112[207:AADBIY]2.0.CO;2.
12. Einfeld, Sl. L. & Tonge, B. J. (1995). The Developmental Behavior Checklist: The development and validation of an instrument to assess behavioral and emotional

forum pedagogia

disturbance in children and adolescents with mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *25* (2), 81–104.

13. Erdley, C. A., Nangle, D. W., Burns, A. M., Holleb, L. J. & Kaye, A. M. (2010). Assessing children and adolescents. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 69–85). New York: Springer.
14. Floyd, F. J. & Gallagher, E. M. (1997). Parental stress, care demands, and use of support services for school-age children with disabilities and behavior problems. *Family Relations*, *46* (4), 359–371. doi: 10.2307/585096.
15. Harvey, S. T., Boer, D., Meyer, L. H. & Evans, I. M. (2009). Updating a meta-analysis of intervention research with challenging behavior: Treatment validity and standards of practice. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, *34* (1), 67–80. doi: 10.1080/13668250802690922.
16. Herring, S., Gray, K., Taffe, J., Tonge, B., Sweeney, D. & Einfeld, S. (2006). Behaviour and emotional problems in toddlers with pervasive developmental disorders and developmental delay: Associations with parental mental health and family functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, *50* (12), 874–882. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00904.x.
17. Heyvaert, M., Maes, B. & Onghena, P. (2010). A meta-analysis of intervention effects on challenging behavior among persons with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *54* (7), 634–649. doi: 10.1111/j.1365-2788.2010.01291.x.
18. Kok, L., Van der Waa, A., Klip, H. & Staal, W. (2015). The effectiveness of psychosocial interventions for children with psychiatric disorder and mild intellectual disability to borderline intellectual functioning: A systematic literature review and meta-analysis. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *21* (1), 156–171. doi.org/10.1177/1359104514567579.
19. Koskentausta, T., Iivanainen, M. & Almqvist, F. (2004). CBCL in the assessment of psychopathology in Finnish children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, *25* (4), 341–354. doi.org/10.1016/j.ridd.2003.12.001.
20. Matson, J. L. (1995). The *Diagnostic Assessment for the Severely Handicapped revised (DASH-II)*. Baton Rouge: Disability Consultants, LLC.
21. Matson, J. L., Mahan, S. & LoVullo, S. V. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *30* (5), 961–968. doi.org/10.1016/j.ridd.2009.01.009.
22. National Institute for Health and Care Exellence (NICE). (2015). *Challenging behaviour and learning disabilities: Prevention and interventions for people with learning disabilities whose bahaviour challenges* /oniline/. Retrieved on 10th August 2017 from https://www.nice.org.uk/guidance/ng11.
23. Neece, C. & Baker, B. (2008). Predicting maternal parenting stress in middle childhood: The roles of child intellectual status, behaviour problems and social skills. *Journal of Intellectual Disability Research*, *52* (12), 1114–1128. doi: 10.1111/j.1365-2788.2008.01071.x.
24. Roberts, C., Mazzucchelli, T., Taylor, K. & Reid, R. (2003). Early intervention for behaviour problems in young children with developmental disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *50* (3), 275–292. doi.org/10.1080/1034912032000120453.

forum pedagogia

25. Scotti, J. R., Evans, I. M., Meyer, L. H. & Walker, P. (1991). A meta-analysis of intervention research with problem behavior: Treatment validity and standards of practice. *American Journal on Mental Retardation, 96* (3), 233–256.
26. Soltau, B., Biedermann, K., Hennicke, K. & Fydrich, T. (2015). Mental health needs and availability of mental health care for children and adolescents with intellectual disability in Berlin. *Journal of Intellectual Disability Research, 59* (11), 983–994. doi: 10.1111/jir.12185.
27. Szymanski, L. & King, B. H. (1999). Practice parameters for the assessment and treatment of children, adolescents, and adults with mental retardation and comorbid mental disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38* (12), 5S–31S. doi.org/10.1016/S0890-8567(99)80002-1.
28. Tipton, L. A., Christensen, L. & Blacher, J. (2013). Friendship quality in adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 26* (6), 522–532. doi: 10.1111/jar.12051.
29. Tomić, K., Mihajlović, G., Janković, S., Đonović, N., Jovanović Mihajlović, N. & Diligenski, V. (2012). Risk factors for behavioural and emotional disorders in children with mild intellectual disability. *Serbian Journal of Experimental and Clinical Research, 13* (1), 19–24. doi: 10.5937/sjecr1-1693.
30. Will, M. N. & Wilson, B. J. (2014). A longitudinal analysis of parent and teacher ratings of problem behavior in boys with and without developmental delays. *Journal of Intellectual Disabilities*, 18 *(2)*, 176–187. doi.org/10.1177/1744629514528828.

* * *

EXTERNALISED AND INTERNALISED PROBLEMS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL RETARDATION: ESTIMATION OF TEACHERS

Summary: *Results of comparative studies consistently report on the prevalence of externalised and internalised problems (EIP) of children and adolescents with intellectual retardation (IO) in comparison to general population. In the paper, we presented the results of the research of frequency and characteristics of EIP at the sample of 374 children and adolescents with IO, of both genders, age 6–18. Data were collected from the preschool teachers, defectologists and teachers by applying ASEBA TRF/6–18. The most significant results of the reserach are: total prevalence EIP is 39.6%; externalised problems (39.3%) are more frequent in comparison to internalised ones (28.3%); social problems and problems of thinking are more frequent in comparison to other problems; EIP are more frequent with the respondants of male gender and with more complex forms of retardation, with the exception of disobeying the behaviour rules which is more frequent with the respondents with light IO. Based on the given findings, there are suggestions for prevention and treatment of the externalised and internalised problems of children and adolescents with IO.*

Key words: *behavioural problems, intellectual retardation, prevalence.*

forum pedagogia

* * *

ЭКСТЕРНАЛИЗИРОВАННЫЕ И ИНТЕРНАЛИЗИРОВАННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННЫМИ ЗАТРУДНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ: ОЦЕНКА УЧИТЕЛЕЙ

Резюме: *По сравнению с общей популяцией, результаты сравнительных исследований, постоянно сообщают о большей распространенности экстернализованных и интернализированных проблем (ЕИП) у детей и подростков с умственной отсталостью (УО). В данной работе представлены результаты исследований частоты и характеристик ЕИП на выборке из 374 детей и подростков с УО, оба пола в возрасте с 6 до18 лет. Данные были собраны у преподавателей, дефектологов и учителей с использованием АСЕБА ТРФ/ 6-18. Наиболее важные результаты исследования следующие: общая распространенность ЕИП составляет 39,6%; внешние, экстернализированные проблемы (39,3%) чаще встречаются по отношению к интернализированным (28,3%); социальные проблемы и проблемы мнения встречаются чаще по отношению к другим проблемам; ЕИП чаще встречается у мужчин-респондентов с серьезными нарушениями, за исключением нарушений правил поведения, которые чаще встречаются у пациентов с более легким УО. На основе полученных результатов даны рекомендации по профилактике и лечению экстернализированных и интернализированных проблем у детей и подростков с УО.*

Ключевые слова*: поведенческие проблемы, умственное нарушение, распространенность.*

forum pedagogija

Datum kada je uredništvo primilo članak: 13. 9. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

Dr Jelisaveta F. ŠAFRANJ
Fakultet tehničkih nauka,
Univerzitet u Novom Sadu
Jelena V. ZIVLAK
Fakultet tehničkih nauka,
Univerzitet u Novom Sadu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 1, 2018.
UDK: 378.147::811.111
371.671:811.111

forum pedagoga

USKLAĐIVANJE PROFILA VIŠESTRUKE INTELIGENCIJE STUDENATA SA INTELEKTUALNIM PROFILOM UDŽBENIKA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE

Rezime: *Tema ovog rada je primena teorije višestruke inteligencije (Gardner, 1983) u nastavi engleskog jezika struke na Fakultetu tehničkih nauka u Novom Sadu. Istraživanje je osmišljeno kao kvalitativna studija koja uključuje deskriptivnu metodologiju ispitivanja uzorka od 62 studenta elektrotehnike i njihovog udžbenika engleskog jezika struke. Prvo je definisan profil višestruke inteligencije studenata pomoću testa (Chislett i Chapman, 2006), zasnovanog na Gardnerovom modelu višestruke inteligencije. Zatim je, na osnovu Upitnika koji obuhvata sedam modaliteta inteligencije, određen profil inteligencije njihovog udžbenika Oxford English for Information Technologies. Dobijeni rezultati se mogu primeniti za buduće kreiranje i prilagođavanje nastavnog materijala višestrukoj inteligenciji studenata i poboljšanju procesa učenja i nastave. U skladu s profilom inteligencije studenata mogu se primeniti određene nastavne aktivnosti i strategije učenja. Uspostavljanje ravnoteže između višestrukih inteligencija studenata i nastavnih aktivnosti utiče na učenje i usvajanje stranog jezika, a nastavni materijal postaje pristupačniji.*

Ključne reči: *teorija višestruke inteligencije, engleski za studente tehničkih nauka, udžbenik, nastavni materijal, studenti.*

Uvod

Teorija višestruke inteligencije pokrenula je značajne promene u tradicionalnom i monolitnom shvatanju inteligencije (Gardner, 1983). Gardner tvrdi da je koncept inteligencije definisan i ograničen logikom i jezikom, i da je njegova teorija uvela pluralizam u tradicionalni koncept inteligencije. Za razliku od konvencionalnog modela, teorija višestruke inteligencije je smeštena u društveni kontekst i prepoznaje se kao sposobnost rešavanja problema ili stvaranja proizvoda koji imaju vrednost unutar jedne ili više različitih kultura. Gardner (Gardner, 1983) je prvo definisao sedam inteligencija, i to: lingvističku, logičko-matematičku, muzičku, vizuelno-prostornu, telesno-kinestetičku, interpersonalnu i intrapersonalnu, da bi kasnije dodao naturalističku i egzistencijalnu inteligenciju (Gardner, 1999). Egzistencijalnu inteligenciju je preliminarno definisao (Gardner, 1999: 59) kao inteligenciju „pojedinaca koji ispoljavaju sklonost ka postavljanju i promišljanju pitanja o životu, smrti i stvarnosti uopšte", ali nikada nije u potpunosti podržao ili bliže definisao ovu inteligenciju. Sve inteligencije su u određenoj meri nezavisne jedna od druge. Osim toga, svaki čovek poseduje sve inteligencije zajedno ali u različitom obimu, pa tako svaki pojedinac ima jedinstveni intelektualni profil kao rezultat vrednosti koje postoje u datom društvu, mogućnosti da se ostvari u toj kulturi, kao i ličnog opredeljenja na koje utiče sam pojedinac, njegova porodica i čitavo društvo. Prema Gardneru (1999), postoji sedam inteligencija:

- Verbalno-lingvistička inteligencija se sastoji od sposobnosti manipulisanja rečima i korišćenja jezika za izražavanje i razumevanje složenih sadržaja. Osobe sa visoko razvijenom lingvističkom inteligencijom vole da čitaju, pišu i govore, i uživaju u poeziji i igrama reči.
- Logičko-matematička inteligencija se sastoji od matematičkih i naučnih veština. Osobe koje se ističu u ovoj inteligenciji uspešno koriste brojeve i dobre su u logičkom razmišljanju.
- Vizuelno-prostorna inteligencija se sastoji od sposobnosti lakog razumevanja vizuelnog sveta. Osobe sa razvijenom inteligencijom lako prepoznaju i razumeju informacije o prostoru i imaju veoma razvijene mentalne slike.
- Telesno-kinestetička inteligencija predstavlja sposobnost korišćenja tela za izražavanje ideja i osećanja, kao i rešavanje problema. Mentalne sposobnosti koje predstavljaju telesno-kinestetičku inteligenciju su koordinacija, fleksibilnost, brzina i ravnoteža. Osobe sa razvijenom inteligencijom ovog tipa uče kroz delatnosti.

forum pedagoga

- Muzička inteligencija predstavlja sposobnost prepoznavanja muzičkog dela ili njegovo izvođenje, kao i prepoznavanje ritma, tona i melodije. Ključne veštine koje ukazuju na muzičku inteligenciju jesu sposobnost za menjanje brzine, tempa i ritma u različitim melodijama.
- Interpersonalna inteligencija predstavlja sposobnost razumevanja osećanja, motivacije i namera druge osobe, kao i efikasno reagovanje na njih. Interpersonalne osobe ispoljavaju visok stepen empatije i sposobnost interakcije sa ljudima.
- Intrapersonalna inteligencija predstavlja sposobnost poznavanja i razumevanja samog sebe, kao i prepoznavanje sličnosti i razlika u odnosu na druge. Intrapersonalne sposobnosti uključuju kontrolisanje i usmeravanje sopstvenih osećanja i dela, kao i razumevanje jedinstvene prirode samoga sebe.

Armstrong (2000) predlaže četiri ključne stavke teorije višestruke inteligencije na koje nastavnik treba da obrati pažnju:

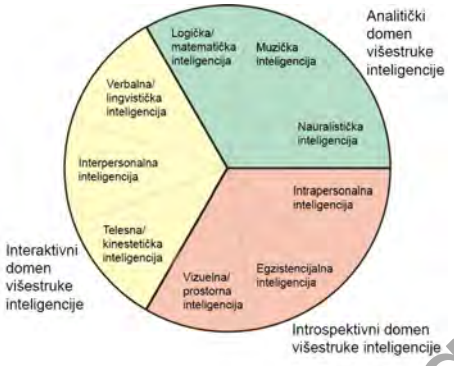
1. Svaki pojedinac poseduje svih sedam inteligencija u različitoj meri, a inteligencije mogu da budu visoko razvijene, manje razvijene ili nerazvijene.
2. Većina ljudi može u velikoj meri da unapredi svoje inteligencije tokom života. Prema Gardneru (1983), svih sedam inteligencija se može usavršiti kroz sistematsko razvijanje i vežbanje.
3. Inteligencije uglavnom deluju zajedno na jedan složen način i nalaze se u stalnoj interakciji. Na primer, da bi neko pripremio ručak, treba da potraži recept u kuvaru (lingvistička inteligencija), može da udvostruči količine naznačene u receptu (logičko-matematička inteligencija), sastavi jelovnik kako bi svi na ručku bili zadovoljni (interpersonalna), i zadovolji sopstvene apetite (intrapersonalna).
4. U okviru svake kategorije postoji mnogo načina da se bude inteligentan. Ne postoji standardni niz ili skup osobina koje čovek mora da poseduje da bi se smatrao inteligentnim. Na primer, neko možda ne ume da vozi bicikl, ali je dobar u plivanju, što zahteva razvijenu telesno-kinestetičku inteligenciju.

Osim toga, treba naglasiti da nijedan tip inteligencije ne funkcioniše samostalno. Gardner (1993) napominje da se tokom procesa učenja obično koristi nekoliko inteligencija paralelno. On zapravo tvrdi da je potrebno istovremeno koristiti sve inteligencije da bi one efikasno funkcionisale.

Prema Mekenziju (McKenzie, 2002: 12), višestruke inteligencije se sastoje od tri domena: analitičkog, introspektivnog i interaktivnog.

forum pedagoga

Slika 1: Domeni višestruke inteligencije



1. Analitički domen sadrži inteligencije koje po svojoj prirodi predstavljaju heurističke procese. *Logička, muzička* i *naturalistička* inteligencija pospešuju analizu znanja koje se predaje učenik. Smatra se da su ove tri inteligencije analitičke zato što podržavaju procese analiziranja i unošenja podataka u postojeći obrazac.
2. Interaktivni domen sadrži inteligencije koje po svojoj prirodi predstavljaju društvene procese. *Lingvistička, interpersonalna* i *kinestetička inteligencija* su inteligencije koje učenici obično koriste da bi izrazili sami sebe i ispitali svoju okolinu. Smatra se da su ove tri inteligencije interaktivne zato što pospešuju i unapređuju interakciju u cilju boljeg razumevanja. Mada učenik zadatke izvršava individualno, on treba da posmatra druge na osnovu načina na koji stvara, kreira, piše i zaključuje.
3. Introspektivni domen sadrži inteligencije koje po svojoj prirodi predstavljaju afektivne procese. *Egzistencijalna, intrapersonalna* i *vizuelna inteligencija* sadrže jasne afektivne komponente. One su po prirodi introspektivne jer od učenika zahtevaju poniranje u samog sebe, emocionalno povezivanje sa sopstvenim iskustvima i uverenjima kako bi učenje novog imalo smisla (McKenzie, 2002).

Prilikom razmatranja ova tri domena višestruke inteligencije, treba imati na umu činjenicu da je Gardner prvobitno opisao sedam aspekata ljudske inteligencije, i da je 1994. dodao još dve – naturalističku i egzistencijalnu. On je naturalističku inteligenciju u potpunosti opisao i formalno dodao prvobitnom spisku od sedam inteligencija 1999. godine u svojoj knjizi *Intelligence Reframed*. Prema Gardneru, osobe koje imaju razvijenu

forum pedagoga

naturalističku inteligenciju poseduju visoku svest o svojoj okolini i promenama u njoj, čak i kada su te promene neznatne. Zbog toga njihova visoka senzorska percepcija dovodi do stanja povećane svesnosti. Osobe sa visoko razvijenom naturalističkom inteligencijom često se bave sledećim zanimanjima: biologija, poljoprivreda, botanika, hortikultura, ekologija, zoologija, ornitologija, okeanografija, arheologija, vulkanologija, geologija, astronomija, meteorologija ili paleontologija.

Najzad, deveta, egzistencijalna inteligencija, predstavlja sposobnost promišljanja fundamentalnih i teških pitanja o ljudskom postojanju. Na mogućnost uvođenja ove inteligencije Gardner je ukazivao u nekoliko svojih radova. Tvrdio je da je egzistencijalnu inteligenciju moguće prepoznati kada se pojedinac bavi ključnim pitanjima egzistencije, ili ispituje i raspravlja o tajnama postojanja, ali tu inteligenciju nikada nije u potpunosti definisao niti potvrdio.

Zbog Gardnerovog nedefinisanog stava prema egsitencijalnoj inteligenciji, kao i činjenice da studenti tehničkih nauka imaju malo toga zajedničkog sa zanimanjima koja uključuju ove dve inteligencije, one su prilikom definisanja profila studenata i udžbenika izostavljene. Takođe, autori su odlučili da domene višestrukih inteligencija definišu bez njih.

Teorija višestrukih inteligencija u obrazovanju

Većina studija se bavi primenom teorije višestruke inteligencije u nastavnom procesu, prilikom sastavljanja nastavnog programa, ocenjivanja, kao i davanja preporuka nastavnicima, studentima i njihovim roditeljima (Jie-Qi, Moran and Gardner 2009). Primena teorije višestruke inteligencije u različitim obrazovnim okvirima analizirana je i razmatrana u radovima i istraživača, i pedagoga. Prema Horu (Hoerr, 2000), ova teorija je postala obrazovna filosofija u *New City School* u Sent Luisu, u Misuriju. Osim toga, Kristison (Christison, 1996) naglašava da škole treba da funkcionišu na osnovu principa iznetih u ovoj teoriji kako bi prepoznale i unapredile inteligenciju kod učenika radi poboljšanja njihovih profila inteligencije, interesovanja i potreba u cilju usklađivanja sa konkretnim nastavnim programom i stilom učenja. Brauger (Brougher, 1997) izučava prednosti ove teorije, a rezultati njegovog istraživanja ukazali su na entuzijazam učenika i njihovu povećanu sposobnost angažovanja u rešavanju problema. Slično tome, Kalenbah (Kallenbach, 2008) je objasnio efekte primene nastave zasnovane na višestrukoj inteligenciji na kursevima obrazovanja odraslih. U studiji koja uključuje procenu aktivnosti sadržanih u udžbeniku sa aspekta ove teorije, Fero (Ferro, 2004) je otkrio da je ona pogodna za kreiranje

forum pedagoga

aktivnosti prema različitim tipovima inteligencije, te poboljšanje doživljaja učenja kod učenika. Primena ove teorije u nastavnoj praksi i obrazovanju nesumnjivo pokazuje pozitivne rezultate kada govorimo o motivaciji i uspehu učenika. Osim toga, pokazalo se da implementacija ove teorije u kreiranje nastavnog plana i programa doprinosi poboljšanju tehnika ocenjivanja i nastavne prakse uopšte.

Teorija višestruke inteligencije u nastavi engleskog jezika

Ova teorija takođe pokazuje značajne implikacije u nastavi engleskog kao stranog. Njena primena je korisna i za učenike, i za nastavnike prilikom izrade nastavnog programa, nastavnog materijala, nastavnih strategija i udžbenika. Prema Kristisonu (Christisonu, 1996), ova teorija pruža uvid u individualne razlike među studentima, čime omogućuje adekvatno organizovanje i izvođenje nastavne aktivnosti. Osim toga, u ovako organizovanoj nastavi studenti lako ispoljavaju svoju nadarenost i potencijale (Christison, 1996). Takođe, ova studija predlaže nastavnicima identifikaciju i kategorizaciju nastavnih aktivnosti, i definiše četiri faze nastavnog procesa zasnovanog na ovoj teoriji: stimulisati inteligenciju, razvijati je i podržavati, organizovati predavanja na osnovu različitih tipova inteligencije i integrisati više inteligencija u rešavanje problema. Kao što su Gala i Lanž (Gahala & Lange, 1997) primetili, teorija višestruke inteligencije nudi više načina za prezentovanje nastavnog materijala, kao i priliku da se razlike među studentima iskoriste za poboljšanje nastavnog procesa i učenja na kursevima stranog jezika. Rezultati do kojih su došli Erozan i Šiblijev (Erozan & Shibliyev, 2006) mogu da doprinesu nastavnom procesu i učenju stranog jezika, kao i kreiranju zadataka i aktivnosti u cilju promovisanja individualizovane nastave. S druge strane, Hejl (Haley, 2001) je istraživao mogućnost primene ove teorije u cilju kreiranja i ažuriranja nastavne prakse i nastavnih strategija. Rezultate primene ove teorije u nastavi engleskog jezika ispitivala je i naša autorka Bakić Mirić (2010). Prema dobijenim rezultatima, implementacija ove teorije u nastavu engleskog jezika na Medicinskom fakultetu Univerziteta u Nišu pomogla je nastavnicima da bolje razumeju i ocene sposobnosti svojih studenata. Rezultati su takođe pokazali da su studenti imali veće interesovanje za učešće u nastavnom procesu. I Sarikaglu i Arikan (Sarıcaoğlu & Arıkan, 2009) su proučavali: 1) odnos između pola učenika i tipa inteligencije, 2) odnos između pojedinačnih inteligencija i uspeha učenika u gramatici, razumevanju i pisanju na engleskom jeziku, i 3) nivoa obrazovanja roditelja i višestruke inteligencije

forum pedagoga

studenata. Dobijeni rezultati ukazuju na postojanje pozitivnih i negativnih odnosa između varijabli.

Teorija višestruke inteligencije i procena nastavnog materijala

Na osnovu pregleda literature može se reći da postoje studije koje se bave procenom nastavnog materijala sa aspekta teorije višestruke inteligencije. Palmberg (Palmberg, 2001) je analizirao jedan udžbenik da bi identifikovao relativnu distribuciju vežbi namenjenih različitim tipovima inteligencije. Dobijeni rezultati su pokazali da su verbalno-lingvistička i intrapersonalna inteligencija dominantne. On je sugerisao da nastavnici jezika treba da ocene profil inteligencije udžbenika koji koriste u nastavnoj praksi da bi ga usaglasili sa profilom inteligencije specijalno organizovane grupe studenata.

Studija koju je sproveo Botelo (Botelho, 2003) bila je usmerena na ispitivanje primene ove teorije u ocenjivanju udžbenika i nastavnog materijala u kontekstu nastave stranog jezika u Brazilu. U studiji je analizirano šest udžbenika engleskog jezika za upotrebi kako bi se utvrdilo da li aktivnosti koje su u njima sadržane uključuju tipove inteligencije prisutne kod učenika. Studija se bavi i mišljenjem nastavnika engleskog jezika o ovoj teoriji i njenoj primeni u praksi. Dobijeni rezultati su pokazali da je u aktivnosti sadržane u udžbenicima uključeno samo četiri tipa inteligencije (lingvistička, prostorna, intrapersonalna i interpersonalna). Rezultati su pokazali da su nastavnicima potrebne dodatne smernice i saznanja o primeni ove teorije u praksi.

Studija koju je sprovela Ibragimova (Ibragimova, 2011) bila je usmerena na primenu ove teorije u nastavi jezika putem procene udžbenika i nastavnih aktivnosti. Dobijeni rezultati ukazuju na postojanje nesklada između profila višestruke inteligencije studenata i profila njihovog udžbenika. Do sličnih rezlutata se došlo i na osnovu posmatranja na časovima. Ispitane nastavne aktivnosti bile su neusklađene sa profilom učenika. Analiza profila udžbenika pokazala je da postoji jedna široka lepeza distribucije osam inteligencija u aktivnostima predviđenim udžbenikom, što znači da distribucija tih aktivnosti nije bila uravnotežena u smislu posmatranih tipova inteligencije. Mada su nastavnici potvrdili da je ova teorija važna i da je ona pozitivno uticala na nastavni proces i učenje, posmatranja na časovima su pokazala da osam inteligencija nije bilo uravnoteženo u nastavnom procesu.

Studija koju su sproveli Ebadi i Aštarijan (Ebadi & Ashtarian, 2014) imala je za cilj ispitivanje obima u kome su višestruke inteligencije sadržane u udžbeniku engleskog jezika za posebne namene *Nursing*, koju je izdao

forum pedagogya

OUP (Oxford University Press). Udžbenik je ispitan primenom liste aktivnosti koje uključuju različite inteligencije u odnosu na inteligencije sadržane u nastavnom materijalu, nastavnim aktivnostima i zadacima. Izvršena je procena udžbenika i izračunata je učestalost i procenat pojavljivanja svakog tipa inteligencije.

U studiji koju su sproveli Tas i saradnici (Taase et al., 2014) ispitani su studenti i njihovi udžbenici da bi se identifikovali tipovi inteligencije sadržani u udžbeniku engleskog jezika, i da li su studenti skloni tim vrstama inteligencije ili ne. Nivo znanja engleskog jezika studenata nije bio u pozitivnoj korelaciji sa njihovim intelektualnim sklonostima, dok je nivo udžbenika engleskog jezika bio u pozitivnoj korelaciji sa učestalošću i profilom inteligencija zastupljenih u udžbenicima.

Studija koju su sproveli Al Šejbi i Azabi (Al Seyabi & Al Zaabi, 2016) bila je usmerena na identifikovanje intelektualnog profila studenata, kao i na analizu profila udžbenika engleskog jezika da bi se videlo da li su međusobno usklađeni. Rezultati ukazuju na postojanje neskalda između profila inteligencije studentskog uzorka i dominantnih inteligencija sadržanih u udžbeniku. Studija takođe ukazuje na potrebu revizije nastavnog programa engleskog jezika na osnovu ove teorije kako bi se poboljšao kvalitet učenja studenata.

Istraživanje koje su sproveli Vaternborvonvon i Klaviniča (Wattanborwornwong & Klavinichai, 2016) bilo je usmereno na analizu različitih tipova udžbenika stranog jezika u okviru ove teorije. U studiji su ispitani lokalno sastavljeni udžbenici engleskog i kineskog jezika na Tajlandu, te analizirana distribucija višestruke inteligencije iz dela udžbenika koji sadrži nastavne aktivnosti.

Možemo reći da postoji veliko interesovanje za primenu teorije višestruke inteligencije u nastavi stranog jezika, a samim tim i potreba za daljim istraživanjima, i to u oblasti procene nastavnog materijala na kursevima stranog jezika. Stoga se ovaj rad bavi ispitivanjem primene teorije višestruke inteligencije na kursevima engleskog jezika za posebne namene na Fakultetu tehničkih nauka novosadskog univerziteta putem procene udžbenika sa aspekta ove teorije. Izvršena je identifikacija i poređenje profila višestruke inteligencije studenata i njihovog udžbenika u cilju procene usklađenosti. Studija nastoji da odgovori na sledeća istraživačka pitanja:

1. Kakav je intelektualni profil studenata elektrotehnike?
2. Kakav je intelektualni profil udžbenika *Oxford English for Information Technologies*?
3. U kojoj meri je intelektualni profil udžbenika usklađen sa intelektualnim profilom studenata elektrotehnike?

forum pedagogija

U studiji se predlaže jedan okvir za procenu nastavnog materijala i zadataka sa aspekta teorije višestruke inteligencije. Rezultati treba da omoguće bolje razumevanje primene ove teorije u oblasti procene nastavnog materijala. Osim toga, rezultati treba da pokažu način na koji se ova teorija koristi na kursevima jezika na Fakultetu tehničkih nauka, i tako podignu svest nastavnika stranog jezika o primeni teorije višestruke inteligencije u cilju poboljšanja nastave engleskog jezika struke.

Metodologija istraživanja

Uzorak

Istraživanjem je obuhvaćeno 62 studenta s Departmana za elektrotehniku Fakulteta tehničkih nauka u Novom Sadu: 48 (77,4%) mladića, 14 (22,6%) devojaka. Poznato je da je muška populacija brojnija na tehničkim fakultetima, a svi studenti su bili sa četvrte godine studija, prosečne starosti 23 godine.

Instrumenti

U ovom istraživanju korištena su dva instrumenta: (1) *Test višestruke inteligencije za studente* i (2) *Lista nastavnih aktivnosti za svaku inteligenciju*, radi ispitivanja intelektualnog profila nastavnih aktivnosti sadržanih u udžbeniku.

1) *Test višestruke inteligencije* (Chislett i Chapman, 2006), zasnovan na modelu Hauarda Gardnera korišćen je za ispitivanje profila studenata. Autori ove studije su taj test prvo prilagodili srpskoj populaciji studenata, odnosno njihovim kulturološkim stavovima. Zatim su ga preveli na srpski jezik i dodali uvodni deo i deo sa ličnim podacima. U uvodnom delu ankete studentima su date informacije o ciljevima istraživanja, prednostima i mogućim ograničenjima koji se tiču njih i njihovih prava kao učesnika u anketi. Zatim je studentima koji su pristali da učestvuju u ovoj anketi podeljen formular kojim su potvrdili svoje učešće. Prvi deo se sastojao od demografskih podataka – pitanja o polu i starosti studenata. Drugi deo se sastojao od 70 pitanja za ispitivanje sedam inteligencija. Likertova skala od 1 do 4 (*uglavnom se ne slažem, delimično se ne slažem, delimično se slažem* i *uglavnom se slažem*) primenjena je za ocenjivanje sklonosti studenata. Validaciju ankete obavio je panel od tri nastavnika engleskog jezika s preko 20 godina iskustva, koji su dobrovoljno učestvovali u istraživanju.

2) Aktivnosti sadržane u udžbeniku *Oxford English for Information Technologies* kategorisane su u sedam modaliteta inteligencija primenom *Liste nastavnih aktivnosti za svaku inteligenciju*, koju su sastavili autori radi

forum pedagoga

analize aktivnosti sadržanih u udžbeniku i identifikovanja tipova inteligencije uključenih u svaku od nastavnih aktivnosti. Listu su sastavili autori, koristeći različite izvore (Berman, 1998; Brougher, 1997; Campbell et al. 1999; Checkley, 1997; Christison, 1996; Govendo & Gibson, 1999; Ibragimova 2011; Ebadi & Ashtarian (2014); Razmjoo & Jozaghi, 2010; Botelho, 2003; Abbasian & Khajavi, 2012; Rezvani & Amiri, 2012). Stručno mišljenje je pribavljeno od tri predavača, koji su revidirali *Listu nastavnih aktivnosti za svaku inteligenciju*.

Udžbenik *Oxford English for Information Technologies* namenjen je studentima informacionih tehnologija i računarstva, kao i onima koji već rade u IT sektoru. Udžbenik je pogodan za korišćenje na fakultetima, tehničkim školama i programima obrazovanja odraslih, kao i u radu sa studentima srednjeg do naprednog nivoa koji žele da poboljšaju i prošire svoje jezičke veštine u kontekstu informacionih tehnologija.

Analizirano je drugo izdanje udžbenika, objavljeno 2011. godine. Ovo izdanje sadrži 25 nastavnih jedinica, koje pokrivaju široku lepezu tema iz informacionih tehnologija koristeći autentične tekstove i vizuelni materijal uzet iz drugih udžbenika, novina, popularnih časopisa iz oblasti računarstva, veb-stranica, priručnika i reklama. Svaka nastavna jedinica uključuje različite jezičke veštine, a svaka peta jedinica je specifično usmerena na razvoj veštine slušanja primenom autentičnih razgovora sa IT stručnjacima. Ovo izdanje je revidirano kako bi nastavni materijal bio u skladu s novim dostignućima, i odražavao promene u oblasti tehničkih specifikacija, novih tehnologija i radne prakse.

Procedura

Studenti su popunili *Test višestrukih inteligencija*, koji je podeljen na jednom času engleskog jezika struke, na početku zimskog semestra 2016. godine, a potom su dobijeni rezultati obrađeni.

Intelektualni profil udžbenika je obrađen pomoću *Liste nastavnih aktivnosti za svaku inteligenciju*. Utvrđena je učestalost svake inteligencije i izračunat procenat zastupljenosti svake inteligencije. Opisana je ukupno 681 nastavna aktivnost u smislu inteligencije čije angažovanje zahteva. Tri nastavnika engleskog jezika su proverila analizu udžbenika, i to tako što im je podeljen po jedan primerak analize i *Lista nastavnih aktivnosti za svaku inteligenciju*. Pouzdanost i konzistentnost u kategorizaciji aktivnosti sadržanih u udžbeniku u sedam vrsta inteligencije proverena je primenom intersubjektivne saglasnosti.

forum pedagoga

Rezultati

U Tabeli 1, prikazana je deskriptivna statistika skorova koje su studenti ostvarili na testu višestruke inteligencije. Prema vrednostima zakrivljenosti i spljoštenosti, sve ispitane varijable imaju normalnu distribuciju, osim verbalno-lingvističke inteligencije, gde vrednost spljoštenosti ukazuje na odstupanje od normalne raspodele u pravcu spljoštenosti, ali je ipak ova vrednost u rangu prihvatljivog.

Tabela 1: Deskriptivna statistika rezultata studenata na MI testu

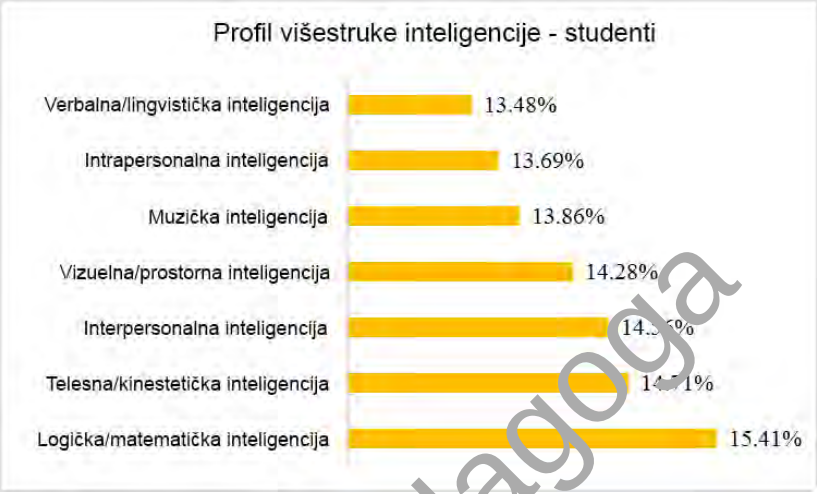
Inteligencija	*N*	*Min*	*Max*	*AS*	*SD*	*Sk*	*Ku*
Verbalna/lingvistička inteligencija	62	12	36	27.32	4.64	-1.01	1.94
Logička/matematička inteligencija	62	24	36	31.24	3.35	-0.31	-0.81
Vizuelna/prostorna inteligencija	62	19	38	28.24	5.39	-0.10	-0.94
Muzička inteligencija	62	15	39	28.10	5.43	-0.19	-0.54
Telesna/kinestetička inteligencija	62	19	39	29.82	4.37	-0.39	-0.35
Interpersonalna inteligencija	62	20	38	29.52	4.25	-0.32	-0.37
Intrapersonalna inteligencija	62	22	37	27.76	3.66	0.42	-0.33
Analitički domen	62	44	73	59.34	6.7	-0.24	-0.11
Interaktivni domen	62	52	105	86.66	10.51	-0.83	1.31
Introspektivni domen	62	41	73	56.69	7.34	-0.17	-0.61
Starost	62	22	24	23	0.79	0.12	-1.36

Napomena. N – Veličina uzorka. Min – Minimum. Max – Maximum. AS – Aritmetička sredina. SD – Standardna devijacija. Sk – Zakrivljenost. Ku – Spljoštenost.

forum pedagoga

Pre upoređivanja intelektualnog profila studenata i udžbenika, oba profila su analizirana zasebno. Za sastavljanje profila studenata korišćen je prosek skorova na svakom faktoru inteligencije i tih sedam brojeva su podeljeni sa zbirom svih proseka. Procenat je izračunat množenjem dobijenog rezultata sa 100. Na taj način dobijena je informacija o odnosu inteligencija u datom uzorku. Ti rezultati su prikazani na Slici 2.

Slika 2: Uprosečeni profil višestruke inteligencije studenata (N = 62) sa rangiranim faktorima inteligencije



forum pedagoga

Pregledom Slike 2 vidimo da su inteligencije kod studenata rangirane na sledeći način: 1 – Logičko-matematička inteligencija, 2 – Telesno-kinestetička inteligencija, 3 – Interpersonalna inteligencija, 4 – Vizuelno-prostorna inteligencija, 5 – Muzička inteligencija, 6 – Interpersonalna inteligencija, 7 – Verbalno-lingvistička inteligencija. Uzimajući u obzir procente, može se reći da je svaka inteligencija jednako prisutna.

Da bi se napravio intelektualni profil udžbenika engleskog jezika, knjiga je analizirana u kontekstu Gardnerove teorije višestruke inteligencije tako što je proverena kompatibilnost svake aktivnosti sadržane u njoj sa svakim faktorom višestruke inteligencije. Broj aktivnosti za svaku inteligenciju prikazan je u Tabeli 2.

Za podatke iz Tabele 2 izračunati su procenti, što je prikazano na Slici 3.

Pregledom Slike 3, vidimo da su inteligencije potrebne za uspešno ovladavanje nastavnim materijalom sadržanim u udžbeniku engleskog jezika rangirane u sledećem redosledu: 1 – Verbalno-lingvisička inteligencija, 2 – Logičko-matematička inteligencija, 3 – Vizuelno-prostorna inteligencija, 4 – Interpersonalna inteligencija, 5 – Intrapersonalna inteligencija, 6 – Telesno-kinestetička inteligencija, 7 – Muzička inteligencija.

Da bi se odgovorilo na pitanje da li su ovi profili kompatibilni, odnosno da li su aktivnosti sadržane u udžbeniku organizovane na način da zahtevaju angažovanje onih inteligencija koje predstavljaju „jaču stranu" studenata,

redosled inteligencija unutar svakog profila je doveden u korelaciju korišćenjem Spirmanovog Ro koeficijenta korelacije. Dobijena vrednost iznosi ρ = -.18, *p* = .70, što znači da nije zabeležena statistički značajna povezanost između rangova inteligencije studenata i rangova inteligencije koju udžbenik zahteva. Drugim rečima, ova dva profila nisu kompatibilna. Bilo bi interesantno ispitati da li bi se ovaj odnos promenio kod većeg i reprezentativnijeg uzorka.

Tabela 2: Broj aktivnosti kompatibilnih sa faktorom inteligencije iz Teorije višestruke inteligencije

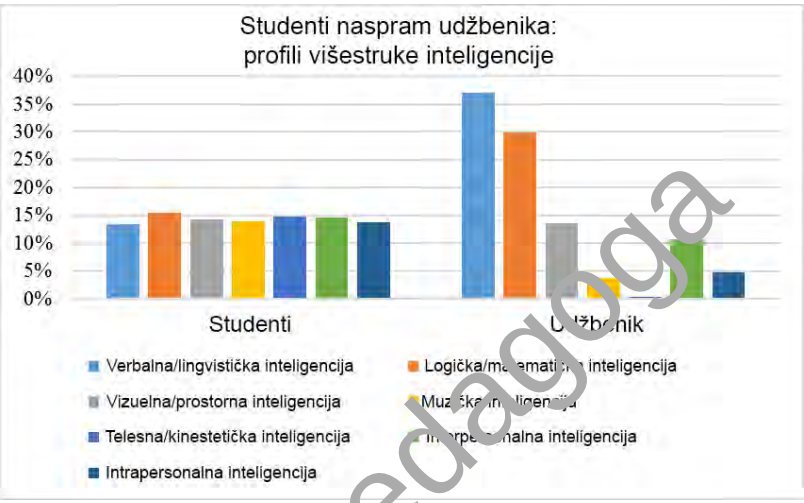
Inteligencije	Broj aktivnosti
Verbalno-lingvistička inteligencija	253
Logičko-matematička inteligencija	204
Vizuelno-prostorna inteligencija	92
Telesno-kinestetička inteligencija	2
Muzička inteligencija	25
Interpersonalna inteligencija	73
Intrapersonalna inteligencija	33
Ukupan broj aktivnosti	681

Slika 3: Profil višestruke inteligencije za udžbenik engleskog jezika

forum pedagoga

Na Slici 4, ova dva profila su spojena da bismo bolje razumeli ovaj rezultat, koji statistički nije značajan.

Slika 4: Poređenje profila višetrukih inteligencija studenata i udžbenika engleskog jezika



Prema Slici 4, može se reći da su različite inteligencije na uzorku studenata prilično ravnomerno predstavljene, dok je kod intelektualnog profila udžbenika situacija obrnuta. Najveći nesklad postoji kod verbalno-lingvističke i logičko-matematičke inteligencije, pošto su ove dve inteligencije rangirane više na profilu udžbenika nego na profilu studenata (procenat verbalno-lingvističke inteligencije je dva puta veći na profilu udžbenika, a procenat logičko-matematičke inteligencije skoro tri puta). Kod muzičke inteligencije i telesno-kinestetičke inteligencije ovaj obrazac je obrnut.

Skorovi studenata na analitičkom domenu, interaktivnom domenu i introspektivnom domenu izračunati su kao zbir skorova onih inteligencija za koje se uzima da pripadaju datom domenu. Skor za analitički domen je dobijen sabiranjem skorova na logičko-matematičkoj inteligenciji i muzičkoj inteligenciji; za interaktivni domen sabiranjem skorova na verbalno-lingvističkoj, interpersonalnoj i telesno-kinestetičkoj inteligenciji; dok je za introspektivni domen skor dobijen sabiranjem skorova na intrapersonalnoj i vizuelno-prostornoj inteligenciji (za deskriptivnu statistiku videti Tabelu 1).

Što se tiče udžbenika, ukupan broj aktivnosti za svaki domen izračunat je na osnovu istog pristupa (Tabela 3).

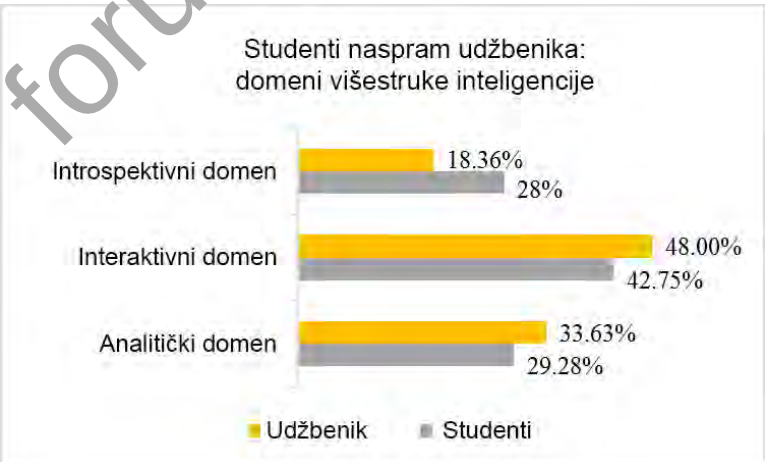
forum pedagoga

Tabela 3: Broj aktivnosti sadržanih u udžbeniku engleskog jezika, klasifikovanih po domenima višestrukih inteligencija koje predlaže Gardner

Domen višestruke inteligencije	Inteligencije	Broj aktivnosti
Analitički domen	Logičko-matematička inteligencija	204
	Muzička inteligencija	205
	Naturalistička inteligencija	-
		Ukupno: 409
Interaktivni domen	Verbalno-lingvistička inteligencija	252
	Interpersonalna inteligencija	73
	Telesno-kinestetička inteligencija	2
		Ukupno: 327
Introspektivni domen	Intrapersonalna inteligencija	33
	Vizuelno-prostorna inteligencija	92
	Egzistencijalna inteligencija	-
		Ukupno: 125

Pregledom Slike 5, stiče se drugačiji utisak u odnosu na prethodno opisane rezultate. Čini se da se predstavljenost inteligencija studenata po domenima skoro savršeno poklapa sa domenima intelektualnog profila udžbenika engleskog jezika. U obe situacija domeni su rangirani pa sledećem redosledu: 1 – Interaktivni domen, 2 – Analitički domen i 3 – Introspektivni domen.

Slika 5: Poređenje upoređenih profila studenata i profila udžbenika na osnovu domena višestruke inteligencije



forum pedagoga

Diskusija

U istraživanju se polazi od Gardnerove teorije višestrukih inteligencija i ono predstavlja pokušaj njene primene u praktične svrhe. Kao što Slika 4 prikazuje, između intelektualnog profila studenata i profila udžbenika postoji priličan stepen neslaganja. Odgovarajući na pitanje da li su aktivnosti sadržane u udžbeniku organizovane na način koji zahteva angažovanje onih inteligencija koje predstavljaju „jaču stranu" studenata, nije dobijena statistički značajna povezanost, odnosno korelacija između profila studenata i profila udžbenika, pa se na osnovu toga čini da profili nisu kompatibilni. Zbog toga je potrebna revizija udžbenika koja će više odgovarati intelektualnom profilu studenata.

Da bismo bolje razjasnili negativnu korelaciju između intelektualnog profila studenata i profila udžbenika, prvo treba da razmotrimo verbalno-lingvističku i logičko-matematičku inteligenciju. Verbalno-lingvistička inteligencija zauzima prvo mesto u analiziranom udžbeniku, s prisustvom od 37%. S druge strane, verbalno-lingvistička inteligencija rangirana je kao poslednja u profilu studenata, s prosekom od 13,48%. Druga po redu inteligencija u profilu udžbenika je logičko-matematička inteligencija, ali ona u profilu studenata zauzima prvo mesto. Što se tiče vizuelno-prostorne inteligencije, ona je u profilu studenata rangirana kao četvrta, s 14,28%, dok u profilu udžbenika zauzima peto mesto, s 13,51%. Za razliku od ovoga, muzička inteligenacija je u profilu studenata rangirana kao treća, dok je u profilu udžbenika na poslednjem mestu, pošto je muzika u aktivnostima sadržanim u udžbeniku zastupljena sa 0,29%. Što se tiče telesno-kinestetičke inteligencije, tu je nesklad relativno manji, budući da je u profilu studenata ragnirana kao druga (14,71%), a u profilu udžbenika kao šesta (3,67%). Interpersonalna inteligencija zauzima peto mesto (4,85%) u profilu udžbenika, dok je u profilu studenata na šestom mestu (13,69). Povezivanjem sklonosti studenata u smislu teorije višestruke inteligencije s postojećim profilom udžbenika engleskog jezika dobijamo jasniji uvid u obim neusklađenosti, razloge njenog postojanja, kao i moguća rešenja. Dakle, priroda neusklađenosti dodatno je rasvetljena.

Između verbalno-lingvističke i logičko-matematičke inteligencije kao dve dominantne inteligencije u aktivnostima sadržanim u udžbeniku (66,37%), postoji znatna disproporcija. Verbalno-lingvistička inteligencija čini 37% (252), logičko-matematička 29,95% (204) od svih inteligencija sadržanih u udžbeniku. Između prisustva ove dve inteligencije u udžbeniku kao dominantne i njihovog prisustva u profilu studenata postoji jasna protivrečnost. Dok je logičko-matematička inteligencija na prvom mestu sa

forum pedagoga

14,51%, verbalno-lingvistička inteligencija je najmanje dominantna (13,48%). Raskorak u našem primeru možda pokazuje da je kvalitet ovih aktivnosti potrebno unaprediti i učiniti ih raznovrsnijim u skladu s promenljivim interesovanjem studenata i time zadovoljiti njihove sposobnosti. Takođe, treba naglasiti da su i druge deskriptivne studije ukazale na disparitet između profila udžbenika engleskog jezika i profila studenata (Ibragimova, 2011; Abbasian & Khajavi, 2012; Taase, et al., 2014; Al Seyabi & A'Zaabi, 2016).

Kao što je ranije rečeno, svih sedam inteligencija su jednako rangirane u profilu studenata, dok u profilu udžbenika postoje određena odstupanja. Osim logičko-matematičke i verbalno-lingvističke inteligencije, koje su dominantne u udžbeniku i skoro istovetno rangirane, vizuelno-prostorna i interpersonalna inteligencija takođe su umereno prisutne. S druge strane, intrapersonalna i muzička inteligencija su manje istaknute, a posebno telesno-kinestetička inteligencija, koja je prisutna u manje od 1% aktivnosti. Može se zaključiti da se studenti podučavaju iz udžbenika *Oxford English for Information Technologies* bez posebnog osvrta na njihove dominantne sklonosti.

Analizirani su takođe i domeni višestrukih inteligencija, budući da su u ranijim studijama i literaturi o primeni ove teorije u nastavi engleskog jezika zanemareni. Intelektualni domeni su organizovani da bi se razumelo kako inteligencije zajedno funkcionišu i pomažu nastavnicima u planiranju lekcija i nastavnih jedinica koje efikasno uključuju sve inteligencije na kursu. Oni mogu biti od pomoći i nastavnicima u identifikovanju i kategorizaciji aktivnosti na časovima, kao i u definisanju četiri faze u kojima se lekcije zanovane na višestrukoj inteligenciji mogu proširiti i unaprediti; to znači stimulisanje inteligencije, njeno razvijanje i podržavanje, organizovanje lekcija prema različitim tipovima inteligencije, i integrisanje inteligencija u rešavanje problema.

Skorovi studenata u analitičkom, interaktivnom i introspektivnom domenu, koji su izračunati na osnovu faktora koji bi trebalo da pripadaju datom domenu gotovo da se u potpunosti poklapaju sa domenima intelektualnog profila njihovog udžbenika. Treba napomenuti da rezultati koji su dobijeni na osnovu istih podataka daju gotovo suprotan ishod u poređenju sa individualnim inteligencijama. Stoga buduća istraživanja treba da se fokusiraju na pitanje koji pristup primeniti – da li poređenje vršiti na nivou određenih tipova inteligencije, ili na nivou domena višestrukih inteligencija. Istraživanje je takođe potrebno usmeriti na ovaj aspekt analize i u skladu s tim dati bolji uvid u odnos između inteligencija i njihovo zajedničko funkcionisanje. To bi zasigurno olakšalo posao nastavnika prilikom

forum pedagogija

planiranja lekcija i nastavnih jedinica koje bi efikasno uključile sve inteligencije u nastavne aktivnosti. Treba napomenuti da su u ovoj studiji domeni višestrukih inteligencija izračunati bez egzistencijalne i naturalističke inteligencije, budući da u ranijim istraživanjima egzistencijalna inteligencija nije stekla podršku i priznanje, kao ni naturalistička, koja na neki način obuhvata sve ostale inteligencije, pa se čini da je suvišna.

Zaključak

Na osnovu očiglednog nesklada između intelektualnog profila udžbenika i profila studenata u gotovo svakoj inteligenciji, treba zaključiti da postoji jaz među studentima i njihovog udžbenika engleskog jezika struke, a koji se može opisati kroz nekompatibilnost udžbenika i inteligencije studenata u terminima Gardnerove teorije. Međutim, treba naglasiti i to da je jednako važno razmotriti i domene višestruke inteligencije kao resurse koje treba pažljivije ispitati kada se radi o ovoj vrsti istraživanja. Dakle, važno je da se buduća revizija nastavnog programa engleskog jezika struke obavi sa aspekta ove teorije kako bi se poboljšao kvalitet učenja studenata, koje je organizovano kroz korišćenje udžbenika kao osnovne alatke za nastavu engleskog jezika struke. Kao što Gardner (Gardner, 1999: 145) ističe, kreiranje okvira primene višestruke inteligencije sastoji se od tri faze: (a) ustanoviti praktične nastavne ciljeve, (b) realizovati prakse i strategije na osnovu ove teorije, i (c) vrednovati proces i proizvod na osnovu kriterijuma ove teorije. U ovom slučaju, domeni višestruke inteligencije mogu da doprinesu kreiranju preciznijih obrazovnih ciljeva prilikom sastavljanja nastavnog programa. Zatim, po usvajanju ove teorije, a naročito domena višestruke inteligencije, mogu se primeniti strategije i prakse višestruke inteligencije radi postizanja jasno definisanih ciljeva. Najzad, u procenu uspeha primene ove teorije u praksi, kao i u njenu modifikaciju, mogu biti uključeni i nastavnici i studenti. Važno je napomenuti i to da udžbenik koji se koristi u fakultetskoj nastavi predstavlja samo deo nastavnog plana i programa. Osim udžbenika, treba koristiti i drugi nastavni materijal radi podsticanja dominatnih inteligencija. To se može ostvariti primenom raznih metoda, kao što su povećanje svesti nastavnika o važnosti profila višestruke inteligencije studenata, različite nastavne tehnike čiji je cilj uključivanje dominantnih inteligencija, te uključivanje studenata u široku lepezu vannastavnih aktivnosti koje zahtevaju različite tipove inteligencije. U budućim istraživanjima trebalo bi ispitati efikasnost različitih nastavnih strategija i materijala u odnosu na ishod učenja.

forum pedagoga

Rezultati ove studije imaju kako praktične, tako i teorijske implikacije. Kao prvo, oni mogu da pomognu nastavnicima engleskog jezika struke u kreiranju i prilagođavanju nastavnog materijala u smislu ove teorije u cilju boljeg uključivanja višestruke inteligencije studenata i unapređenja procesa nastave i učenja. Osim toga, ovaj pristup se može primeniti u različitim kulturnim i obrazovnim kontekstima u cilju analiziranja udžbenika različitih nivoa sa aspekta domena višestruke inteligencije. Najzad, rezultati ove studije mogu da doprinesu primeni višestruke inteligencije na kursevima jezika. U budućim istraživanjima trebalo bi ispitati razlike u motivaciji studenata da uče iz udžbenika koji su prilagođeni njihovim potrebama i mogućnostima za razliku od onih koji ne zadovoljavaju njihove sklonosti. Osim toga, trebalo bi istražiti da li je usklađenost udžbenika sa inteligencijama bolji prediktor uspeha u učenju jezika, te ispitati da li u ovom pogledu postoje polne i programske razlike (npr. slobodne veštine naspram tehničkih).

Literatura:

1. Abbasian, R. and Khanjavi, Y. (2012). English Language Teaching Program of Universities: Does it cater for Multiple Intelligences of Students. *Porta Linguarum, 17*, 111–131. Retrieved from www.ugr.es/.
2. Al Seyabi, F. and A'Zaabi, H. (2016). Multiple Intelligences in the Omani EFL context: How Well Aligned Are Textbooks to Students' Intelligence Profiles? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research 15 (5)*, 128–139.
3. Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the classroom*. (2nd edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
4. Bakić-Mirić, N. (2010). MIT- a milestone innovation in English language teaching at University of NIS Medical school. *Acta Medica Mediana, 49* (2), 16–19.
5. Berman, M. (1998). *A multiple intelligences road to an ELT classroom.* UK: Crown House Publishing Limited.
6. Botelho, M. (2003). *Multiple intelligences theory in English language teaching; Analysis of current textbooks, materials and teachers' perceptions*. Master of Arts Dissertation. The College of Art and Sciences of Ohio University.
7. Brougher, J. Z. (1997). Creating a nourishing learning environment for adults using multiple intelligences theory. *Adult Learning, 8* (4), 28–30.
8. Campbell, L., Campbell, B. and Dickenson, D. (1999). *Teaching & learning through multiple intelligences* (Second ed.). Massachusetts, USA: Allyn & Bacon.
9. Checkley, K. (1997). The first seven… and the eighths. A conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55 (1), 8–13.
10. Chapman, A. and Chislett, V. (2006). *Multiple intelligence test - based on Howard Gardner´s MI model. Retrieved on April 4, 2008, from http:www.businessballs.com/freepdfmaterials/free_multiple_intelligences_test_young_people.*

forum pedagogia

11. Christison, M. A. (1996). Teaching and learning through multiple intelligences. *TESOL, 6* (1), 10–14.
12. Ebadi, S. and Ashtarian, S. (2014). On the Representation of Multiple Intelligences in ESP Textbooks: the Case of Nursing for Careers Published by OUP. *English for Specific Purposes World*, 44 (15), 1–18.
13. Erozan, F. and Shibliyev, J. (2006). Multiple Intelligences Theory in action: Profiles and preferences. Paper presented at the 10th International INGED ELT Conference, 06-09 May 2008, Eskişehir.
14. Ferro, M. S. (2004). *A Survey of Multiple Intelligences in a College Classroom.* Teacher Action Research Project. George Mason University.
15. Gahala, E. and Lange, D. (1997). Multiple Intelligences: Multiple ways to help students learn foreign languages. *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. Newsletter (41).*
16. Gardner, H. (1983). *The Theory of Multiple Intelligences: Frames of Mind*. London, UK: Heimann.
17. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York, USA: Basic Books.
18. Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: new horizons*. New York, USA: Basic Books.
19. Govendo, B. and Gibson, B. (1999). Encouraging constructive behavior in middle school classroom: A multiple-intelligences approach. *Intervention in School and Clinic, 35(*1), 16-21.
20. Haley, M., H. (2001). Understanding Learner-Centered Instruction from the Perspective of Multiple Intelligences. *Foreign Language Annals, 34* (4), 355–367.
21. Hoerr, T. R. (2000). Becoming a multiple intelligences school. Alexandria, VA: ASCD.
22. Ibragimova, N. (2011). Multiple Intelligences Theory in Action in EFL Classes: A Case Study (Unpublished Master thesis). Eastern Mediterranean University: North Cypru.
23. Chen, J., Moran, S. and Gardner, H. (2010). *Multiple Intelligences around the world*. Beijing: Renmin University of China Press.
24. Kallenbach, S. (2008). Emerging Themes in Adult Multiple Intelligences. Retrieved March 25, 2010, from: http://www.ncsall.net/?id=370.
25. McKenzie, W. (2002). *Multiple intelligences and instructional technology: A manual for every mind*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
26. Haasberg, R. (2001). Catering for multiple intelligences in course books. *HLT Magazine*, January (1). Retrieved January 09, 2012, from: http://www.hltmag.co.uk/jan02/sartjan026.rtf.
27. Razmjoo, S. A. and Jozaghi, Z. (2010). The representation of multiple intelligences types in the top-notch series textbook evaluation. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14 (2), 59–87.
28. Rezvani, R. and Amiri, T. (2012). Dominant intelligences in ESP textbooks: Multiple or single? *The First Conference on Language Learning and Teaching: An Interdisciplinary Approach*. Mashhad: Ferdowsi University.
29. Saricaoglu, A. and Arikan, A. (2009). A study of multiple intelligences, foreign language success and some selected variables. *Journal of Theory and Practice Education*, 5 (2), 110–112.
30. Taase, Y., Satariyan, A. and Salimi, H. (2014). Investigating students with English as a foreign language and their textbooks: an application of multiple intelligences

forum pedagogija

theory. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (6), 285–294. Retrieved from: www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_6_1_April_2014/31.pdf.

31. Wattanborwornwong, L. and Klavinitchai, N. (2016). The Differences of Multiple Intelligence Representation in English and Chinese Textbooks: The Case of EFL & CFL Textbooks in Thailand *Theory and Practice in Language Studies*, 6 (2), 302–309. DOI: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0602.11.

* * *

ADJUSTING THE PROFILE OF MULTIPLE INTELLIGENCE OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL PROFILE OF THE ESP COURSE BOOK

Summary: *The topic of this paper is application of the theory of multiple intelligence (Gardner, 1983) in teaching ESP at the Faculty of technical Sciences in Novi Sad. The Reserch was composed as a quality study, which includes descriptive methodology of the sample study of 62 students of Electrical Engineering and their ESP course book. First, we defined the profile of multiple intelligence with the aid of the test (Chislett i Chapman, 2006), based on the Gardner's model of multiple intelligence. Then, based on the questionnaire including seven modalities of intelligence, the profile of their course book Oxford English for Information Technologies was determined. Given results can be applied for future creating and adjusting the teaching material to multiple intelligence of students and improving the process of learning and teaching. In accordance with the profile of intelligence of students, certain teaching activities can be applied, as well as strategies of learning. Making a balance between multiple intelligences of students and teaching activities influences learning and adopting the foreign language, and the teaching material becomes more comprehendible.*

Key words: *theory of multiple intelligence, English for students of Technical sciences, course book, teaching materials, students.*

* * *

СОГЛАСОВАНИЕ ПРОФИЛЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ ПРОФИЛЕМ СЛОВАРЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Резюме: *Тема этой статьи – применение теории множественного интеллекта (Гарднер, 1983) в преподавании английского языка, как языка профессии, на Факультете технических наук в г. Нови Саде. Исследрование разработано как качественное исследование, включающее в себя описательную методологию изучения выборки составленной из 62 студентов электротехники и их учебник по английскому языку. Во-первых был определен профиль множественного интеллекта студентов с использованием теста (Chislett and Chapman, 2006), основанного на модели множественного интеллекта Гарднера. Во-вторых, опираясь на Анкету, которая включает семь способов интеллекта, был определен профиль интеллекта их учебника Oxford English for Information Technologies. Полученные результаты могут быть применены для будущего создания и адаптации, к множественному интеллекту студентов, учебных материалов и совершенствования процесса преподавания и обучения. В соответствии с профилем интеллекта*

forum pedagoga

студентов, могут быть применены определенные учебные мероприятия и стратегии обучения. Установление баланса между множественными интеллектами студентов и преподавательской деятельностью влияет на изучение и усвоение иностранного языка, а учебный материал становится более доступным.

***Ключевые слова**: теория множественного интеллекта, английский для студентов технических наук, учебник, учебные материалы, студенты.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 13. 9. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

forum pedagoga

Dr Mirjana M. NIKOLIĆ
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum, Sremska Mitrovica
Mr Branimir P. DRAGOJEVIĆ
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum, Sremska Mitrovica
Dr Gordana Ž. MIJAILOVIĆ
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum, Sremska Mitrovica

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 1, 2018.
UDK:
159.928.072-053.4:78
37.036-053.4

forum pedagoga

MODEL IDENTIFIKACIJE MUZIČKI DAROVITE DECE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

Rezime: *Prema rezultatima većeg broja istraživanja, muzičke sposobnosti pojavljuju se najranije od svih darova koje pojedinac može imati, pa je značajno da se ne propusti kritični period u njihovoj identifikaciji, a to je predškolski uzrast. Analiza stanja u jednoj manjoj gradskoj sredini ukazuje na to da u toku predškolskog perioda muzički darovita deca nisu obuhvaćena obrazovnim aktivnostima u kojima bi se prepoznao, podsticao i razvijao njihov dar, izuzimajući redovne muzičke aktivnosti u vrtiću. U radu je prikazuje model identifikacije muzički darovite dece predškolskog uzrasta. Prvi korak je prepoznavanje muzički darovite dece od strane vaspitača i roditelja na osnovu liste pokazatelja koju su kreirali autori rada. U sledećem koraku planirano je da muzički pedagozi i psiholozi identifikuju muzički darovitu decu. Dalje aktivnosti mogu se odvijati na više načina, u skladu s karakteristikama darovite dece: individualizacija vaspitno-obrazovnog rada u vrtiću, raniji polazak u pripremni razred muzičke škole, rad s mentorom. Model podstiče ranu identifikaciju muzički darovite dece, predstavlja primer saradnje predškolske ustanove, roditelja i lokalne zajednice u otkrivanju i podsticanju muzičke darovitosti, i obezbeđuje uspostavljanje kontinuiteta u muzičkom školovanju. Može se promišljati o primeni modela i u drugim sredinama sa sličnim obeležjima.*

Ključne reči*: muzička darovitost, rana identifikacija, saradnja, kontinuitet.*

Muzička darovitost

Iako u literaturi nailazimo na brojne teorije o darovitosti i darovitima, pokušaj definisanja muzičke darovitosti svrstaćemo u okvire dve poznate teorije. Prva teorija posmatra darovitost kao organizaciju tri karakteristična svojstva – natprosečne sposobnosti, ispunjavanja zadatka i kreativnosti (Renzulli, 1986). Kada je u pitanju muzička darovitost, prvo svojstvo (natprosečne sposobnosti) manifestuje se kao sposobnost da deca još na ranom uzrastu lako prepoznaju ritmičke i melodijske motive, fraze i celine u izvođenju odraslih, pa ih posle i sami s lakoćom ponavljaju. Ispunjavanje zadataka se odnosi na aktivno slušanje muzike, kao i na reproduktivne sposobnosti muzičkih dela, a kreativnost na stvaralačke sposobnosti na ovom uzrastu (Lelea, 2008). Teorija višestrukih inteligencija Hauarda Gardnera naglašava da ljudi mogu biti daroviti na više načina a izdvaja i muzičku (Armstrong, 2009). Muzička inteligencija obuhvata sposobnost pojedinca da opazi značaj u setovima zvukova koji su ritmički poređani kao i da proizvede tako metrički poređane zvučne sekvence koje služe kao sredstvo za komunikaciju s drugim pojedincima. Muzička inteligencija se izražava kroz pevanje, sviranje, komponovanje, slušanje muzike i sl. Komponente muzičke inteligencije odnose se na melodiju i ritam: zvuci se emituju na određenoj slušnoj frekvenciji i grupišu prema propisanom sitemu (Armstrong, 2009). Muzički darovita deca pokazuju rane znakove muzičkog sazrevanja, što može da uključuje uočavanje „fals“ u muzici, pamćenje melodija, harmonično pevanje, ljubav prema sviranju instrumenata u vrtiću, pokrete i izgovaranje u ritmu, brujanje i pevušenje za sebe, tupkanje u toku neke aktivnosti i osetljivost na zvuke iz okruženja (vodopadi, kiša na krovu...). Kao indikatore ranog muzičkog sazrevanja, istraživači prepoznaju urođenu sposobnost identifikovanja visine zvuka (npr. precizno izvođenje određene visine), preciznu ritmičku sposobnost, snažno interesovanje za različite žanrove muzike, kao i sposobnost učenja i reprodukovanja (prepoznavanje i imitacija) muzike (Julie A. Wojcik, M. Ed., NCSP, 2002, prema Klemenović, Andre, 2008). Kod muzički darovite dece zapaža se i pojačana osetljivost na zvuk koja predstavlja biopsihološki potencijal, odnosno osetljivost nervnih struktura jednog dela mozga za određeni nadražaj koja utiče na njegovu pojačanu pažnju i finije diferenciranje njegovih nadražaja, te deca bolje razlikuju melodijske, ritmičke i kompozicijske izražajne mogućnosti muzike, ali i alikvotno bogatstvo (tzv. ,,boju zvuka”) (Klemenović, Andre, 2008).

forum pedagoga

Prepoznavanje i identifikacija muzički darovitih osoba

Nalazi nekih istraživača (Božin i sar., 2003, prema Grandić i Letić, 2009) govore u prilog tome da se izvesne sposobnosti, među kojima je i muzička, veoma rano izdiferenciraju. Đurić (1999, prema Grandić i Letić, 2009) navodi da se znaci potencijalne darovitosti za muziku javljaju već oko treće godine, pa je uputna i rana identifikacija i uključivanje muzički darovite dece u poseban obrazovni program. Lelea (1995) ističe da se, prema rezultatima nekih istraživanja, 50% ispoljavanja muzičkih sposobnosti može identifikovati do četvrte godine života, a čak 80% do osme godine. Predškolski uzrast predstavlja, dakle, najznačajniji period u razvoju muzičke darovitosti, te je neophodan podržavajući i podsticajni odnos prema individualnim karakteristikama muzički darovite dece u ovom uzrastu (Klemenović, Andre, 2008). Proces prepoznavanja prethodi procesu identifikacije. Prepoznati ili otkriti znači samo naznačiti darovitog pojedinca, a identifikovati znači utvrditi njegov identitet, tj. utvrditi skup osobina koje ga čine darovitim, ili, još preciznije, utvrditi stepen njegove darovitosti. Dok prepoznavanje mogu da vrše roditelji, vaspitači, učitelji, nastavnici, drugovi i drugi koji često dolaze u kontakt s darovitim, identifikaciju, po pravilu, treba da obavljaju posebno obučeni stručnjaci pedagozi (u ovom slučaju muzički pedagozi) i psiholozi.

Lelea (2008) smatra da se nakon identifikacije muzički darovitih mora utvrditi sistem, odnosno razraditi strategije i smer njihovog daljeg vođenja, što je prvenstveno zadatak porodice i predškolske ustanove, a zatim i škole.

Porodica i muzička darovitost

Rezultati istraživanja koja su se bavila porodičnim kontekstom muzički darovite dece pokazala su da deca koja uče muziku, odnosno sviraju neki instrument, dolaze iz porodica u kojima postoji neuobičajeno visok stepen interesovanja ili ekspertnosti za muziku (50% roditelja). Rezultati jedne američke studije (Duke et al., 1997, prema Bogunović, 2005) takođe ukazuju na visoko opšte obrazovanje (80%) i muzičko iskustvo roditelja u detinjstvu (88% majki i 58% očeva učilo je ili se amaterski bavilo muzikom).

U istraživanju koje je sprovela Bogunović (2005) na uzorku od 506 očeva i 512 majki dece koja su pohađala pet muzičkih škola u Beogradu i Šapcu ustanovljeno je da je ukupna muzička stimulacija u porodici značajno viša u porodicama koje imaju dobre i vrlo dobre materijalne uslove i ukoliko su roditelji imali visok stepen ličnog iskustva s muzikom (jedna četvrtina roditelja iz uzorka pohađala je muzičku školu ili poseduje određen stepen

forum pedagoga

muzičkog obrazovanja). Zajedničko iskustvo u bavljenju muzikom zasnovano na bliskom, emocionalno bogatom odnosu predstavlja osnovu za sticanje pozitivnih iskustava i razvoj interesovanja kod dece (Bogunović, 2005).

Polazeći od porodice kao vrednosnog faktora u podršci muzičke darovitosti, važna je njena povezanost sa ostalim faktorima šire društvene sredine, među kojima značajno mesto pripada predškolskim i drugim ustanovama, koje će kroz zajedničku saradnju omogućiti identifikaciju, podršku i podsticaj u vođenju muzičkog razvoja, odnosno uviđanje njihovog značaja u samoostvarenju muzički darovitog deteta (Klemenović, Andre, 2008).

Kompetencije vaspitača za prepoznavanje i podsticanje muzičke darovitosti

Vaspitači su, uz roditelje, često prve osobe koje mogu da prepoznaju muzičku darovitost deteta. Postavlja se pitanje da li vaspitači imaju razvijene kompetencije za prepoznavanje i podsticanje ove vrste darovitosti. Istraživanje usmereno na ispitivanje mišljenja vaspitača Sremskog okruga o karakteristikama darovitog deteta i oblicima dodatne podrške u radu s darovitima (Panić, Nikolić, Opsenica Kostić, 2014) ukazuje na to da, iako vaspitači najčešće u svojim vaspitnim grupama kao darovitu prepoznaju decu koja se ističu u oblasti umetnosti (muzičke i/ili likovne), samo 1/4 vaspitača primenjuje neki poseban oblik podrške darovitoj deci u vidu individualizacije vaspitno-obrazovnog rada i kreiranja podsticajne sredine za učenje. Jedno ranije istraživanje (Dragojević, Prokić, 2012) koje je imalo za cilj da se utvrde kompetencije vaspitača za realizaciju muzičkih aktivnosti s darovitom decom pokazalo je da vaspitači procenjuju da je za razvoj i unapređivanje kompetencija značajno pohađanje različitih oblika stručnog usavršavanja. Vaspitači preporučuju i angažovanje muzičkih pedagoga u vrtiću, posebno kada je u pitanju realizacija muzičkih aktivnosti sa izrazito darovitom decom, i ukazuju na značaj saradnje i timskog rada u predškolskoj ustanovi u cilju prepoznavanja i podrške darovitima.

Predškolsko obrazovanje muzički darovitih

U okviru projekta „Muzika”, koji se realizuje u predškolskoj ustanovi „Bambi” u Loznici od septembra 2015. godine, jedan od zadataka je bio da se utvrdi kakav je položaj muzički darovite dece u vrtiću. Sprovedeno je istraživanje u fokus grupi sastavljenoj od vaspitača koji su uključeni u

forum pedagoga

realizaciju projekta, stručnih saradnika i uprave vrtića. Analizom transkripta utvrđeno je da se prepoznavanje muzičke darovitosti kod dece zasniva prevashodno na senzibilitetu roditelja i pojedinih vaspitača, i to pre svega onih koji imaju završeno niže muzičko obrazovanje. U toku predškolskog perioda muzički darovita deca nisu obuhvaćena posebno pripremljenim aktivnostima i programima podrške. Ne sprovodi se sistematsko prepoznavanje muzički darovite dece, koje bi prethodilo njihovoj identifikaciji. Po mišljenju učesnika intervjua, postoji realna opasnost da izvestan broj dece ne bude na vreme identifikovan i uključen u obrazovne programe za podsticanje razvoja muzičke darovitosti.

S obzirom na to da je projektnim aktivnostima predviđena i saradnja s lokalnom zajednicom, odnosno muzičkom školom, druga etapa istraživanja položaja muzički darovite dece obavljena je u Muzičkoj školi u Loznici. Sproveden je intervju u fokus grupi koju su činili nastavnici instrumenta, solfeđa i uprava škole, svi sa dugogodišnjim radnim iskustvom. Utvrđeno je da se deca upisuju u I razred muzičke škole uglavnom u uzrastu od osam do devet godina, odnosno u periodu kada završavaju II razred osnovnog obrazovanja. U pripremni razred muzičke škole, koji funkcioniše poslednjih desetak godina, o trošku roditelja, uglavnom se upisuju deca na uzrastu od sedam do osam godina, kako bi se bolje pripremila za prijemni ispit i dalje muzičko obrazovanje. Muzički pedagozi su izneli i podatak da se u većim gradovima (Beograd, pre svih) identifikacija muzički darovite dece odvija na ranijim uzrastima (pet do šest godina, a za neku decu i ranije), i da izrazito muzički darovita deca imaju priliku da pohađaju muzička zabavišta. U ponudi je i veliki broj sekcija, amaterskih dečijih udruženja i sl., u koja se, prema afinitetima mogu uključiti deca od najranijih uzrasta (tri do četiri godine). Dobijen je i podatak da u svetu (naročito u azijskim zemljama) sve veći broj dece ozbiljno svira instrument već na uzrastu od četiri godine. Utvrđeno je da između predškolske ustanove i muzičke škole ne postoji saradnja, da nisu osmišljeni niti se realizuju programi koji bi pomogli rano prepoznavanje muzički darovite dece i njihovo ranije uključivanje u dostupne vidove muzičkog obrazovanja. Selekcija za upis u muzičku školu vrši se u okviru standardnog prijemnog ispita, a decu na prijemni uglavnom dovode roditelji, koji su u najvećem broju slučajeva i prepoznali bilo talenat, bilo želju deteta da pohađa muzičku školu. Muzički pedagozi ističu da su sigurni da postoji veliki broj muzički darovite dece koji nije pravovremeno prepoznat, čime im se uskraćuje šansa da steknu muzičko obrazovanje i budu adekvatno podsticana u području svoje darovitosti. Zato predlažu da se osmisli program sistematskog prepoznavanja i identifikacije muzički darovite dece u predškolskim ustanovama. Na taj način, sva deca koja pohađaju

forum pedagogia

predškolsku ustanovu bila bi u poziciji da se njihov dar prepozna i adekvatno usmerava. Kao neposredne saradnike u procesu preliminarne trijaže predlažu roditelje dece i vaspitače.

Model identifikacije muzički darovite dece predškolskog uzrasta

Na osnovu rezultata istraživanja u fokus grupama i uvida u relevantnu literaturu iz oblasti muzičke darovitosti na ranom uzrastu, autori rada predlažu model identifikacije muzički darovite dece predškolskog uzrasta.

Kao što se može videti, prvi korak predstavlja prepoznavanje muzički darovite dece koja pohađaju predškolsku ustanovu. U tu svrhu, autori rada su kreirali listu indikatora rane muzičke darovitosti, sastavljenu iz dva dela. Prvi deo je zajednički (popunjavaju ga i vaspitači i roditelji) i obuhvata 20 tvrdnji koje se odnose na muzičke sposobnosti dece. Drugi deo se sastoji iz tzv. bihevioralnih pokazatelja muzičke darovitosti u predškolskoj ustanovi i porodici.

Pokazatelji muzičkih sposobnosti

Pokazatelji muzičkih sposobnosti su sledeći:

- voli da sluša pesme (muziku);
- lako pamti melodije pesama;
- ima osećaj za ritam;
- može da otpeva jednostavnu melodiju;
- često sam peva;
- brzo prepoznaje poznatu melodiju;
- razlikuje zvuk instrumenata;
- pokušava da proizvede zvuk na nekom od instrumenata;
- ponavlja zadati ritam;
- prepoznaje melodiju kada se promene reči pesme;
- pokušava da odsvira kratku melodiju uz pomoć simbola (boja);
- opisuje karakteristike tonova (jak/tih, visok/nizak...);
- interesuje se za note;
- peva u ritmu i po melodiji;
- imenuje tonove po solmizaciji;
- prepoznaje i imenuje ton koji je odsviran na instrumentu;
- pokušava da odsvira melodiju po sluhu;
- počinje da svira po notama;

forum pedagoga

- ume da zapisuje note;
- smišlja i zapisuje nove melodije.

Tabela 1. Bihevioralni pokazatelji muzičke darovitosti u vrtiću i kod kuće

Bihevioralni pokazatelji	
U vrtiću	**Kod kuće**
Traži muzičke aktivnosti.	Traži da mu se pušta muzika.
Pokazuje zadovoljstvo kada se odvijaju muzičke aktivnosti.	Pokazuje zadovoljstvo kada se sluša muzika
Dugo vremena provodi u muzičkom kutku.	Dugo vremena provodi uz muzičke uređaje
Učestvuje u većini muzičkih aktivnosti na priredbama.	Voli da izvodi muzičke numere: peva, igra, pleše...
Samostalno pušta muzičke numere.	Samostalno pušta muziku na CD-u, računaru...
Ima želju (žar) da stiče nova muzička znanja.	Ima želju (žar) da stiče nova muzička znanja
Jedva čeka da bude u kontaktu sa instrumentom.	Želi da poseduje instrument.
Interesuje se za poznate muzičke komade i kompozitore.	Interesuje se za poznate muzičke komade i kompozitore.

Roditelji i vaspitači, nakon kratke edukacije koju sprovodi psiholog i muzički pedagog, dobijaju uputstva da na osnovu uvida u prethodni muzički razvoj deteta i posmatranja deteta/dece kod kuće i u vrtiću u vremenskom periodu od dve nedelje popune listu indikatora rane muzičke darovitosti. Osim što treba da provere ponuđene tvrdnje, vaspitači i roditelji imaju zadatak da pored svake tvrdnje za koju označe da karakteriše dete, upišu i uzrast na kome se određena sposobnost ili ponašanje pojavljuju. Model predviđa da proces prepoznavanja potencijalno muzički darovite dece počinje na uzrastu od četiri godine, odnosno u srednjoj vaspitnoj grupi. Na uzrastu od četiri do šest godina potrebno je da dete ima pet do sedam prepoznatih indikatora, a na uzrastu od šest do sedam godina sedam do deset indikatora iz liste muzičkih sposobnosti. Nezavisno od uzrasta, potrebno je da dete ima i više od polovine bihevioralnih karakteristika iz drugog dela liste i u vrtiću, i kod kuće. Takođe, potrebno je da se postigne saglasnost u proceni vaspitača i roditelja – minimalan stepen podudarnosti procene je 70% kako bi dete bilo naznačeno kao potencijalno muzički darovito i „ušlo" u dalji proces koji podrazumeva identifikaciju.

forum pedagoga

Indikatori muzičkih sposobnosti su kreirani i poređani gradacijski, u skladu sa uzrasnim karakteristikama, ali je moguće da dete ima neki broj karakteristika koje su naznačene kao karakteristike ranijih uzrasta i izvestan broj karakteristika za starije uzraste. Zbog toga je u ovoj fazi razvijanja modela predviđeno da vaspitači i roditelji naznače i uzrast na kome se određena karakteristika kod deteta razvila. Prikupljeni podaci poslužili bi u daljem procesu psihometrijske evaluacije liste, s krajnjim ciljem da se nakon serije istraživanja na velikom uzorku kreira razvojna skala za utvrđivanje muzičke darovitosti dece predškolskog uzrasta.

Sledeći korak je testiranje potencijalno muzički darovite dece koja su prepoznata u prethodnoj fazi. Na ovaj način ulazi se u proces identifikacije, koju, kako je planirano, sprovode muzički pedagozi i psiholozi. Teorijski kontekst planirane identifikacije smešten je u okvire dve grupe polazišta. Jedna grupa shvatanja, koju možemo okarakterisati kao elementarističku, atomističku i mozaičku, po svojoj prirodi sagledava muzičku sposobnost kao sumu izvesnog broja relativno nezavisnih svojstava od kojih svako može da bude izraženo u različitim stepenima. Pojedinac može posedovati izvesne vidove muzičkih sposobnosti, a druge ne. Druga grupa shvatanja razlikuje tri osnovna vida visoke muzikalnosti: 1) intelektualni vid, koji odlikuje osećaj visine, intenziteta i boje i muzičko pamćenje. 2) afektivno-estetski, koji podrazumeva doživljavanje muzike i 3) kreativnost, čija je prvenstvena odlika kreativna imaginacija (Nelea, 2008).

Testiranje koje sprovode muzički pedagozi i psiholozi zamišljeno je da se realizuje u dve etape:

1. Individualno testiranje koje sprovode *muzički pedagozi* obuhvata sledeće elemente: muzičko izražavanje kroz pevanje pesme sa literarnim tekstom, ispitivanje melodijskog i harmonijskog sluha, muzičke memorije i ritma (Vasiljević, 1991).

U daljem toku testiranja, predviđeno je da psiholog primenjuje zadatke iz baterije testa muzičkih sposobnosti, koju je 1966. godine u Londonu objavio Arnold Bentli (Bentley, 1966, prema Rojko, 2013), kojim se ispituje razlikovanje visine dva tona, pamćenje tonova, pamćenje ritma i test analize akorda, koji je i najteži i dobro diferencira izuzetno darovitu decu.

Karakteristike ove etape testiranja usklađene su sa elementarističkim shvatanjem muzičke darovitosti.

2. Učestvovanje u muzičkim radionicama: sadržaj muzičkih radionica osmišljavaju muzički pedagozi, uz podršku psihologa, u skladu sa uzrastom dece (mlađi predškolski uzrast od četiri do šest godina i stariji predškolski uzrast od šest do sedam godina). Deca koja su u procesu identifikacije dele se u grupe od najviše 15 članova i imaju priliku da učestvuju u dve radionice.

forum pedagoga

Svrha muzičkih radionica je da deca u jednoj drugačijoj atmosferi u odnosu na prvu etapu testiranja, koja podseća na prijemni ispit za upis u muzičku školu i nužno nosi određeni nivo stresa i napetosti, imaju priliku da pokažu svoje muzičke sposobnosti. Istovremeno, učestvovanje u aktivnostima pruža priliku da se procene i drugi aspekti razvoja kod dece: emocionalni, socijalni, motivacioni, koji su značajni za dalji proces identifikacije i opredeljivanje za adekvatan plan budućih akcija za svako dete. Muzičkim radionicama, po planu, prisustvuje i psiholog. Ova etapa testiranja omogućava da se donese i dodatna procena koja je u skladu sa teorijom o tri vrste muzikalnosti.

Nakon sprovedenog testiranja, muzički pedagozi i psiholog daju procenu i opis svakog deteta u obe etape.

Roditelji i vaspitači dobijaju povratnu informaciju o rezultatima testiranja. Na osnovu prikupljenih podataka muzički pedagozi i psiholozi identifikuju muzički darovitu decu i, uz konsultacije sa roditeljima, preporučuju jedan od mogućih pravaca daljeg delovanja u podsticanju darovitosti: organizovanje dodatne podrške u okviru vrtića, akceleracija – ranije uključivanje u pripremni razred muzičke škole, rad sa mentorom. Sve oblike dodatnog muzičkog obrazovanja treba da prati sistematska podrška u okviru porodice.

Dodatna podrška u vrtiću

Za svu decu koja su, nakon testiranja koje su sproveli muzički pedagozi i psiholog, identifikovana kao muzički darovita, najpre se izrađuje pedagoški profil, koji predstavlja opis aktuelnog funkcionisanja deteta i treba da sadrži sve važne informacije o njegovim jakim stranama i interesovanjima, kao i potrebe za podrškom. Da bi se zadovoljili kriterijumi dobrog pedagoškog profila, neophodno je da se radi timski i da se informacije prikupljaju iz različitih izvora i na različite načine. Prethodni koraci – prepoznavanje potencijalno darovite dece i identifikacija zapravo predstavljaju prikupljanje informacija o detetu iz različitih izvora i mogu da posluže kao odličan osnov za izradu pedagoškog profila. Nakon toga, vaspitač, u saradnji sa svim relevantnim akterima (pre svega roditeljima, zatim stručnim saradnicima i članovima tima za inkluzivno obrazovanje, uz podršku i konsultacije muzičkih pedagoga), izrađuje mere individualizacije za muzički darovitu decu. Individualizovani pristup se ostvaruje putem prilagođavanja prostora i uslova u kojima se odvija aktivnost u predškolskoj ustanovi (osmišljavanje dodatnih i posebnih aktivnosti, izrada posebnog rasporeda aktivnosti i sl.) i prilagođavanje metoda, sredstava i didaktičkog materijala. Za izrazito darovitu decu, za koju mere individualizacije ne daju željene rezultate,

forum pedagoga

pristupa se po pravilu izradi individualno-obrazovnog plana (IOP-a). U slučaju izrazite muzičke darovitosti i psihološke zrelosti deteta, individualno-obrazovnim planom mogu da se predvide sledeće mogućnosti: ranije uključivanje u pripremni razred muzičke škole i/ili rad sa mentorom (muzičkim pedagogom iz oblasti muzičke darovitosti deteta). Ovo je jedna od mogućnosti primene modela, koja podrazumeva da se iz predškolske ustanove granaju sve dalje obrazovne solucije za svako muzički darovito dete. Druga mogućnost je da se za svu decu koja su identifikovana kao muzički darovita obezbedi individualizacija vaspitno-obrazovnog rada, a da se deca koja su procenjena kao izrazito muzički darovita odmah nakon identifikacije, uz saglasnost i podršku roditelja, upute na druge moguće vidove muzičkog obrazovanja. U ovom slučaju, izrada individualno-obrazovnog plana za muzički darovito dete u okviru predškolske ustanove nije nužna. Obe opcije treba razmotriti i evaluirati u praksi, uzimajući u obzir i specifičnosti predškolske ustanove i lokalne zajednice u kojoj se model implementira.

Akceleracija – raniji polazak u pripremni razred muzičke škole

Akceleracija se određuje kao napredak kroz neki obrazovni program većim brzinama ili na mlađim uzrastima nego što je to uobičajeno (Olszewski-Kubilius, 2003). U slučaju prikazanog modela obrazovanja muzički darovite dece predškolskog uzrasta, akceleracija se razume kao uključivanje u pripremni razred muzičke škole na ranijim uzrastima. Polazeći od pretpostavke da je među muzički darovitom decom predškolskog uzrasta moguće identifikovati i decu koja su psihološki zrela da počnu muzičko obrazovanje, sviraju instrument, pohađaju časove solfeđa, koji bi po dužini i sadržaju bili prilagođeni njihovim uzrasnim i razvojnim karakteristikama, opravdano je razmotriti ovaj vid obrazovanja muzički darovite dece. To ne znači da bi preporuku za akceleraciju trebalo dati za svako dete kod koga se identifikuje izraziti muzički dar, već bi trebalo brižljivo analizirati i druge aspekte razvoja deteta, pre nego što se proceni da je raniji polazak u pripremni razred muzičke škole u najboljem interesu deteta. Već smo pomenuli da je u većim gradovima iskustvo muzičkih zabavišta, koja mogu da pohađaju i deca mlađeg predškolskog uzrasta, dosta povoljno i da na neki način povezuje periode u razvoju muzičke darovitosti koji nisu podržani drugim vidovima muzičkog obrazovanja. Ipak, u manjim sredinama, ovakva forma muzičkog obrazovanja uglavnom izostaje, pa je raniji polazak u pripremni razred jedina adekvatna alternativa.

forum pedagoga

Rad sa mentorom

Teorijska i empirijska saznanja ukazuju da je mentorsko vođenje nezamenljiv i sastavni deo obrazovnog procesa i programa podrške darovitima (Alibabić, 2004; Krnjajić, 2006). Suštinska komponenta mentorstva je priroda odnosa koji se uspostavlja između učenika i nastavnika. Mentor ima i ulogu da pomogne darovitom učeniku da izgradi sebe i stav prema svojoj darovitosti (Polovina, 2006). U vezi s predloženim modelom i prethodno operacionalizovanim koracima, otvara se pitanje da li je potrebno rad sa mentorom izdvojiti kao poseban oblik obrazovne podrške muzički darovitoj deci. Naime, pod pretpostavkom da je preporuka da izrazito muzički darovito dete ranije pođe u pripremni razred muzičke škole, logično je da u okviru formalnog muzičkog obrazovanja radi s nastavnikom koji je ekspert za oblast za koju se dete opredeljuje. S obzirom na specifičnosti nastave u okviru muzičke škole, posebno kada je u pitanju instrumentalna nastava, mišljenja smo da je odnos koji se razvija između nastavnika i učenika zapravo odnos mentor–učenik. Zato je važno napraviti ne samo pravovremenu i adekvatnu procenu u kom momentu muzički darovito dete treba da se uključi u muzičko obrazovanje unutar škole, već treba pažljivo odabrati nastavnika koji može da bude mentor takvom detetu. Jer, ako uzmemo u obzir da ranije uključivanje u formalno obrazovanje nosi i veliki rizik od poteškoća u socijalnoj adaptaciji, odnosu prema radu, motivaciji i sl., nema sumnje da se podsticanjem muzičke darovitosti na ranom uzrastu mogu baviti samo nastavnici koji imaju, osim metodičkih znanja za rad sa decom tog uzrasta, i određen senzibilitet za razvojne karakteristike darovitog deteta. I u ovom obliku podrške muzički darovitoj deci, nužno je da roditelji učestvuju kao aktivni saradnici nastavnika-mentora u sferi socioemocionalnog razvoja deteta, kao i da pružaju adekvatnu podršku detetu i kod kuće. Istovremeno, potrebno je da porodica pruža sigurnost detetu i pokazuje poverenje u njegova nastojanja da se razvija na polju svog dara. Ovo su samo neki od preduslova da se od početne identifikacije muzički darovitog deteta i uključivanja u adekvatne oblike muzičkog obrazovanja nastavi sistematsko podsticanje i podrška do nivoa koji bi u budućnosti mogao da rezultira razvojem muzičkog talenta.

Rad sa mentorom može da se odvija i van formalnog muzičkog obrazovanja, kao alternativna ili dopunska opcija. Moguće je da dete pokazuje izrazitu muzičku darovitost na primer, za komponovanje, koje nije u programu predmeta u nižoj muzičkoj školi, pa je značajno obezbediti detetu mentora iz ove oblasti. Takođe, izrazite vokalne sposobnosti mogu biti

forum pedagogga

podržane i razvijane u okviru rada sa mentorom. Ovo su dodatni razlozi zbog kojih model predviđa ovaj oblik podrške muzički darovitoj deci kao poseban.

Završna razmatranja

U ovom radu prikazali smo predlog modela identifikacije muzički darovite dece u predškolskim ustanovama. S obzirom da je rana identifikacija muzičke darovitosti opravdana i zasnovana na rezultatima većeg broja istraživanja koja potvrđuju da se muzičke sposobnosti rano diferenciraju, smatrali smo da je proces identifikacije najuputnije realizovati u okviru predškolskih ustanova koje pohađa veliki broj dece. Na ovaj način, sva deca koja su obuhvaćena predškolskim obrazovanjem imaju podjednaku šansu da budu prepoznata i identifikovana ukoliko imaju natprosečne muzičke sposobnosti, i uključena u adekvatne vidove muzičkog obrazovanja. Značaj modela vidimo i u razvijanju kompetencija vaspitača za prepoznavanje muzičke darovitosti i pružanje dodatne podrške muzički darovitoj deci. Primenom modela bi se obezbedilo da vaspitači dobiju adekvatnu podršku u svom radu, kroz saradnju sa muzičkim pedagozima i psiholozima. Model doprinosi i osvešćivanju roditelja u vezi sa značajem prepoznavanja i podsticanja rane muzičke darovitosti kod dece. Uvidom u listu indikatora muzičkih sposobnosti i bihevioralnih pokazatelja muzičke darovitosti u vrtiću i porodici, i vaspitači i roditelji stiču korisna znanja o karakteristikama muzički darovite dece. Takođe, posmatranje ponašanja dece postaje sistematsko jer se vrši s ciljem i uz pomoć kreirane liste indikatora. Angažovanje muzičkih pedagoga i psihologa u procesu identifikacije muzički darovite dece, nakon preliminarne trijaže, koju vrše vaspitači i roditelji, predstavlja dobar primer saradnje predškolske ustanove, roditelja i lokalne zajednice. Primenom modela obezbeđuje se i uspostavljanje kontinuiteta između predškolske ustanove i muzičke škole, bar za izvestan broj dece za koju se proceni da je ranije uključivanje u pripremni razred muzičke škole najbolji interes, i prevazilazi dosadašnji vakuum u muzičkom obrazovanju darovite dece.

Ograničenje modela vidimo pre svega u tome što je kreiran na osnovu istraživanja u jednoj manjoj gradskoj sredini koja ima svoje specifičnosti. Stoga je potrebno proširiti polje istraživanja i u druge sredine i u skladu s novim saznanjima raditi na poboljšanju modela. Lista indikatora za prepoznavanje muzičke darovitosti na ranom uzrastu preliminarna je i zahteva najpre primenu i evaluaciju u okvirima za koje je namenjena, a zatim i dalju evaluaciju na osnovu istraživanja na većem uzorku i široj teritoriji.

forum pedagoga

S obzirom na to da model predviđa preliminarnu trijažu dece od uzrasta od četiri godine, rizik primene modela vidimo u mogućnosti da određeni broj dece koja su od strane vaspitača i roditelja prepoznata kao darovita ne budu identifikovana kao takva od strane muzičkih pedagoga i psihologa. Zato je važno da vaspitači, a pogotovo roditelji (a posredno i deca), budu upoznati s činjenicom da se na ranom uzrastu kod malog broja dece može, uz natprosečne muzičke sposobnosti, identifikovati i zrelost psihičkih funkcija koje su neophodne za rano muzičko stvaralaštvo. Takođe, kod neke dece sveukupni tempo sazrevanja ne prati njihov dar, pa je potrebno da prođe vreme kako bi se biološke dispozocije ispoljile na pravi način. Treba podsetiti vaspitače i roditelje da *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* („Sl. glasnik RS", 72/09, 52/11, 55/13, 35/15) definiše da se u I razred muzičke škole upisuju deca uzrasta od osam godina (8 mlađa), i da model, zapravo ima za cilj: 1) da na vreme prepozna i identifikuje izrazito muzički darovitu decu, kako bi pravovremeno bila uključena u dalje muzičko obrazovanje; 2) da naznači svu muzički darovitu decu na ranom uzrastu i opredeli adekvatne vidove dodatne podrške u razvoju njihovog dara. Najveći broj ove dece imaće zapravo dobit ukoliko se u okviru predškolske ustanove realizuje individualizacija vaspitno-obrazovnog rada radi prilagođavanja prostora, uslova, vremena, metoda i didaktičkih sredstava. Evaluacija predloženog modela predstavlja jedan od sledećih ciljeva na osnovu koga bi se definisali dalji istraživački pravci u ovom području.

Literatura:

1. Alibabić, Š. (2004). Mentorstvo – strategija razvoja darovitih. U: V. Popa (ur.), *Strategije podsticanja darovitosti*, *Zbornik radova* (10). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 215–222.
2. Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom (3rd ed.).* Alexandria, VA: ASCD.
3. Bogunović, B. (2005). Porodica učenika osnovne muzičke škole. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, godina (37) 2, 99–114.
4. Vasiljević, Z. (1991). *Metodika solfeđa*. Beograd: Fakultet muzičkih umetnosti.
5. Grandić, R., Letić, M. (2009). *Roditelji i nastavnici o darovitoj deci i mladima*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov", Vršac.
6. Dragojević, B., Prokić, Lj. (2012). Kompetencije vaspitača za realizovanje muzičkih aktivnosti u radu sa decom sa posebnim potrebama. U: V. Milin, M. Marušić (ur.), *III naučna konferencija sa međunarodnim učešćem, Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi, Kvalitet, pravednost i dostupnost obrazovanja, Zbornik rezimea* (19–20). Sremska Mitrovica: Institut za pedagoška istraživanja, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

forum pedagogga

7. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja.* „Sl. glasnik RS", 72/09, 52/11, 55/13, 35/15.
8. Klemenović, J., Andre, L. (2008). Podrška porodici u vođenju muzički darovite dece predškolskog uzrasta. U: G. Gojkov (ur.), *Porodica kao faktor podsticanja darovitosti, Zbornik radova* (14). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov", 294–306.
9. Krnjajić, Z. (2006). Interakcija mentora i darovitih učenika. U: G. Gojkov (ur.) *Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi, Zbornik radova* (12). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, Temišvar, Rumunija: Univerzitet „Tibiscus", 238–245.
10. Lelea, J. (2008). Uloga i podrška roditelja u identifikaciji i razvoju muzički darovite dece, u: G. Gojkov (ur.), *Porodica kao faktor podsticanja darovitosti, Zbornik radova* (14). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov", 365–371.
11. Lelea, J. (1995). Pojmovno određivanje muzikalnosti na ranom uzrastu kao uslov identifikacije darovitih. U: G. Gojkov (ur.), *Darovitost na predškolskom i mlađem školskom uzrastu: Zbornik radova* (1). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 148–153.
12. Lenkaster, H. (2003). *Identifying the Gifted in Music*. Bangkok: The national center for the gifted, 1–12.
13. Olszewski-Kubilius, P. (2003). Gifted Education Programs and Procedures. In: I. B. Weiner W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Vol. 7. Educational Psychology Hoboken*, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. 487–510.
14. Panić, T., Nikolić, M., Opsenica Kostić J. (2014). Darovitost na predškolskom uzrastu iz ugla vaspitača. U: N. Gutvajn, N., Lalić Vučetić, D., Stokanić (ur.) *V međunarodna konferencija Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi – Savremeni pristup inkluzivnom obrazovanju, Zbornik rezimea*, (46–47). Sremska Mitrovica: Institut za pedagoška istraživanja, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare Sirmijum, Sremska Mitrovica.
15. Polovina, N. (2006). Sistemsko-konstuktivistička perspektiva psihosocijalnog razvoja darovite dece. U: G. Gojkov (ur.) *Daroviti i odrasli, Zbornik radova* (11). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, Temišvar, Rumunija: Univerzitet „Tibiscus", 53-67.
16. Polovina, N. (2006). Mentorski tip rada sa darovitom decom. U: G. Gojkov (ur.) *Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi, Zbornik radova* (12). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, Temišvar, Rumunija: Univerzitet „Tibiscus", 247–252.
17. Renzuli, J. S. (1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: a developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg & R. J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness.* Cambridge University Press, Cambridge, pp. 53–92.
18. Rojko, P. (2013). *Testiranje u muzici*. Zagreb: Muzikološki zavod muzičke akademije.
19. Činč, E. (2006). Načini edukacije budućih vaspitača za individualni rad sa muzički darovitom decom. U: G. Gojkov (ur.) *Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi, Zbornik radova* (12). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, Temišvar, Rumunija: Univerzitet „Tibiscus", 511–518.

forum pedagoga

* * *

MODELS OF IDENTIFICATION OF MUSICALLY GIFTED CHILDREN IN PRESSCHOOL INSTITUTIONS

Summary: *According to the results of a great number of reserch, musical abilites apper in the earliest age, earler than any other gifts and individual might have, so it is significant not to miss the critical period in thier identifiction, and that is preschool age. Analysis of state in a smaller urban environment shows that during the preschool age, musically gifted children are not expsoed to the actiivites which might show thieir giftedness and that it could be supported and developed, apart fom musical acitvities in the kindergarten. In the paper, we are schowing the model of identification of musically gifted children in the preschool age. The first step is recognising musically gifted children, doen by presschool teachers and parents, based on the list of indicators, created by the authors of this paper. In the next step it is planned that muscial pedagues and psychologists identify musically gifted children. Further activites can be done in different ways, in accordance with musically gifted children: individualisation of pedagogical-educational work in the kindergarten, earlier start of the preparatory class of the Musicschool, working with a tutor. The model enourages early identification of musically gifted children, represents the example of cooeration of the preschool institution, parents and local community in revelaing and encouraging musical giftedness, continuing cooperation with the Musical school. We can think about application of models in other environments with with similar features.*

Key words: *musical giftedness, early identification, coopertion, continuity.*

* * *

МОДЕЛЬ ИДЕНТИФИКАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Резюме: *По результатам большего числа исследований – музыкальные способности появляются как самые ранние из всех подарков, которые человек может получить; поэтому, важно не пропустить критический период их идентификации - дошкольный возраст. Анализ ситуации в одной меньшей городской среде показал, что, в течение дошкольного возраста, музыкально одаренные дети не входят в сферу музыкальной деятельности (за исключением обычной музыкальной деятельности в детском саду), в рамках которой они могли бы проявить, поощрить и развить свой талант. В настоящей работе представлена модель для идентификации музыкально одаренных детей дошкольного возраста. Первый шаг воспитателей и родителей - узнать музыкальный талант ребенка на основе списка показателей, созданных авторами. На следующем этапе, планируется что музыкально одаренных детей идентифицируют музыкальные педагоги и психологи. Дальнейшая деятельность, в соответствии с особенностями самих одаренных детей, может осуществляться несколькими способами: индивидуализацией воспитательной работы в детском саду, более ранним поступлением в подготовительный класс музыкальной школы, работой с ментором. Эта модель поощряет раннее выявление музыкального таланта у ребенка и*

forum pedagoga

является примером сотрудничества между дошкольными учреждениями, родитеями, местными сообществами в обнаружении и поощрении музыкально одаренных детей, в обеспечении преемственности с Музыкальной школой. Также можно рассмотреть применение этих моделей и в других средах, с аналогичными характеристиками.

Ключевые слова: *музыкальный талант, ранняя идентификация, сотрудничество, преемственность.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 5. 10. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

forum pedagoga

Dr Žana P. BOJOVIĆ
Univerzitet u Kragujevcu,
Učiteljski fakultet u Užicu
Gordana J. TOMONJIĆ
Osnovna škola „Dušan Jerković”, Kostojevići
Rade S. JEZDIĆ
Osnovna škola „Stevan Joksimović”, Rogačica

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 1, 2018.
UDK:
316.624-057.874
37.06:364.636

forum pedagoga

PRISUTNOST NASILJA U ŠKOLI U RURALNOJ SREDINI

Rezime: *Celokupno istraživanje je realizovano u dva smera: 1) primenom teorijske analize definisali smo teorijski okvir što obuhvatnijeg razumevanja vršnjačkog nasilja u školi; 2) putem deskriptivne metode pokušali smo što bliže interpretirati dobijene rezultate istraživanja.*

Cilj istraživanja se odnosi na utvrđivanje učestalosti vidova nasilja u osnovnoj školi, a konkretizovan je kroz zadatke istraživanja o razumevanju pojma nasilja, frekvenciji, oblicima i načinu reagovanja u situacijama nasilja. Uzorak istraživanja obuhvata učenike koji potiču iz ruralne sredine (N = 115).

Dobijeni rezultati pokazuju da je među učenicima iz uzorka nasilje prisutno veoma retko. Svega 5,2% učenika se izjasnilo da je doživelo nasilje u školi, a 3,4% učenika da je doživelo nasilje van škole. Nasilje je najučestalije kod učenika petog razreda.

Digitalno nasilje još uvek nije zahvatilo učenike škole koju pohađaju učenici iz ruralnih sredina, što se može objasniti lošijom tehničkom pokrivenošću. Ovi zaključci određuju dalje puteve preventivnog rada sa učenicima na području zaštite dece od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja.

Ključne reči: *nasilje, samovrednovanje, bezbednost učenika, prevencija.*

Uvodna razmatranja

Frustracije i nezadovoljstvo su postali odlike savremenog društva. Izvore nalazimo u konfliktima između društvenih grupa, strahovima, osećaju

nesigurnosti čiju težinu pojedinac smanjuje putem agresije prema drugom. Pojava nasilja u školskim uslovima nastaje kao rezultat promena koje se dešavaju u svim oblastima čovekovog života i rada. Škole više nisu bezbedno mesto, školsko nasilje se povećava (Jevtić, 2012: 190).

Postavlja se pitanje zašto deca uopšte vrše nasilje. Izvori motiva mogu biti različiti. Neosporno, škola i porodica su najvažniji faktori koji usmeravaju i oblikuju odrastanje dece. U školi učenici ne usvajaju samo znanja, već uče kako da uče i razvijaju brojne veštine važne za kvalitetan socijalni život: kako komunicirati, kako sarađivati, kako rešavati nesuglasice na primeren način, kako se odnositi prema drugima s poštovanjem i mnoge druge. Nastavnici i stručni saradnici stalno su prisutni u razvoju učenika, i svojim ponašanjem i aktivnostima utiču na sredinu u kojoj dete odrasta. Uloga škole u prevenciji nasilja predstavlja realizaciju aktivnosti učenika, nastavnika i roditelja koje imaju za cilj učenje socijalnih i emocionalnih veština ponašanja. Takođe, roditelji koji su previše popustljivi i ne postavljaju granice u ponašanju, donekle su odgovorni za nasilno ponašanje svoje dece.

I pored toga što je škola organizovana tako da se brine o svakom učeniku, dešava se da neki učenici u školi doživljavaju ponižavanje, vređanje, omalovažavanje, zastrašivanje, socijalnu izolaciju, strah, batine. Ovakvi oblici ponašanja nastali su kao posledica nasilničkog ponašanja nekih učenika prema ostalim učenicima.

Pojmovno određenje i oblici nasilja

U pravnoj regulativi i pedagoško-psihološkoj literaturi mogu se pronaći različita određenja vršnjačkog nasilja, kojima je zajedničko to da se pod nasiljem podrazumeva svako fizičko ili psihičko nasilno ponašanje usmereno na decu od strane njihovih vršnjaka s ciljem povređivanja.

U normativnim aktima, nasilje se definiše kao svaki oblik jedanput učinjenog ili ponovljenog, verbalnog ili neverbalnog ponašanja koje za posledicu ima stvarno ili potencijalno ugrožavanje zdravlja, razvoja i dostojanstva dece/učenika („Sl. glasnik RS”, br. 30/2010).

Definisanje pojma *nasilje u školi* često se objašnjava terminom *buling* (*bullying*), koji potiče iz engleskog jezika i predstavlja pojedinca ili grupu pojedinaca koja koristi snagu ili moć s namerom zaplašivanja i nanošenja štete slabijem od sebe. Zaplašivanje može biti dugotrajno psihičko ili fizičko nasilje i podrazumeva svaki ponovljeni fizički, psihički, socijalni ili verbalni napad od strane moćnijeg prema slabijem s namerom da izazove uznemirenost a sve zarad ličnog zadovoljstva (Linnes, 2008).

forum pedagogia

Postoje definicije koje obuhvataju prethodno navedene karakteristike nasilja, ali i one koje su sveobuhvatnije. U takvim definicijama, naglašava se da nasilje predstavljaju „različiti akti, postupci i ponašanja pojedinaca, grupa, društvenih institucija, organizacija ili društva. U odnosima prema ljudima pod nasiljem se podrazumeva primena fizičke, psihičke, političke ili neke druge sile kojom se ugrožava fizički, psihički ili socijalni integritet čoveka i koja izaziva različita fizička ili psihička oštećenja i druge nepovoljne posledice" (Milosavljević, 1998: 33).

Pod vršnjačkim nasiljem Olveus (Olweus) podrazumeva pojavu kada je učenik iznova i trajno izložen negativnim postupcima od strane jednog ili više učenika, kada se učenik koji je izložen napadima teško brani, odnosno kada postoji nesrazmeran odnos snaga. Svaki negativni postupak može se smatrati nasiljem bez obzira na njegov intenzitet ako se ponavlja učestalo i trajno (prema: Jevtić, 2012: 192). Slično određenje vršnjačkog nasilja dao je i Farington, koji ga definiše kao učestalo fizičko i psihičko nanošenje štete od strane snažnijeg učenika ka slabijem (prema Sinobad, 2005: 21).

Negativni postupci iskazuju se u tri forme i to kao:

- Verbalno zlostavljanje (rečima): vređanje, ponižavanje, vređanje, pretnje, zastrašivanje i slično;
- Fizičko nasilje: guranje rukama ili nogama, čupanje, štipanje udaranje i slično;
- Isključivanje pojedinca iz igre, kreveljenje, nepristojni pokreti ili drugi neverbalni znakovi na fizičkoj distanci (Ilić, 2010).

Vršnjačko nasilje u virtuelnom prostoru relativno je nov fenomen, koji poslednjih nekoliko godina zaokuplja sve veću pažnju naučnika, istraživača i praktičara. Određuje se kao namerno i ponavljano ispoljavanje agresije prema drugim osobama posredstvom informacijskih i komunikacijskih tehnologija. Ispoljava se putem: SMS poruka, elektronske pošte, igrica na internetu, raznih soba za upoznavanje (*chat rooms*), preko foruma i društvenih mreža, od kojih je Fejsbuk (*Facebook*) najrasprostranjenija i najpopularnija među decom školskog uzrasta (Popović Ćitić, 2009: 43).

Razumevanje nasilništva podrazumeva poznavanje uzroka i oblika nasilja među vršnjacima. Ako posmatramo nasilje sa aspekta ko čini nasilje (roditelji, nastavnici, vršnjaci), ono se deli na: 1) fizičko; 2) verbalno; 3) relaciono nasilništvo (Card i Hodges, 2008: 451). Sa funkcionalnog stanovišta razlikujemo instrumentalno nasilje (iznuda radi materijalne koristi) i socijalno-psihološko nasilje (ponižavanje i zastrašivanje žrtve u cilju socijalne afirmacije nasilnika i degradacije žrtve) (Suzić, 2010).

forum pedagoga

Prema teorijskim radovima, ali i školskoj stvarnosti, u školskim uslovima nasilje se najčešće ispoljava kao: verbalno, fizičko, emocionalno, socijalno, kulturno i ekonomsko nasilje (Branković, 2010).

Oblici nasilja

Koliko je važno poznavati vrste i oblike ispoljavanja nasilničkog ponašanja, govori i vrlo precizna zakonska regulativa pretočena u *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2007), u okviru koje se navodi da nasilje može imati različite forme, i to kao:

1) Fizičko nasilje − odnosi se na ponašanje koje dovodi do stvarnog ili potencijalnog telesnog povređivanja deteta/učenika (udaranje, šutiranje, guranje, šamaranje, čupanje, davljenje, bacanje, gađanje, napad oružjem, trovanje, paljenje, posipanje vrućom vodom, uskraćivanje hrane, sna i slično);

2) Emocionalno/psihološko nasilje – odnosi se na ono ponašanje koje dovodi do trenutnog ili trajnog ugrožavanja psihičkog i emocionalnog zdravlja i dostojanstva deteta/učenika, kao i na situacije u kojima se propušta obezbeđivanje prikladne i podržavajuće sredine za zdrav emocionalni i socijalni razvoj usklađen sa potencijalima deteta/učenika (omalovažavanje, etiketiranje, ignorisanje, vređanje, ocenjivanje, nazivanje pogrdnim imenima, ogovaranje, podsmevanje, ismevanje, neprihvatanje, iznuđivanje, manipulisanje, pretnja, zastrašivanje, ograničavanje kretanja dece/učenika, kao i drugi oblici neprijateljskog ponašanja);

3) Socijalno nasilje – isključivanje iz grupe i diskriminacija u vidu odvajanja deteta/učenika od drugih na osnovu različitosti, dovođenje u poziciju neravnopravnosti i nejednakosti, izolacije, nedruženja, ignorisanja i neprihvatanja po bilo kom osnovu;

4) Seksualno nasilje i zloupotreba dece/učenika − uključivanje u seksualnu aktivnost koju ona ne shvataju u potpunosti, za koju nisu razvojno dorasla (ne prihvataju je, nisu u stanju da se sa njom saglase) i koja ima za cilj da pruži uživanje ili zadovolji potrebe druge osobe (seksualno uznemiravanje – lascivno komentarisanje, etiketiranje, širenje priča, dodirivanje, upućivanje poruka, fotografisanje, telefonski pozivi); navođenje ili primoravanje deteta/učenika na učešće u seksualnim aktivnostima, bilo da se radi o kontaktnim (seksualni odnos, seksualno dodirivanje i slično) ili bezkontaktnim aktivnostima (izlaganje pogledu, egzibicionizam i slično); korišćenje dece/učenika za prostituciju, pornografiju i druge oblike seksualne eksploatacije;

forum pedagoga

5) Elektronsko nasilje − razvoj savremenih komunikacionih tehnologija dovodi do pojave nasilja korišćenjem informacionih tehnologija: poruke poslate elektronskom poštom, SMS-om, MMS-om, putem veb-sajta (*web site*), četovanjem, uključivanjem u forume i slično;

6) Zloupotreba dece/učenika − predstavlja sve što pojedinci i institucije čine ili ne čine, a što direktno utiče ili indirektno škodi deci/učenicima ili im smanjuje mogućnost za bezbedan i zdrav razvoj i dovodi ih u nemoćan, neravnopravan i zavisan položaj u odnosu na pojedince i ustanovu;

7) Zanemarivanje i nemarno postupanje – propuštanja ustanove ili pojedinca da obezbede uslove za pravilan razvoj deteta/učenika u svim oblastima, što može narušiti njegovo zdravlje, fizički, mentalni, duhovni, moralni i društveni razvoj. Zanemarivanje predstavlja i propust roditelja, usvojioca ili staraoca, odnosno druge osobe koja je preuzela odgovornost ili obavezu da neguje dete/učenika, da obezbedi uslove za razvoj po pitanju: zdravlja, obrazovanja, emocionalnog razvoja, ishrane, smeštaja i bezbednih životnih uslova u okviru razumno raspoloživih sredstava porodice ili pružaoca nege, što izaziva, ili može, s velikom verovatnoćom, narušiti zdravlje deteta ili fizički, mentalni, duhovni, moralni i socijalni razvoj. Ovo obuhvata i propuste u obavljanju pravilnog nadzora i zaštite deteta od povređivanja u onolikoj meri u kojoj je to razvodljivo;

8) Eksploatacija dece/učenika – rad dece/učenika u korist drugih osoba i/ili ustanove. Ona obuhvata otkidnapovanje i prodaju dece u svrhu radne ili seksualne eksploatacije. Ove aktivnosti imaju za posledicu narušavanje fizičkog ili mentalnog zdravlja, obrazovanja, kao i moralnog, socijalnog i emocionalnog razvoja deteta/učenika.

Evidentno je da je nasilje višedimenzionalna pojava. Ne postoje precizne granice između različitih vrsta i oblika nasilja, već se oni međusobno prepliću i uslovljavaju. Pravo na zaštitu od svih oblika nasilja predstavlja osnovno pravo svakog deteta utvrđeno u *Konvenciji o pravima deteta* i drugim dokumentima Ujedinjenih nacija, Saveta Evrope i ostalih međunarodnih organizacija koje je država Srbija prihvatila kao njohova članica (*www.mps.sr.gov.yu* i *www.savetzapravadeteta.org*).

Adekvatno preventivno delovanje u školi na polju zaštite učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja zahteva analizu učestalosti nasilja u školi, kako bi se došlo do što objektivnijih podataka o ovom problemu. Jedan od načina preventivnog delovanja jeste postupanje prema standardima kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova koji su regulisani *Pravilnikom o standardima kvaliteta rada obrazovno-vaspitne ustanove* („Sl. glasnik RS”, br.7/2011 i 68/2012). Njime su precizirani standardi kvaliteta, koji obuhvataju sedam oblasti: 1. Školski program i Godišnji plan rada, 2.

forum pedagoga

Nastava i učenje, 3. Obrazovna postignuća učenika, 4. Podrška učenicima, 5. Etos, 6. Organizacija rada škole i rukovođenje, 7. Resursi.

Za svaku oblast definisani su indikatori. U okviru pete oblasti Etos *Pravilnikom o vrednovanju rada ustanova* definisan je jedan od ključnih standarda unapred određenih za sve ustanove. Radi se o standardu 5.3: *Škola je bezbedna sredina za sve*, koji transparentno ukazuje na važnost škole kao bezbedne sredine („Službeni glasnik RS", br. 9, iz 2012, čl. 20). *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* („Sl. glasnik RS", br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013, član 48) definisano je da se „vrednovanje kvaliteta ostvaruje kao samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje. Samovrednovanje se obavlja svake godine po pojedinim oblastima vrednovanja, a svake četvrte ili pete godine – u celini." Protokolom postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje, regulisano je da postupak analize postojećeg stanja bezbednosti u školi realizuju Timovi za zaštitu dece od nasilja, i to kroz postupak samovrednovanja za ključnu oblast Etos („Službeni glasnik RS", broj 72/09).

Na osnovu rezultata samovrednovanja, kojim se procenjuje stepen bezbednosti u školi, Tim definiše strateške ciljeve razvoja škole za ključnu oblast Etos. Identifikovani strateški ciljevi proistekli iz samovrednovanja i vrednovanja rada ugrađuju se u školski razvojni plan, koji ima funkciju razvojnog dokumenta, a donosi se na period od tri do pet godina. Za svaki strateški cilj definišu se aktivnosti, određuje vremenska dinamika, nosilac aktivnosti kao i pravci i strategije unapređivanja celokupnog rada u školi.

Istraživanje sprovedeno u Srbiji 2016. godine u 50 osnovnih škola za učenike od trećeg do sedmog razreda pokazalo je da je u periodu od tri meseca 65,3% učenika, sudeći po njihovim izjavama, doživelo neki oblik vršnjačkog nasilja. Ako se analiziraju slučajevi ponovljenog nasilja, onda se 20,7% učenika moglo klasifikovati u žrtve, 3,8% u nasilnike i 3,6% u žrtve/nasilnike. Na nasilje odraslih žalilo se 35,7% učenika, a 42% učenika bilo je svedok verbalne agresivnosti učenika prema nastavnicima. Najčešći oblici vršnjačkog nasilja bili su vređanje (45,6%) i spletkarenje (32,6%). Dečaci su se nešto češće od devojčica izjašnjavali kao nasilnici i nešto češće su bili izloženi nasilju vršnjaka i odraslih. Stariji učenici su češće bili nasilni i češće su se žalili na nasilje odraslih, dok su uzrasne razlike u izloženosti nasilja bile minimalne (Popadić i Plut, 2007).

Izloženost vršnjačkom nasilju utvrđena je širom sveta gde god je ispitivano (Evropa, SAD, Australija, Novi Zeland, Japan), a pokazatelji variraju više zavisno od načina merenja nego od države ili regiona. Prema jednom pregledu, izloženost siledžijstvu dobijena u istraživanjima u Australiji, Austriji, Engleskoj, Finskoj, Nemačkoj, Norveškoj i SAD kreće se

forum pedagoga

u rasponu od 15% do 25% (Veenstra i sar., 2005). Generalno je prihvaćeno u zapadnoevropskim studijama da barem 5% učenika doživi vršnjačko zlostavljanje nedeljno ili češće (ovaj procenat je nešto veći na osnovnoškolskom nego na srednjoškolskom uzrastu i nešto veći kod dečaka nego kod devojčica). Nešto manje od 5% učenika zlostavlja svoje vršnjake nedeljno ili češće, pri čemu je među nasilnicima tri do četiri puta više dečaka nego devojčica (Roland i Idsoe, 2001).

Istraživanje sprovedeno u tri osnovne škole u Ličko-senjskoj županiji, Gospiću (gradska sredina), u Ličkom Osiku (prigradska sredina) i u Klancu (seoska sredina) obuhvatilo je učenike od četvrtog od osmog razreda. Rezultati pokazuju da je vršnjačko nasilje najprisutnije u prigradskoj, a najmanje zastupljeno u seoskoj sredini. To je u skladu i sa rezultatima dostupne literature, prema kojoj deca iz prigradskih sredina doživljavaju najviše nasilja a najmanje nasilja doživljavaju deca iz seoskih sredina. U školama prigradskih i gradskih sredina nasilje se najčešće javlja u školskim hodnicima i na stepeništu a u seoskim na sportskim terenima i na igralištu.

Istraživanja o vršnjačkom nasilju (Sindik, 2005; Maksimović i sar., 2008; Marušić, Pavin, Ivanec, 2008; Tomović i sar., 2010; Rigbi (Rigby), 2011; Smiljanić, 2012. i druga) značajna su i za pedagošku teoriju, i za školsku praksu, jer ukazuju na tendencije porasta vršnjačkog nasilja, vrstu motiva koji im prethode kao i načine preventive u školskim uslovima.

forum pedagoga

Metodologija istraživanja

Polazeći od činjenice da je problem školskog nasilja sve prisutniji, povećava se i potreba istraživanja ove problematike u cilju: 1) prevencije ovakvog ponašanja; 2) povećanja bezbednosti učenika i 3) povećanja zadovoljstva roditelja jer je škola sigurno okruženje za njihovu decu. U tom kontekstu smo razmatrali sledeći problem istraživanja: u kojoj meri je prisutno nasilje u osnovnoj školi u ruralnoj sredini, dok je osnovni cilj istraživanja bio utvrđivanje stepena učestalosti nasilja u školi. Identifikovani problem i cilj istraživanja nametnuo je sledeće zadatke istraživanja:

1) utvrditi statistički značajne razlike između učenika u razumevanju pojma nasilja s obzirom na uzrast;

2) utvrditi frekventnost pojavljivanja vršnjačkog nasilja u školi s obzirom na uzrast;

3) utvrditi najdominantnije načine na koji učenici reaguju u situacijama nasilja;

4) utvrditi frekventnost učenika koji su doživeli nasilje;

5) utvrditi oblike i forme nasilja kojima su učenici bili izloženi;

6) ispitati koliko učenici sebe vide kao nasilnike.

Celokupno istraživanje je realizovano u dva smera: 1) primenom teorijske analize, u okviru koje smo dali teorijski okvir što obuhvatnijeg razumevanja vršnjačkog nasilja u školi; 2) putem deskriptivne metode pokušali smo što bliže interpretirati dobijene rezultate istraživanja. U radu smo koristili Anketni upitnik za učenike otvorenog tipa. Prilikom obrade i interpretacije podataka korišćena je deskriptivno-analitička i statistička metoda, uz primenu softverskog paketa SPSS. Uzorak istraživanja čine učenici od trećeg do osmog razreda seoske Osnovne škole „Stevan Joksimović" iz Rogačice (Tabela 1).

Tabela 1. Struktura učenika prema razredima i polu

Razred / Pol	III	IV	V	VI	VII	VIII	Ukupno
Dečaci	7	5	12	10	8	9	51
Devojčice	6	11	11	15	12	9	64
Ukupno	13	16	23	25	20	18	115

Od ukupnog broja ispitanih učenika (115), dečaka je 51 (44,34%) a devojčica 64 (55,66%). Zavisna varijabla u istraživanju su mišljenja i stavovi učenika o nasilju u školi koju pohađaju, dok je nezavisna varijabla bila uzrast učenika. Instrument koji je korišćen u istraživanju su osmislili autori za potrebe ovog istraživanja.

Rezultati istraživanja

Nakon distribucije Upitnika i dobijanja povratne informacije od strane ispitanika pristupilo se statističkoj obradi dobijenih podataka. Interpretacija je konstruisana u skladu sa postavljenim zadacima istraživanja. Naime, prvi zadatak istraživanja se odnosio na mišljenje učenika o tome šta podrazumevaju pod pojmom *nasilje* s obzirom na uzrasnu grupu kojoj pripadaju (Tabela 2).

Analizom dobijenih odgovora dolazimo do sledećih podataka. Učenici trećeg razreda pod nasiljem podrazumevaju takav oblik ponašanja kada nekoga tuku, nazivaju pogrdnim imenima, vređaju, guraju, rugaju, govore ružne reči. Za razliku od njih, učenici četvrtog razreda pod nasiljem podrazumevaju takav oblik ponašanja kada nekoga tuku, šutiraju, štipaju,

forum pedagoga

daju uvredljive nadimke, govore ružne reči, upućuju uvredljive poruke (*govore mi da ništa ne znam, da sam glup/glupa*).

Učenici predmetne nastave (peti i šesti razred) pod nasiljem podrazumevaju takav oblik ponašanja kada nekoga tuku, zlostavljaju, nazivaju pogrdnim imenima, vređaju, maltretiraju, teraju ga da radi što ne želi, vređaju, dok učenici sedmog i osmog razreda pojam nasilja shvataju mnogo šire, navodeći da nasilje obuhvata ne samo maltretiranje, šutiranje, tuču, udaranje, šalu na tuđi račun, podsmevanje, zadirkivanje mlađih, zlostavljanje, iživljavanje na nekome, već i nasilje prema suprotnom polu, teranje da se radi što se ne želi, iskorišćavanje, vređanje, kriminalno delo, vandalska metoda, antisloboda, postupak koji ne sme da postoji, pretnja, zanemarivanje, iskorišćavanje drugih ljudi i ogovaranje (Tabela 2).

Tabela 2. Shvatanje pojma nasilja

Nasilje shvatam kao:	Razred											
	III		IV		V		VI		VII		VIII	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Udaranje, tuča	13	100	16	100	23	100	25	100	20	100	18	100
Šutiranje, guranje štipanje	10	76,9	5	31,2	0	0	0	0	0	0	0	0
Nazivanje pogrdnim imenima, ruganje	9	69,2	12	75	18	78,2	20	80	13	65	5	27,7
Govorenje ružnih reči i uvredljivih poruka	3	23	3	18,7	15	65,2	21	84	15	75	14	77,7
Maltretiranje, prisiljavanje da se radi što se ne želi	0		0		10	43,5	12	48	16	80	15	83,3
Šala na „tuđi račun", podsmevanje, iživljavanje, pretnje	0		0		0		0		16	80	15	83,3
Zadirkivanje mlađih	0		0		0		0		10	50	7	38,8
Kriminalno delo, vandalska metoda, antisloboda	0		0		0		0		0		8	44,4
Nasilje prema suprotnom polu	0		0		0		0		0		10	55,5

forum pedagoga

Na osnovu odgovora učenika može se zaključiti da se sa uzrastom razvija i pojam shvatanja nasilja od fizičkog ka emotivnom, psihičkom, socijalnom i seksualnom.

Međutim, kada je reč o digitalnom nasilju, dobijeni podaci govore da, i pored toga što su učenici upoznati sa pojmom digitalnog nasilja i njegovim pojavnim oblicima i karakteristikama, niko od učenika pod pojmom nasilja nije opisao niti naveo u Upitniku kao neko od nasilničkih oblika ponašanja na internetu (slanje uvredljivih SMS poruka). Može se pretpostaviti da je razlog tome što učenici iz uzorka pohađaju školu koja se nalazi u selu, te da, tehnološki, nisu još uvek izložena ovom obliku nasilja, jer znatan broj učenika nema mogućnost pristupa internetu kod kuće ili su zauzeti obavezama oko održavanja domaćinstva.

Sledeći zadatak se odnosio na stepen prisutnosti nasilja u školi iz perspektive pripadnosti određenom razredu. Rezultati su pokazali određenu razliku u mišljenjima učenika mlađih i starijih razreda, gde svi ispitani učenici trećeg razreda smatraju da nasilje u školi uopšte nije prisutno.

Naime, polovina ispitanih učenika četvrtog razreda smatra da nasilje u školi nije uopšte prisutno, a druga polovina učenika smatra da se javlja povremeno, i to na relaciji učenik–učenik. Kad su u pitanju mišljenja učenika starijih razreda osnovne škole, samo jedan učenik petog razreda smatra da nasilje u školi nije prisutno uopšte, dok ostali smatraju da je nasilje u školi prisutno povremeno, i to između samih učenika (Tabela 3).

Tabela 3. Frekvencija nasilja u školi

Koliko je prisutno nasilje u školi?	Razred												∑	
	III		IV		V		VI		VII		VIII			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Nasilje uopšte nije prisutno.	13	100	8	50	1	4,3	13	52	15	75	15	83,3	65	56,5
Nasilje je prisutno povremeno.	0	0	8	50	22	95,7	12	48	5	25	3	16,7	50	43,5

Učenici šestog razreda su se izjasnili slično kao i učenici četvrtog, odnosno gotovo polovina ispitanika smatra da nasilje uopšte nije prisutno, a druga polovina je mišljenja da je nasilje prisutno povremeno, i to samo između učenika. Oko dve trećine učenika sedmog razreda (75%) i osmog razreda (85%) smatra da nasilje u školi uopšte nije prisutno (Tabela 3).

forum pedagoga

U celini gledano, svi ispitani učenici mlađih razreda (treći i četvrti) su se izjasnili da je nasilje u školi prisutno povremeno i da se dešava na relaciji učenik– učenik. Posmatrano na nivou celokupnog broja ispitanika (od trećeg do osmog razreda), rezultati izjašnjavanja učenika o prisutnosti nasilja u školi kreću se od mišljenja da svi ispitani učenici trećeg razreda smatraju da nasilje nije uopšte prisutno do mišljenja da se samo 4,3 % učenika petog razreda slaže s tom tvrdnjom. Ovakva slika rezultat je opšte klime koja postoji u odeljenju petog razreda.

Učenici trećeg i četvrtog razreda su se već navikli na zajednički život i rad i izgradili homogen razredni kolektiv. Odeljenje petog razreda čine učenici iz matične škole i četiri izdvojena odeljenja, pa su učenici, kada je realizovano anketiranje (novembar 2016. godine) još uvek bili u fazi međusobnog prilagođavanja i formiranja razrednog kolektiva kao celine. Samim tim, i slika učenika o visokoj učestalosti nasilja u školi nastala je na osnovu neposrednog iskustva učenika u odeljenju. Od šestog razreda, procenat učenika koji smatraju da nasilje u školi uopšte nije prisutno raste od 50% do preko 75%, do 83,3% u osmom razredu.

Pretpostavljamo da su razlozi za takvu procenu stanja od strane učenika sledeći:

– učenici su sa uzrastom razvili veštine za prevazilaženje konfliktnih situacija, što je pozitivan efekat preventivnog vaspitnog rada sa učenicima;

– učenici su izgradili bolje komunikacijske i socijalne veštine za život i rad u kolektivu;

– učenici su razvili veći stepen tolerancije na različitosti i ugradili empatiju u svoje ponašanje.

Naredni zadatak istraživanja odnosio se na stavove i mišljenja učenika o njihovoj ulozi i načinima ponašanja u situaciji kada se dešava nasilje. Pitanjem otvorenog tipa od učenika je traženo da navedu kako shvataju svoju ulogu u situacijama nasilja (Tabela 4).

Zavisno od uzrasta učenika menja se i shvatanje njihove uloge u situacijama nasilja u školi. Mišljenja se kreću od toga da je njihova uloga u situacijama nasilja ogleda u prijavi nasilja odraslima (učiteljici, nastavniku, direktoru ili pedagogu), kako su se izjasnili učenici trećeg i četvrtog razreda.

Sličan stav, mada nešto konkretniji, dobili smo od učenika petog i šestog razreda koji smatraju da je potrebno ne samo da se prijavi nasilje odraslima već i da je značajno zaštititi žrtvu, smiriti situaciju i otvoreno izneti istinu o tome šta se dogodilo među učesnicima nasilja. Znatno potpuniji odgovor su dali učenici sedmog i osmog razreda, koji smatraju da je nasilničko ponašanje potrebno prekinuti u smislu pokušaja razdvajanja učesnika, potom kroz razgovor sa učesnicima nasilja ukazati na mogućnost prevazilaženja

forum pedagoga

međusobnih probleme sa ciljem da se to više ne ponovi. Takođe, ističu da je važno i pružiti podršku žrtvi nasilja, ali i nasilniku pružiti priliku da nauči adekvatne načine reagovanja u kriznim situacijama (Tabela 4).

Tabela 4. Uloge učenika u situacijama nasilja

Uloge učenika u situacijama nasilja	Razred											
	III		IV		V		VI		VII		VIII	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Prijaviti učitelju, nastavniku, pedagogou, direktoru	13	100	16	100	23	100	18	72	15	75	12	66,6
Reći istinu o tome što se dogodilo	8	61,5	10	62,5	20	86,9	15	60	14	70	12	66,6
Smiriti situaciju	0		0		16	69,5	20	80	12	60	15	83,3
Rastaviti učesnike nasilja	0		0		0		5	20	10	50	14	77,7
Razgovarati sa njima da prevaziđu međusobne probleme	0		0		0		0		10	50	12	66,6
Pružiti podršku žrtvi nasilja i nasilniku da nauči adekvatne načine reagovanja u kriznim situacijama	0		0		0		0		8	40	10	55,5

forum pedagoga

Peti zadatak istraživanja se odnosio na oblike nasilja kojima su učenici bili izloženi u jednom vremenskom periodu. Odgovori učenika na ovo pitanje u direktnoj su vezi sa njihovom procenom o prisutnosti nasilja u školi i realnoj izloženosti nasilju. Na pitanje da li su doživeli bilo kakav oblik nasilja u poslednja tri meseca, odgovori učenika se mogu podeliti u dve grupe: 1) oni koji su doživeli nasilje u školi; 2) oni koji su doživeli nasilje van škole

(Tabela 5). Tri učenika petog razreda su se izjasnila da su doživela nasilje u školi, i to dva dečaka – fizičko nasilje od strane jednog istog dečaka iz odeljenja i jedna devojčica je imala iskustvo verbalnog nasilja od strane devojčice iz odeljenja.

Tabela 5. Oblici nasilja kojima su učenici bili izloženi u poslednja tri meseca

Frekventnost i oblici nasilja kojima su učenici bili izloženi u poslednja tri meseca		Razred											
		III		IV		V		VI		VII		VIII	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Doživeo/doživela sam nasilje u školi	Fizičko guranje, šutiranje	0	0	0	0	3	13	2	8	0	0	0	0
	Nazivali su me pogrdnim imenima	0	0	0	0	1	4,3	0	0	0	0	0	0
	Omalovažavali su me	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,5
Nisam doživeo/doživela nasilje u školi		13	100	16	100	19	82,6	23	92	20	20	17	94,5
Doživeo/doživela sam nasilje van škole	Guranje u školskom autobusu ili dok se čeka autobus	1	7,7	1	6,3	0	0	0	0	0	0	0	0
	Verbalno nasilje u školskom autobusu od strane starijih učenika srednjo-školaca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11,2
Nisam doživeo/doživela nasilje van škole		12	92,3	15	93,7	23	100	25	100	20	100	16	88,8

forum pedagoga

Učenici petog i šestog razreda su se slično izjasnili – dva dečaka su se izjasnila da su doživeli fizičko nasilje od istog učenika iz odeljenja. Učenici sedmog razreda su se izjasnili da nisu doživeli nasilje u školi, a jedan učenik osmog razreda se izjasnio da je doživeo psihičko nasilje od strane učenika iz odeljenja (Tabela 5).

Nasilje van škole doživeli su učenici trećeg i četvrtog razreda. Jedna učenica trećeg i jedna učenica četvrtog razreda bile su izložene nasilničkom ponašanju, i to u školskom autobusu (gotovo polovina učenika putuje do

škole autobusom) od strane starijeg učenika (guranje dok se čeka autobus ili u samom autobusu), ali i vršnjačko nasilje.

Dve devojčice osmog razreda su se izjasnile da su doživele verbalno nasilje u autobusu, i to od strane učenika koji pohađaju srednju školu. Svi učenici su naveli imena učenika koji su se nasilno ponašali prema njima i ako se to nije tražilo pitanjem u upitniku. Osim povremenog nasilnog ponašanja imenovani učenici imaju i teškoće u učenju i savladavanju gradiva. Oni su uključeni u pojačan vaspitni rad. Sa njima je, osim pojačanog vaspitnog rada, potrebno odmeriti vrstu gradiva koju treba da savladaju i posebnu metodologiju rada.

Poslednji zadatak istraživanja se odnosio na samoprocenu sopstvenog ponašanja sa stanovišta nasilničkog ponašanja. Interesantno je da na pitanje da li su bili nekada nasilni prema svojim drugovima u školi ili drugim osobama u okruženju, svi ispitani učenici su dali negativan odgovor, što znači da niko od učenika sebe, odnosno svoje ponašanje nije video kao nasilno.

Zaključna razmatranja

Škola, kao mesto gde deca u okviru planski organizovanih aktivnosti provode najveći deo dana, treba da preuzme primarnu ulogu u prevenciji i zaštiti dece od nasilja, a razlozi za ovakav stav su sledeći (Jerković, 2010: 153):

– mogućnost obuhvatanja prevencijom i zaštitom od nasilja većeg broja dece u periodu veoma bitnom za oblikovanje njihove ličnosti;

– s obzirom da deca u školi provode najveći deo dana, mogućnost preventivnog delovanja u radu s decom je veća;

– brzo obučavanje nastavnika za preventivno delovanje.

U tom kontekstu, smatramo da će realizovano istraživanje o prisutnosti nasilja u seoskoj školi odrediti dalje aktivnosti u pravcu zaštite učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja.

Uvideli smo da učenici razredne nastave znaju šta je nasilje, da imaju izgrađen dobar razredni kolektiv i da znaju svoju ulogu u situacijama nasilja. Na osnovu dobijenih podataka, zaključujemo da se sa uzrastom razvija i pojam shvatanja pojavnih oblika nasilja. Kada je reč o digitalnom nasilju, dobijeni podaci govore da niko od učenika pod pojmom nasilja nije naveo neko od nasilničkih oblika ponašanja na internetu (slanje uvredljivih SMS poruka, elektronska pošta i slično). Pretpostavljamo da je razlog tome što ispitani učenici pohađaju školu koja se nalazi u ruralnoj sredini, te da, tehnički i tehnološki, nisu još uvek izložena ovom obliku nasilja, jer znatan

forum pedagoga

broj učenika nema mogućnost pristupa internetu kod kuće ili se bave poslovima održavanja domaćinstva.

Podaci o stepenu prisutnosti nasilja u školi iz perspektive pripadnosti određenom razredu pokazuju da postoji razlika u mišljenjima učenika mlađih i starijih razreda, gde svi ispitani učenici trećeg razreda smatraju da je nasilje u školi prisutno povremeno i da se dešava na relaciji učenik–učenik. Kod učenika predmetne nastave najučestalije je nasilje kod učenika petog razreda.

Istraživanje stavova i mišljenja učenika o njihovoj ulozi u načinima ponašanja u situaciji kada se dešava nasilje pokazuje da je potrebno prijaviti nasilje i pokušati smiriti učesnike i kroz razgovor sa učesnicima nasilja ukazati na mogućnost prevazilaženja međusobnih problema, a ciljem da se to više ne ponovi.

Zadatkom istraživanja koji se odnosio na procenu učenika o formi i obliku nasilja kojima su bili izloženi u jednom vremenskom periodu utvrđeno je da je neznatan broj učenika doživeo nasilje u prostoru škole i u putu do škole (u školskom autobusu) ali ono što je interesantno, nasilničko ponašanje su učinili učenici sa slabijim ocenama.

S tim u vezi konstatujemo – sva deca žele da budu uspešna u školi. Neuspeh i neadekvatno ponašanje u školi ne povlači samo kritiku od strane roditelja i nastavnika već i odbacivanje od strane popularnih i uspešnih vršnjaka. Važno je da učenici savladaju gradivo prema svojim mogućnostima i budu intergisani u odeljenje, jer će, u suprotnom, usled neuspešnosti u školi i zbog odbacivanja školskih drugova pojačati nepoželjno ponašanje i druženje s problematičnim vršnjacima.

Poslednji zadatak se odnosio na samoprocenu učenika o sebi kao nasilniku. Analizom njihovih odgovora zaključujemo da niko od učenika svoje ponašanje ne vidi kao nasilno. Drugim rečima, identifikovani učenici koji su skloni nasilju, nemaju izgrađenu svest o svom neadekvatnom ponašanju.

Plan rada sa ovim učenicima treba da sadrži, pored obaveza koje imaju kod kuće i u školi, jasno definisane aktivnosti u slobodnom vremenu. Ovakav način rada sa učenicima doprineće povećanju stepena inkluzivnosti škole, ali i sigurnijem i bezbednijem okruženju za sve. Osim toga, sa svim učenicima je potrebno razgovarati na temu ponašanja učenika u školi i u prevozu, ali i raditi na razvijanju veština nenasilnog rešavanja sukoba, tolerancije i uvažavanje potreba drugih, kao i odgovorno i bezbedno ponašanje na internetu. Ove aktivnosti, koje imaju za cilj povećanje bezbednosti učenika, realizovaće se tokom školske godine i ugraditi u Akcioni plan za sledeću školsku godinu.

forum pedagoga

Gledano u celini, nasilje u školama u ruralnoj sredini nije toliko prisutno u onoj meri kao što to pokazuju navedena istraživanja vršnjačkog nasilja. U seoskoj sredini nasilje se najčešće dešava na igralištu ili sportskom terenu i na putu od kuće do škole, i to samo u jednom pojavnom obliku a to je fizičko nasilje (guranje, šutiranje i slično). Ovi rezultati u skladu su sa onim koje je dobio Rigby (2006), prema kojem se najviše nasilja događa tokom odmora, u učionici i na putu prema kući i do škole.

Literatura:

1. Belančić, T., Nikčević Milković, A., Šuto, A. (2013). Nasilje među vršnjacima – postoji li razlika u gradskim, prigradskim i seoskim sredinama?, *Školski vjesnik*, 62 (2–3): 269–287.
2. Cars, A. N. & Hodges, V. E. E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Coreelation,caises, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23, 451–461.
3. Ilić, M. (2010). Forme, intenzitet i posledice vršnjačkog nasilja; u: *Vršnjačko nasilje*, ur. Drago Branković, Banja Luka: Filozofski fakultet u Banja Luci, 47–71.
4. Jevtić, B. (2012). *Pedagogija moralnosti*. Niš: Filozofski fakultet.
5. Jerković, Lj. (2010). Pedagoška prevencija vršnjačkog nasilja u osnovnoj i srednjoj školi, *Pedagoška stvarnost*, 1–2, 152–166.
6. Lajović, B. (2006). *Škola, bezbedno i sigurno mesto*. Beograd: Savremena praksa.
7. Linnes, D. (2008). *The bullies. Understanding bullies and bullying*, London: Jessica Kingsley p. 18.
8. Maksimović, J., Raković, D., Jovanović, I., Čolović, P. (2008). Povezanost vršnjačkog nasilja i osobina ličnosti i vaspitnih stilova. *Primenjena psihologija*, vol. 1 (3–4), 289–305.
9. Marušić, I., Jurin, T., Ivanec, T. (2008). Praćenje vršnjačkog nasilja u osnovnim školama: spolne razlike u učestalosti i vrstama nasilnog ponašanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (1), 5–19.
10. Popadić, D. i Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji: oblici i učestalost. *Psihologija*, 40, 309–328.
11. Popović-Ćitić, B. (2009). Vršnjačko nasilje u sajber prostoru. *Temida*, vol. 12, br. 3, str. 43–62.
12. Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education*, 29 (4), 273–285.
13. Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior*, 27, 446–462.
14. Sinobad, S. (2005). Obeležja vršnjačkog nasilja u školama. *Temida*, 8 (3), 19–23.
15. Suzić, N. 2010: Akademski self koncept i vršnjačko nasilje. U: *Vršnjačko nasilje*, ur. Drago Branković, Banja Luka: Filozofski fakultet u Banja Luci, 5–27.
16. Smiljanić, M. (2012). Vršnjačko nasilje u osnovnim školama. *Naša škola*, 3–4, 101–128.
17. Tomonjić, G., Blagojević, R., Pavlović, J. (2010). Koliko je nasilje prisutno u školi. *Pedagoška stvarnost*, 56 (1–2), 46–58.

forum pedagoga

18. *Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* („Službeni glasnik RS”, br. 30/2010).
19. *Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove* („Službeni glasnik RS”, br. 7/2011).
20. *Pravilnik o vrednovanju rada ustanova* („Službeni glasnik RS”, br. 9/2012).
21. *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (2007). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
22. Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672 – 682
23. *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* („Sl. glasnik RS”, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013).

Elektronski izvori:

www.mps.sr.gov.yu (pregledano 6. 7. 2017)
www.savetzapravadeteta.org (pregledano 6. 7. 2017)

* * *

PRESENCE OF VIOLENCE AT SCHOOL IN THE RURAL AREA

Summary: *The whole research was done in two directions: 1) applying theoretical analysis, we defined the theoretical frame for the more thorough understanding of peer violence at school; 2) we tried to interpret the given results of the research by the descriptive method.*

The aim of the research refers to the determination of the frequency of the aspects of violence in the primary school, and it is defined through the tasks of the research about understanding the term violence, frequency, forms and ways of reacting in the situations of violence. The sample of the research is consisted of students from rural areas (N=115).

According to the given results, violence is rare among the students from the sample. Only 5.2% of students stated that they had experienced violence at school, and 3.4% of students that they had experienced violence outside the school. Violence is the most frequent among students of the fifth grade.

Students attending schools in rural areas have not experienced digital violence yet. This can be explained by poor coverage of the Internet. These conclusions determine further paths of preventive work with children in the area of protection from violence and neglecting.

Key words: *violence, self-evaluation, students' safety, prevention.*

* * *

НАЛИЧИЕ НАСИЛИЯ В ШКОЛЕ В СЕЛЬСКОЙ СРЕДЕ

Резюме: *Наше исследование проводилось в двух направлениях: 1. используя теоретический анализ, мы определили теоретическую структуру, ради как более полного понимания насилия сверстников в школе; 2. с помощью описательного*

forum pedagoga

метода, мы старались максимально точно интерпретировать полученные результаты исследования.

Цель исследования касается определения частоты видов насилия в начальной школе; оно конкретизируется путем следующих задач исследования: понимание понятия "насилие", частотность, формы и способы реакции в ситуациях насилия. Выборку составляли учащиеся из сельской местности (H=115). Полученные результаты показывают, что среди учащихся из выборки, насилие встречается очень редко. Только 5,2% учащихся заявили, что они испытали насилие в школе; 3,4% учащихся сообщили о том, что испытывали насилие вне школы. Насилие является самым распространенным среди учащихся пятого класса.

Цифровое насилие еще не повлияло на учащихся этой школы, которые живут в сельской местности (это объясняется более низким техническим охватом). Эти выводы определяют дальнейшие пути профилактической работы с учащимися в области защиты детей от насилия, пренебрежения и истязания.

***Ключевые слова**: насилие, самооценка, безопасность учащихся, профилактика.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 17. 9. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

forum pedagogа

Dr Jelena D. STANISAVLJEVIĆ
MA Dragan Z. ĐURIĆ
Univerzitet u Beogradu, Biološki fakultet

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 1, 2018.
UDK: 371.275:57
371.3::57

PEDAGOŠKI I METODIČKI ASPEKTI TAKMIČARSKIH TESTOVA ZNANJA NA OKRUŽNOM TAKMIČENJU IZ BIOLOGIJE ZA OSNOVNE ŠKOLE

Rezime: *U ovom radu su predstavljeni rezultati analize takmičarskih testova znanja iz biologije koji su primenjeni na okružnom takmičenju iz biologije za učenike osnovnih škola u šk. 2015/2016. godini. Posebno su razmatrani vaspitni i metodički elementi ovih testova. Analizom je utvrđeno da postoji više desetina materijalnih grešaka. Posebno su nađene pedagoški neprimerene odrednice u sklopu pitanja/zadataka iz oblasti programskih sadržaja Anatomija i fiziologija čoveka i Zdravlje. Statistička raspodela broja ostvarenih poena na uzorku učenika petih, šestih, sedmih i osmih razreda, dodatno je potvdila da testovi nisu statistički validni, te da ih je trebalo poništiti. Da bi se u budućnosti izbegle ovakve greške, potrebno je u procesima budućih testiranja/takmičenja iz oblasti biologije oformiti timove stručnjaka, koji će biti odgovorni za različite segmente u testovima znanja, ali i u okviru čitavog procesa testiranja. Posebno je neophodno uvesti nezavisnu pedagošku recenziju, kao i proveru materijalnih komponenata od strane stručnjaka za različite oblasti biologije.*

Ključne reči: *testovi znanja, programski sadržaji iz oblasti biologije, vaspitni aspekti u takmičarskim testovima, okružno takmičenje iz biologije.*

forum pedagoga

Uvod

Testovi znanja su instumenti za utvrđivanje nivoa stečenih znanja i postignuća u određenoj nastavnoj oblasti. Prilikom testiranja, svi učenici

treba da rešavaju isti test, pod istim uslovima. Testovi se sastavljaju od niza zadataka/pitanja iz obrađenih nastavnih sadržaja (Mužić, 1966). Nastavnik pri tome može samostalno da sastavi test znanja za određenu nastavnu oblast i takav test se naziva nestandardizovani/neformalni test. Nestandardizovani test meri postignuća učenika u odnosu na prethodno utvrđeno merilo uspeha. Ovakav vid testiranja je usredsređen na pojedinca ili grupu učenika i na osnovu njega nastavnik može da meri efikasnost sticanja znanja kod učenika, ali i efikasnost svoje nastave u celini. Racionalna i dobro osmišljena primena ovakvog testa izuzetno je značajan instrument provere dostignuća nastave i pruža relativnu objektivnost njene procene (Lethbridge, 1994).

Standardizovani/formalni testovi se sastavljaju od strane tima stručnjaka, jer je to veoma zahtevan, osetljiv i složen posao. Ovi testovi se ne baziraju na pojedincu, grupi, tj. njihovim rezultatima, već uzimaju u obzir određene norme i rezultate grupišu/rangiraju u nizove (adekvatne unapred utvrđene kategorije korelacija). Odlike dobrog standardizovanog testa su: valjanost (sadrži pitanja kojima se može izmeriti željena karakteristika), pouzdanost (pitanja precizna i dosledna), objektivnost (preciznost u bodovanju odgovora), diskriminativnost (može da izmeri više nivoa znanja), obuhvatnost (u potpunosti obuhvata odabrani programski sadržaj), ekonomičnost (podrazumeva racionalan utrošak vremena i materijala) i upotrebljivost (efikasnost pri rešavanju zadataka/odgovaranja, pregledanja testa i bodovanja). Ovi testovi se sprovode na velikom broju/uzorku učenika, a rezultati se predstavljaju tabelarno, čime se mogu porediti učenici pojedinačno, odeljenja i škole (Asher & Deveraj, 2001).

Za proveranje znanja učenika u nastavi uopšte, pa i u nastavi biologije, može se koristiti više različitih standardizovanih i nestandardizovanih tipova testova znanja. Testovi, odnosno zadaci u ovim testovima, mogu biti različiti. To mogu da budu zadaci prisećanja i dopunjavanja, alternativnih odgovora, višestrukog izbora i pridavanja. Tako se zadacima prisećanja proveravaju različite biološke činjenice i oni se baziraju na popunjavanju izostavljenih reči u navedenoj rečenici. U zadacima sa višestrukim izborom ponuđeno je više alternativnih odgovora/tvrdnji (na postavljeno pitanje ili započeti iskaz), od kojih je samo jedan tačan. Takođe, zadaci mogu ponuditi alternativne odgovore, odnosno bazirati se na zaokruživanju tačnih iskaza (npr. zaokruži *T* ukoliko je tvrdnja tačna ili *N* ako tvrdnja nije tačna). U zadacima tipa pridavanja mogu se prezentovati dve ili više kolona bioloških pojmova i činjenica koje učenik treba smisleno da poveže i da na taj način sagleda veze/odnose između bioloških procesa i pojava.

Testovi znanja treba da budu u skladu sa odgovarajućom ciljnom grupom kojoj su namenjeni, ishodima nastave/učenja, metodama nastave, u

forum pedagoga

čemu se ogleda i njihov psihološko-pedagoški uticaj na učenike (Đorđević, 1986). Oni mogu da mere konceptualno znanje (poznavanje bazičnih koncepata i njihovih relacija) i proceduralno znanje (rešavanje problema, izvršenje zadataka, postizanje unapred postavljenih ciljeva i zadataka) (Lindmeier, 2011).

Testovi znanja omogućavaju da se rezultat nastavnog procesa biologije proveri objektivnije i pouzdanije nego što se to može postići usmenom ili pismenom proverom znanja (pismeni zadaci i pismene vežbe). Njihovom primenom u nastavi biologije postiže se ekonomičnost u pogledu vremena i načina pregleda rezultata, ali ne i potpunije obrazlaganje stavova, što, prema nekim autorima, predstavlja njihovu osnovnu slabost. Ova slabost se donekle može ublažiti primenom testova esejskog tipa, u kojima učenici mogu samostalno da formulišu hipoteze i zaključke, kao i druge odgovore koji se zasnivaju na sposobnostima objašnjavanja, analize, poređenja određenih bioloških fenomena i procesa (Stanisavljević i Radović, 2009).

U zavisnosti od cilja ocenjivanja, testovi znanja u nastavi biologije mogu da budu dijagnostički, prognostički, inventarni, revizioni i tzv. kratka pitanja.

Dijagnostičkim testovima se utvrđuju slabosti u sistemu znanja učenika sa ciljem da se otklone eventualni nedostaci i omogući učeniku dalje napredovanje u savladavanju nastavnih sadržaja. Prognostičkim testom nastavnik može unapred da predvidi uspeh svojih učenika u određenim nastavnim oblastima. Inventarnim testom se proverava kvalitet i kvantitet znanja učenika na početku školske godine, kako bi se utvrdile dalje smernice i osnove za savladivanje predviđenih novih programskih sadržaja. Revizionim testovima se proverava opšti uspeh iz biologije nakon realizacije određenih nastavnih sadržaja. Test kratkih pitanja se može primeniti u nastavi biologije sa ciljem da se utvrdi koliko su učenici savladali određenu nastavnu oblast (nastavnu temu, nastavnu jedinicu). Ovakav test znanja često može imati deset do petnaest kratkih pitanja i unapred se ne mora najaviti učenicima.

Rezultati testova znanja mogu se statistički obraditi i na osnovu toga se može utvrditi da li su oni po svojoj strukturi dobri i u kojoj meri zadovoljavaju gorenavedene metrijske karakteristike. Trebalo bi da se rezultati tih testova, odnosno pojedinačne vrednosti (npr. osvojeni broj poena) na tim testovima za svakog učenika uklapaju u normalnu (Gausovu krivu) raspodelu, koja se pri tome može i grafički predstaviti. To znači da najviše učenika treba da ima prosečan uspeh na testu, zatim manji broj njih bolji ili dovoljan uspeh, a najmanje treba da ima učenika sa najboljim i nedovoljnim uspehom. Ostvareni broj poena u tom slučaju (normalna distribucija rezultata) za svakog učenika se prema statističkom obrascu može

forum pedagoga

konvertovati u školsku ocenu. Ovakvim statističkim kriterijumom ocenjivanja izbegava se loša strana apriornog kriterijuma ocenjivanja (po unapred utvrđenim normama za ocenu) u pogledu individualnosti i nemogućnosti definisanja univerzalnog normativa za nastavu biologije (Stanisavljević i Radonjić, 2009).

Poseban vid testova znanja su takmičarski testovi znanja, kojima se selektuju učenička znanja na najvišem nivou. Njih karakterišu zadaci kojima se mere znanja učenika iz viših nivoa kognitivnog domena. Oni se konstruišu tako da svaki pojedinačni zadatak ima selekcioni karakter. Gausova kriva raspodele ostvarnih poena u ovim testovima često je pomerena na *x*-osi ulevo, jer su ovi testovi teški i veći broj učenika/takmičara ima manji broj poena.

Za učenike osnovnih škola organizuju se takmičenja iz nastavnog predmeta Biologija na četiri nivoa: školski, opštinski, okružni i republički. Takmičenjem se vrednuju i rangiraju znanja/postignuća učenika. Cilj takmičenja je da se predstave postignuća najboljih učenika, kao i najviši dometi vaspitno-obrazovnog procesa biologije svih učesnika takmičenja (učenika, nastavnika i škola). Nastavni sadržaji biologije koji su obuhvaćeni takmičenjem za osnovnu školu treba da budu u skladu s propisanim nastavnim programima biologije za osnovnu školu. Prilikom pripremanja učenika za takmičenje, učenici se dodatno motivišu za učenje putem otkrivanja, praktičnog i laboratorijskog rada, koji mogu biti zastupljeni na određenim nivoima takmičenja (Stanisavljević i Radonjić, 2009).

U celini uzev, takmičenja po svojoj suštini treba da budu podsticajna i da motivišu na ostvarivanje viših nivoa učeničkih postignuća. Pritom, mora se voditi računa o tome da ona ne postanu sama sebi svrha, kao i da se između učesnika u takmičenju ne javi nezdrav i socijalno nepoželjan rivalitet, jer to može dovesti do brojnih negativnih posledica (Antonijević, 2013; Trnavac i Đorđević, 2010).

forum pedagoga

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovog istraživanja je bio utvrđivanje metodičke i pedagoške ispravnosti takmičarskih testova znanja iz biologije koji su primenjeni na okružnom (regionalnom) takmičenju iz biologije za osnovnu školu, u školskoj 2015/16. godini. Zadaci istraživanja su podrazumevali: utvđivanje neprecizno i netačno definisanih bioloških pojmova i činjenica u ovim testovima; statističku obradu rezultata učenika na okružnom takmičenju i utvrđivanje ispravnosti testova na osnovu statističke analize, pedagoške podobnosti i materijalne tačnosti pojmova/koncepata u okviru ovih testova.

Materijal i metode (metodologija istraživanja)

Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 11239 učenika na okružnom (regionalnom) takmičenju. Uzorak čini 2136 učenika osmog razreda, 2737 učenika sedmog razreda, 2737 učenika šestog razreda i 3308 učenika petog razreda.

Za realizovanje ovog istraživanja, osim takmičarskih testova znanja i njihovih rešenja, kao materijal su korišćeni svi odobreni udžbenici biologije za osnovnu školu za tu školsku godinu i adekvatna univerzitetska literatura.

Analizom navedenih materijala, dobili su se podaci koji su dalje statistički obrađeni. Obrada podataka i rezultata izvršena je primenom osnovnih statističkih metoda/tabela – deskriptivna statistika. Sve pomenute analize su sprovedene uz pomoć statističkog softverskog paketa *Statistica 6* (Stat Soft Inc., 2001).

Zadaci na ovim testovima su bili zatvorenog tipa: zadaci višestrukog izbora (zaokruživanje tačnih odgovora), zadaci povezivanja pojmova i činjenica, alternativni zadaci (biranje tačno/netačno tvrdnje), zadaci tipa prisećanja (upisivanje jedne/više reči), obeležavanje šema, analiza dijagrama. Maksimalan broj poena na ovim takmičarskim testovima je bio 100.

Rezultati i diskusija

U Tabeli 1, predstavljen je ukupan broj naloga u testovima, po rezredima na okružnom (regionalnom) nivou takmičenja iz biologije za osnovne škole.

Tabela 1. Broj naloga u testovima (po razredima) na okružnom takmičenju iz biologije (šk. 2015/16. god.)

Broj naloga po razredima	Okružni nivo
V razred	67
VI razred	67
VII razred	60
VIII razred	60

U Tabeli 2, predstavljen je ukupan broj zadataka na testovima na okružnom takmičenju iz biologije za osnovne škole.

U Tabeli 1, može se uočiti da testovi za peti i šesti razred imaju isti broj naloga (67), a testovi za starije razrede imaju manji broj naloga (60). Ovi podaci sugerišu da broj naloga u testovima nije usklađen sa uzrastom učenika. Razmatranjem podataka iz Tabele 2, dolazi se do sličnih zaključaka.

forum pedagoga

Učenici osmog razreda rešavali su samo 15 zadataka, a učenici petog razreda čak 18 zadataka. Nepravilnost se uočava i u broju zadataka za sedmi razred.

Tabela 2. Broj zadataka po razredima na okružnom takmičenju iz biologije za osnovne škole (šk. 2015/16. god.)

Broj zadataka po razredima	Okružni nivo
V razred	18
VI razred	20
VII razred	18
VIII razred	15

Primer pedagoški neadekvatnog pitanja (okružno takmičenje iz biologije za osnovne škole, šk. 2015/16. god.):

Pitanje broj 5 (takmičarski test za sedmi razred)

Na jednoj društvenoj mreži učenica se požalila svojim vršnjacima da sve češće preteruje u hrani, a nakon toga povraća. Njeni drugari su joj poslali različite poruke, a samo jedan od njih joj je dao pravi savet:

a) „Nije to ništa, ne paniči."
b) „Super, tako ćeš brže smršati."
v) „Reci roditeljima i obrati se lekaru."
g) „Uzmi probiotik, preopteretila si stomak."

Rešenje pitanja je tvrdnja: v) „Reci roditeljima i obrati se lekaru".

Pitanje je pedagoški neadekvatno. Iako je rešenje tačno, pitanjem se indirektno promoviše kako mladi zdravstvene savete traže putem društvenih mreža. Takođe, ponuđeni odgovor b) „Super, tako ćeš brže smršati", sugeriše mladima, iako nije ispravan, određene aktivnosti koje nisu dobre po njihovo zdravlje. Ponuđeni odgovor a) „Nije to ništa, ne paniči", takođe je veoma opasan jer sugeriše da ne treba obraćati pažnju na simptome bolesti, što nije zdravstveno i moralno ispravno. Odgovor g) „Uzmi probiotik, preopteretila si stomak", koji ukazuje na davanje zdravstvenog saveta, bez stručnog medicinskog znanja takođe je činjenično i vaspitno neprihvatljiv kao ponuđeni odgovor.

Prilikom koncipiranja ovakvog pitanja, da bi ono bilo pedagoški prihvatljivo, potrebno ga je redefinisati. Jedna varijanta pedagoški adekvatnog pitanja može se dobiti ako se iz postavke pitanja elimiše termin *društvena mreža* i ako se u ponuđenim odgovorima ne sugerišu radnje koje

forum pedagoga

mogu da naruše zdravlje učenika. Takođe, u drugoj varijanti se može ostaviti termin *društvena mreža*, ali u ponuđenim odgovorima se onda eksplicitno mora navesti da se takvi saveti o zdravlju nikako ne smeju tražiti na društvenim mrežama.

Prva varijanta valjanog pitanja:
Na školskom odmoru učenica se požalila svojim vršnjacima da sve češće preteruje u hrani, a nakon toga povraća. Njeni drugari su to na različite načine prokomentarisali, a samo jedan od njih joj je dao pravi savet.
a) „Možda ti je to od pokvarene hrane."
b) „Verovatno si prehladila stomak."
v) „Reci roditeljima i obrati se lekaru."
g) „Možda si netolerantna na neki sastojak u hrani."

Druga varijanta valjanog pitanja:
Na jednoj društvenoj mreži učenica se požalila svojim vršnjacima da sve češće preteruje u hrani, a nakon toga povraća. Njeni drugari su joj poslali različite poruke, a samo jedan od njih joj je dao pravi savet.
a) „Možda ti je to od pokvarene hrane."
b) „Verovatno si prehladila stomak."
v) „Ne traži takve odgovore na društvenoj mreži, hitno se obrati lekaru."
g) „Možda si netolerantna na neki sastojak u hrani."

Ukoliko redefinišemo pitanje na navedene načine, tako možemo zdravstveno ispravno vaspitavati učenike. Nažalost, pitanje koje je navedeno u spornom testu, rešavalo je veliki broj učenika, čime se narušio vaspitni aspekt testiranja, ali i nastave biologije u celini (narušavanje moralnih i zdravstvenih vrednosti).

Primeri pitanja sa neadekvatnim pojmovnim postavkama i materijalnim greškama (okružno takmičenje iz biologije za osnovne škole, šk. 2015/16)

U daljim razmatranjima dati su samo neki od brojnih primera u kojima se mogu uočiti velike materijalne greške i pojmovno neadekvatne odrednice u testovima za okružno takmičenje iz biologije za osnovne škole (šk. 2015/16. god.).

Primer 1:
Pitanje br. 5 (takmičarski test za peti razred):

Skrob koji je nastao u toku fotosinteze:

a) koristi samo list
b) kroz provodne sudove dospeva do svih delova biljke

forum pedagoga

v) isparava u spoljašnju sredinu
g) oslobađa se u procesu disanja kroz stome.

U rešenju testa (ključu) navedeno je da je tačan odgovor:

b) kroz provodne sudove dospeva do svih delova biljke.

Ovako navedeno rešenje je materijalno netačno.
Tačan iskaz je: a) koristi samo list.
Da je u rešenju navedeno samo slovo pod kojim se nalazi tačan odgovor, onda bi se moglo posumnjati da je u pitanju samo slovna/štamparska greška. Međutim, kako je eksplicitno naveden čitav netačan iskaz kao rešenje, možemo zaključiti da autori ovog pitanja nisu upoznati sa ispravnim/materijalnim činjenicama o procesu koji je opisan.
Obrazloženje: Skrob se kao krupan molekul ne može transportovati van lista putem provodnih snopića. Njega iz tog razloga koristi samo list. Samo u slučaju da se skrob razloži na prostije molekule šećera, ti šećeri se mogu dalje transportovati iz lista do svih delova biljke (Zigler, 1988).

Primer 2:
Zadatak br. 15 (takmičarski test za peti razred):
U kvadratić upiši odgovarajuće slovo koje se odnosi na prikazane delove stabla
a – plod
b – liska
v – cvast
g – lisna drška
d – listići čašice
đ – preobražaj stabla
Na slici je prikazana kupina, a slovom đ je obeležen trn kod kupine. U rešenju testa je taj trn označen kao preobražaj stabla.
To je materijalno netačno. Trn nije preobražaj stabla kod kupine.
Obrazloženje: Za razliku od metamorfoziranih organa, emergence su razbacane i u njihovom rasporedu se ne vidi nikakva pravilnost. Kod ruža i kupina emergence su u vidu trnova (Tatić i Petković, 1991). Iz ovoga zaključujemo da je trn emergenca kod kupine, a ne preobražaj stabla (metamorfozirani organ). Takođe, pojam kupina, odnosno razmatranje njenih trnova ne postoji ni u jednom od devet odobrenih udžbenika biologije (za šk. 2015/16. god.) za peti razred. Na osnovu napred navedenog, pitanje je materijalno netačno i pojmovno neadekvatno.

Primer 3
Pitanje br. 14 (takmičarski test za šesti razred)

forum pedagoga

Različite prilagođenosti omogućavaju parazitskim crvima da ostanu u telu ili na telu domaćina. Poveži navedene prilagođenosti sa vrstom parazitskog crva. U prazno polje upiši odgovarajuća slova.

Prilagođenost	Vrsta crva
A – pijavke	_____ Čovečija glista
B – kukice	_____ Svinjska pantljičara
V – stalno kretanje	_____ Veliki metilj
	_____ Medicinska pijavica

U rešenju ovog zadatka, iskaz V – stalno kretanje povezan je s pojmom čovečija glista. To je materijalno netačno.

Obrazloženje: stalno kretanje čovečije gliste nije niena prilagođenost parazitskom načinu života (Brajković, 2006), kako je navedeno u rešenju i kako je predstavljeno u samoj postavci zadatka. Pojam *stalno kretanje* je u ovom aspektu veoma diskutabilan i ni u jednoj relevantnoj literaturi iz zoologije beskičmenjaka nije naveden kao glavna odlika parazitskog načina života ovog organizma.

Primer 4:

Zadatak br. 9 (takmičarski test za osmi razred):

Na proplanku iznad zapadnog dela Namibijske afričke savane paslo je stado antilopa, pre nego što ih je uznemirio miris lavice koja je vrebala iz visoke trave.

Koji se sve nivoi biološke organizacije mogu prepoznati u navedenom tekstu?

Rešenje zadatka glasi: jedinka/organizam, populacija, biocenoza/životna zajednica, biom/zonobiom.

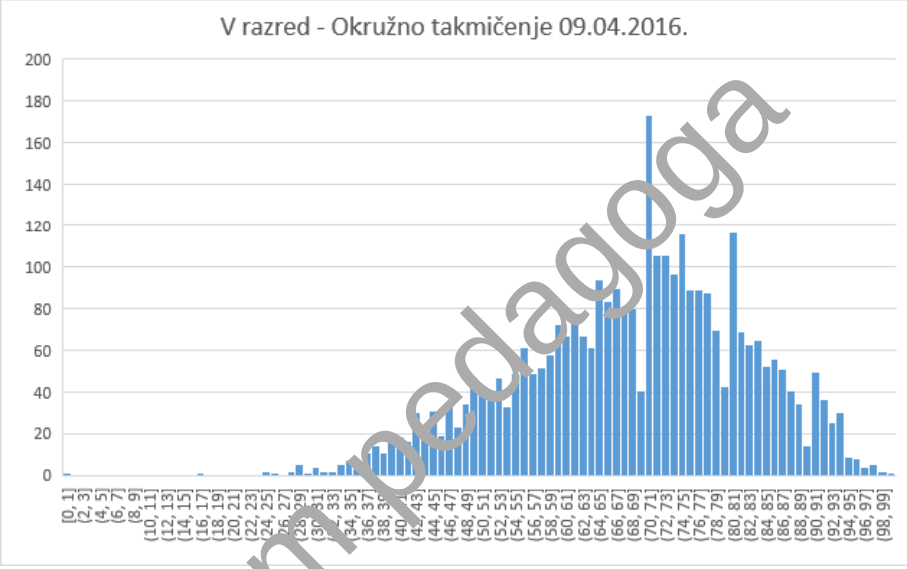
Razmatrajući navedene pojmove u rešenju, uočava se da pojam *ekosistem* nije naveden, iako je savana travni ekosistem (oblast visokih trava). Takođe, poseban problem predstavlja definisanje biološke organizacije, jer se u nekim odobrenim udžbenicima biologije za osmi razred diferenciraju pojmovi *ekološka organizacija* i *biološka organizacija* (Lakušić i Jovanović, 2015). Učenik može da navede više ispravnih i drugačijih pojmova od onih koji su dati u rešenju (npr. organski molekuli, organele, ćelije, tkiva, organi, organski sistemi, ekosistem, predeo). Iz ovoga se može zaključiti da je zadatak neprecizno definisan, pojmovno neadekvatan i da u rešenju ne nudi (sažima) sva tačna rešenja.

forum pedagoga

Statistička obrada podataka (raspodela broja ostvarenih poena) takmičarskih testova na okružnom takmičenju iz biolgije za osnovne škole (šk. 2015/16. god.):

Na grafikonima 1, 2, 3 i 4, predstavljene su raspodele broja ostvarenih poena učesnika testiranja na okružnom takmičenju iz biologije.

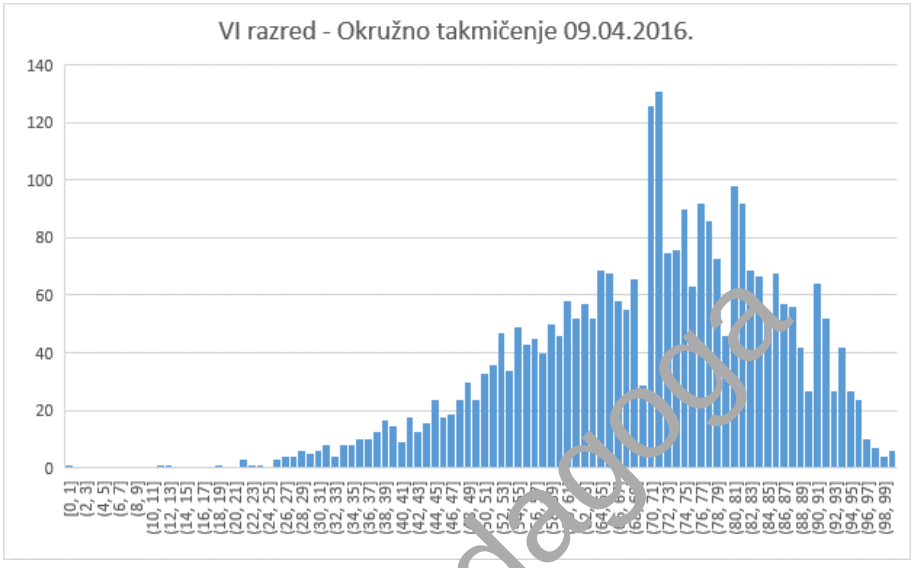
Grafikon 1: Raspodela broja ostvarenih poena na takmičarskom testu za peti razred



forum pedagoga

Na osnovu statističke obrade podataka / raspodele broja ostvarenih poena, možemo uočiti na Grafikonu 1 da je test za peti razred bio enormno lak (nije takmičarski). Ima čak jednu trećinu poena ostvarenih na pitanjima koja su poznata svim učenicima (Gausova kriva je znatno pomerena udesno). Ta trećina pitanja u testu nije ni bila potrebna (nemaju karakter test pitanja, tj. nisu pitanja za selekcionisanje). Na osnovu ovoga možemo zaključiti da ta pitanja nisu doprinela takmičenju. Na osnovu bodovne skale za nagrađivanje (prvo mesto: 100–91 poen; drugo mesto: 90–81 poen; treće mesto: 80–71 poen), ukupno je nagrađeno 52% učenika (I mesto: 5,14%; II mesto: 17,02%; III mesto: 28,06%). Odnosno, ukupno s prvom drugom i trećom nagradom od ukupnog broja učenika koji su učestvovali na okružnom takmičenju iz biologije za peti razred, čak 1710 je nagrađeno, što je podatak koji je veoma zabrinjavajući, a koji dodatno potvrđuje da test nije bio takmičarski i da je bio enormno lak.

Grafikon 2: Raspodela broja ostvarenih poena na takmičarskom testu za šesti razred



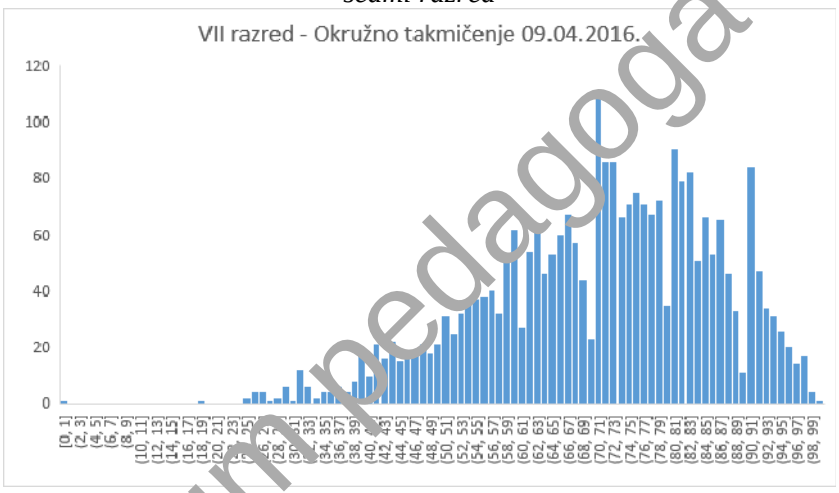
Na osnovu statističke obrade podataka / raspodele broja ostvarenih poena (Grafikon 2), možemo uočiti da je test za šesti razred takođe bio veoma lak i da nema takmičarski karakter. Njegova kriva raspodele broja ostvarenih poena pomerena je znatno udesno, što se vidi i prema broju ostvarenih prvih mesta. Ima čak jednu trećinu poena ostvarenih na pitanjima koja su poznata svim učenicima, tako da ta pitanja u testu nisu ni bila potrebna (nemaju karakter test pitanja, tj. nisu pitanja za selekcionisanje). Na osnovu toga, može se zaključiti da ta pitanja nisu doprinela takmičenju. Prema gorenavedenoj bodovnoj skali za nagrađivanje, ima ukupno 57% nagrađenih učenika s prvim, drugim i trećim mestom (I mesto: 8,60%; II mesto: 20,47%; III mesto: 28,06%). Od ukupnog broja učenika koji su učestvovali na okružnom takmičenju iz biologije za šesti razred, čak 1743 je nagrađeno, što je podatak koji je veoma zabrinjavajući, a koji dodatno potvrđuje da test za šesti razred takođe nije bio takmičarski i da je bio neprimereno lak.

Na osnovu statističke obrade podataka / raspodele broja ostvarenih poena, test za sedmi razred bio je takođe veoma lak (Grafikon 3). Njegova kriva raspodele je pomerena skroz udesno, što se vidi i prema broju ostvarenih prvih mesta. Ima čak jednu četvrtinu poena ostvarenih na pitanjima koja su poznata svim učenicima. Na osnovu toga zaključujemo da ta pitanja u testu nisu ni bila potrebna, jer nemaju karakter test pitanja, tj. nisu

forum pedagoga

pitanja za selekcionisanje, odnosno nisu doprinela takmičenju. Ima ukupno 58% nagrađenih učenika, s prvim, drugim i trećim mestom (prema gorenavedenoj bodovnoj skali). Od ukupnog broja učenika koji su učestvovali na okružnom takmičenju iz biologije za sedmi razred, čak 1594 je nagrađeno (I mesto: 10,16%; II mesto: 21,04%; III mesto: 27,04%), što je podatak koji je veoma zabrinjavajući, a koji dodatno potvrđuje da test nije bio takmičarski i da je bio kao i prethodni testovi (za peti i šesti razred) neprimereno lak.

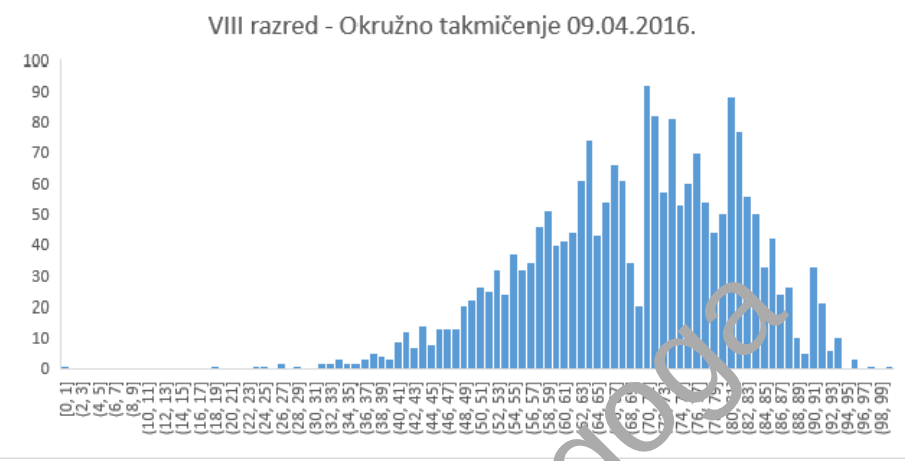
Grafikon 3: Raspodela broja ostvarenih poena na takmičarskom testu za sedmi razred



Na osnovu statističke obrade podataka / raspodele broja ostvarenih poena, na Grafikonu br. 4, možemo uočiti da je test za osmi razred bio izuzetno lak, odnosno da nije takmičarski. Njegova kriva raspodele broja ostvarenih poena pomerena je znatno udesno. Postoji više od jedne trećine poena ostvarenih na pitanjima koja su poznata svim učenicima/učesnicima, tako da ta pitanja u testu nisu ni bila potrebna (nemaju karakter test pitanja, tj. nisu pitanja za selekcionisanje i nisu doprinela takmičenju). Postoji ukupno 53% nagrađenih učenika, s prvom drugom i trećom nagradom (prema gorenavedenoj bodovnoj skali). Od ukupnog broja učenika koji su učestvovali na okružnom takmičenju iz biologije za osmi razred, čak 1128 je nagrađeno (I mesto: 3,46%; II mesto: 19,24%; III mesto: 30,10%), što je podatak koji je veoma zabrinjavajući, a koji dodatno potvrđuje da test nije bio takmičarski i da je bio neprimereno lak, kao i gorenavedeni testovi (za peti, šesti i sedmi razred).

forum pedagoga

Grafikon 4: Raspodela broja ostvarenih poena na takmičarskom testu za osmi razred



Zaključci

Analizom testova koji su primenjeni na okružnom takmičenju iz biologije za osnovne škole u šk. 2015/16. god., došlo se do važnih podataka i činjenica o obrazovnim postignućima učenika takmičara, ali i o kvalitetu samih testova i odobrenih udžbenika iz biologije za osnovnu školu.

Prilikom izrade takmičarskih testova znanja iz biologije za okružno takmičenje u šk. 2015/16. god. (za osnovne škole) došlo je do brojnih materijalnih, metodičkih i pedagoških propusta, koji su se odrazili na rangiranje učenika i ispravnost samog procesa testiranja. Ove nepravilnosti potkrepljuju i statističke analize svakog pojedinačnog testa, koje su dodatno potvrdile da navedeni testovi nisu takmičarski (da su enormno laki, odnosno da veliki broj pitanja u njima nema takmičarski-selekcioni karakter).

U ovom radu posebno su apostrofirane pedagoški neadekvatne formulacije koje se odražavaju na moralno i zdravstveno vaspitavanje učenika. Dati su predlozi za poboljšanje metodičkih naloga, kako bi se ostvarilo ispravno moralno i zdravstveno vaspitavanje široke populacije učenika-učesnika takmičenja.

Predstavljeni su samo neki od brojnih primera u kojima su načinjene velike materijalne greške i u kojima su eksplicitno vidljive neadekvatne pojmovne i metodičke odrednice. Na osnovu ukupnog broja poena koji su prema rešenjima dodeljivani pitanjima sa gorenavedenim propustima, a uzimajući pri tome u obzir i raspodele broja ostvarenih poena u okviru tih

forum pedagoga

testova, možemo zaključiti da analizirani testovi nisu ispravni, te da ih je kao takve trebalo poništiti.

Da bi se u budućnosti izbegle ovakve greške, potrebno je u procesima daljih takmičenja/testiranja iz oblasti biologije oformiti timove stručnjaka, koji bi bili odgovorni za različite segmente u testovima znanja, ali i u okviru čitavog procesa testiranja. Posebno je neophodno uvesti nezavisnu pedagošku recenziju, kao i proveru pojedinačnih materijalnih komponenata od strane stručnjaka za različite oblasti biologije.

Nastavnicima biologije treba ukazivati na postojeće materijalne greške u odobrenim udžbenicima, iz kojih mogu da proisteknu pitanja s materijalnim greškama u takmičarskim testovima iz biologije. Takođe, nastavnici treba kritički da sagledaju sadržaje koji su predstavljeni u odobrenim udžbenicima biologije, s aspekta značajnosti određenih programskih celina i pojmova. Ovo istraživanje, u tom smislu, predstavlja i doprinos sticanju ozbiljnosti problema sa kojima se danas suočavamo, ne samo pri konstrukciji takmičarskih testova znanja iz biologije, već i šire gledano – u vaspitnim i obrazovnim procesima u našem sistemu školstva.

forum pedagoga

Literatura:

1. Asher, S. & Deveraj, S. (2000). An empirical comparison of statistical construct validation approaches. *IEEE transactions of engineering management*, 48 (3), 319–329.
2. Antonijević, R. (2013). *Opšta pedagogija*. Beograd: Filozofski fakultet univerziteta u Beogradu. Institut za pedagogiju i andragogiju.
3. Brajković, M. (2006). *Zoologija invertebrata I*. Beograd: Biološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
4. Đorđević, Đ. (1986). *Planiranje izrade testa i znanja*, Beograd: Savez društava psihologa Srbije.
5. Lakušić, D., Jovanović, S. (2015). *Biologija za osmi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike.
6. Lethbridge, T. (1994). *Practical Tecniques for Organizing and Measuring Knowledge*, Ontario: University of Ottawa.
7. Lindmeier, A. (2011). *Modeling and Measuring Knowledge and Competencies of Teachers.* Gottingen: Hubert und Co.
8. Mužić, V (1966). *Testovi znanja, Problemi savremene nastave*, Zagreb: Školska knjiga.
9. Tatić, B., Petković, B. (1991). *Morfologija biljaka*. Beograd: Naučna knjiga.
10. Trnavac, N., Đorđević, J. (2010). *Pedagogija*, Beograd: Naučna KMD.
11. Stanisavljević, J., Radonjić, S. (2009). *Metodika nastave biologije.* Beograd: Biološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
12. Ziegler, D. (1988). *Botanika-morfologija i fiziologija.* Zagreb: Školska knjiga.

* * *

PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF COMPETITION KNOWLEDGE TESTS AT THE COUNTY BIOLOGY COMPETITION FOR PRIMARY SCHOOLS

Summary: *In the paper, we have presented results of the analyses of competition knowledge biology tests done at the county biology competition for the students o the primary school in 2015/2016 school year. Pedagogical and methdological elements of this test were particually discussed. The analyses showed that there were dozens of errors. Particularly, there are pedagogically inappropriate entries within questions/tasks from the syllabi Anatomy and Physiology of a Man and Health. Statistical division of the number of the scored points at the sample of the students of the fifth, sixth, seventh an eighth grade, additionally proved that test was not statistically valid and that they should have been nullified. For the purpose of avoiding these mistakes in the future, new teams of experts are needed for the processes of further testing/competitions from the Biology subject. It is particularly necessary to introduce independent pedagogical approvement s well as the check of material components by the experts from different field of biology.*

Key words: *knowledge tests, Biology syllabi, pedagogical aspects in competition tests, county Biology competition.*

* * *

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНКУРСНЫХ ТЕСТОВ ЗНАНИЙ НА РАЙОННОЙ ОЛИМПИАДЕ ПО БИОЛОГИИ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ

Резюме: *В настоящей работе представлены результаты анализа конкурсных тестов знаний в области биологии, которые были применены на районной олимпиаде по биологии для учащихся начальных школ в учебном 2015/-2016 гг. В частности были рассмотрены образовательные и методические элементы тестов. Анализ показал,что существуют десятки существенных ошибок. Особенно, педагогически неподтверждающие рекомендации, включены в вопросы/ задачи по области содержания программы Анатомия и физиология человека и Здоровье. Статистическое распределение числа набранных баллов в выборке учащихся пятого, шестого, седьмого и восьмого классов – дополнительно подтвердило, что тесты были статистически недостоверными и что их следовало отменить. Чтобы в будущем, избежать такого рода ошибки, необходимо, в будущих олимпиадах по биологии, сформировать команды экспертов, которые будут отвечать за разные сегменты тестов знаний, а также и весь процесс тестирования. Особенно необходимо, чтобы специалисты в различных областях биологии, провели независимый обзор и проверку материальных компонентов.*

Ключевые слова*: тесты знаний, содержание програм в области биологии, воспитательные аспекты в конкурсных тестах, районная олимпиада по биологии.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 13. 9. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

forum pedagogia

Dr Aleksandra M. MIHAJLOVIĆ
Dr Irena B. GOLUBOVIĆ ILIĆ
Fakultet pedagoških nauka
Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 1, 2018.
UDK: 371.311.5:51
371.311.5:3/5

MOGUĆNOSTI KORELACIJE I INTEGRACIJE SADRŽAJA MATEMATIKE I SVETA OKO NAS / PRIRODE I DRUŠTVA U RAZREDNOJ NASTAVI

Rezime: *S obzirom na činjenicu da jedna osoba – učitelj realizuje nastavni proces iz većine nastavnih predmeta i ima celovit uvid u predznanja, mogućnosti i postignuća učenika iz svih oblasti, razredna nastava pruža posebne pogodnosti za primenu korelacije i integrativnog pristupa. Kompleksni i interdisciplinarni sadržaji predmeta svet oko nas / priroda i društvo omogućavaju da se planirani sadržaji na vrlo različite načine koreliraju i integrišu sa sadržajima matematike. U radu će biti istaknute i kritički sagledane mogućnosti primene korelacije i integrativnog pristupa sa aspekta međupredmetnog povezivanja ova dva, među učenicima uglavnom (ne)omiljena predmeta. Takođe, biće navedeni i ilustrovani konkretni primeri korelacije i integracije određenih sadržaja. Iskustva pokazuju da integrativna nastava ne doprinosi samo usvajanju znanja iz određenih predmeta, nego i razvijanju misaonih sposobnosti, kreativnosti, fizičkih, konativnih i socijalnih kompetencija učenika i nastavnika.*

Ključne reči: *integracija, korelacija, nastava sveta oko nas/prirode i društva, nastava matematike, integrativni pristup.*

forum pedagoga

Uvod

Znanja koja učenici usvajaju u razrednoj nastavi[1] trebalo bi da budu funkcionalno i smisleno povezana, a ne da sadržaj jednog nastavnog

[1] Na uzrastu od 7 do 11 godina.

predmeta u potpunosti bude odvojen, nepovezan i izolovan od sadržaja ostalih predmeta. Strogo disciplinarni pristup, u kome su pojave i događaji razvrstani kao predmetna područja određenih nauka, na mlađem školskom uzrastu nije ni pogodan, ni poželjan, jer deca ovog uzrasta pojavama i zbivanjima iz svog okruženja prilaze celovito „polazeći od njihovih međusobnih i vidljivih veza" (Spremić Solaković, 2009: 401).

Zbog toga što realizuju nastavu iz većine nastavnih predmeta, učitelji su u prilici da, bez mnogo napora, usklade raspored časova i organizuju integrativnu nastavu u saradnji s kolegama (nastavnicima stranog jezika i izbornih predmeta), tj. u mogućnosti su da, bez određenih tehničkih i kadrovskih problema[2], osmisle i pronađu niz neusiljenih načina povezivanja nastavnih sadržaja obaveznih, fakultativnih i izbornih predmeta. S druge strane, svakodnevno povezivanje svih tematskih celina i svih predmeta međusobno nije moguće. Korelacija i integracija sadržaja ne bi trebalo da se radi po svaku cenu, već samo onda kada je moguće uspostaviti funkcionalne veze među predmetima i njihovim sadržajima, koje će imati za posledicu bolje razumevanje i shvatanje, duže i bolje pamćenje sadržaja i mogućnost praktične primene usvojenih znanja.

Dok je u razvijenom svetu integrativni pristup odavno prestao da bude inovacija, kod nas je „retkost za koju su zaslužni ambiciozni pojedinci, i to uglavnom u razrednoj nastavi, dok je predmetna nastava još uvek zatvorena za ovakve izazove" (Lukić Radojičić, 2011: 371). Integrativno učenje polazi od činjenica da je uloga savremene škole i nastave u životu učenika izmenjena, da su oni preopterećeni obimnim programima i brojnim svakodnevnim obavezama i da iz škole izlaze preopterećeni brojnim informacijama i podacima koje ne mogu da primene i upotrebe u svakodnevnom životu, imajući u vidu da je poslednjih godina, pod pritiskom tehnološkog napretka, škola izgubila privilegiju da bude osnovni izvor znanja i novih informacija i da današnji učenici mnogo više saznaju i uče van škole – putem interneta, filmova i drugih sredstava medija, promene su neminovne. Trenutnim stanjem obrazovnog sistema nisu zadovoljni ni prosvetni radnici, jer se, pored ostalog, pri realizaciji nastavnog procesa susreću sa problemima zadržavanja pažnje učenika, uspostavljanja discipline na času i motivisanja učenika da usvajaju nove sadržaje.

U tom kontekstu, integrativna nastava predstavlja novinu koja podrazumeva međusobno povezivanje nastavnih sadržaja iz više nastavnih predmeta. Specifična je po tome što omogućava „veću dinamičnost i

[2] U predmetnoj nastavi integrativni pristup uglavnom obuhvata i podrazumeva velika odstupanja od ustaljenog rasporeda časova i „pomeranja" većeg broja predmetnih nastavnika.

forum pedagogya

interdisciplinarni pristup određenoj problematici", a vreme i napor uloženo u „organizaciju i realizaciju integrativne nastave višestruko se vrati" (Lukić Radojičić, 2011: 368). Upravo zbog toga što podržava i omogućava interdisciplinarni pristup nastavnim sadržajima, integrativna nastava je jako bliska načinu razmišljanja dece od 7–11 godina. Na tom uzrastu učenici pojedinim prirodnim i društvenim fenomenima koje izučavaju ne mogu pristupiti analitički, jer svoje okruženje posmatraju celovito, sintetički (Golubović Ilić, 2012: 246), neposredno, kao jedinstvenu celinu, a integrativni pristup učenju doživljavaju „kao spontan način usvajanja novih znanja, jer oni u ovom periodu života i svet oko sebe doživljavaju na isti način" (Lukić Radojičić, 2011: 369). Pored toga „interdisciplinarni pristup učenju najbolje odgovara učenju u stvarnom životu koje integriše i povezuje različita područja razvoja, te daje novu kvalitetu učenju" (Buljubašić Kuzmanović, 2007: 148) Deca su uspešnija i bolje motivisana ako su sadržaji učenja „životni i ako zadovoljavaju njihove potrebe, ciljeve i interese" (Isto: 150).

Pojmovno određenje korelacije i integracije u nastavnom procesu

Pojam *korelacija* potiče iz latinskog jezika od reči *correlation*, i u osnovnom značenju predstavlja srodnost, međusobnu zavisnost, uzajamnu povezanost dveju pojava. U nastavi, korelacija predstavlja „funkcionalno povezivanje i usklađivanje nastavnih sadržaja iz različitih predmeta koji su slični ili se međusobno dopunjavaju" (Pedagoška enciklopedija, 1989: 412). Pojmovno određenje i osnovu korelacije predstavljaju povezanost i uzajamna zavisnost dve pojave, pri čemu svaka promena u jednoj inicira odgovarajuće promene u drugoj oblasti (Golubović Ilić, Vukićević, 2014). U razrednoj nastavi, korelacija se najčešće ostvaruje *tematskim* povezivanjem, koje dve pojave sjedinjuje u jednu harmoničnu celinu i *strukturalnim* povezivanjem, pri čemu sposobi dva predmeta predstavlja unutrašnja osobina jedne pojave koja se proporcionalno nalazi u drugoj.

Integracija je proces ili pojava koja za rezultat ima celovitost, međusobnu (unutrašnju ili spoljašnju) povezanost samih delova, koji „po sebi nisu samodovoljni i koji funkcionišu samo kao elementi ili podsistemi jedinstvenog sistema" (Spremić Solaković, 2009: 404). Gledano sa aspekta razredne nastave, integracija se sastoji u nužnosti postojanja međusobne povezanosti svih elemenata u nastavnom procesu, u svim podsistemima i sistemima. U tom kontekstu, integrativna nastava je inovativni model u kom strogo povučene granice među nastavnim predmetima ne postoje, već se nastavne jedinice različitih oblasti izučavaju u međupredmetnoj povezanosti.

forum pedagogia

Učenici su aktivni – rešavaju probleme, postavljaju pitanja i tragaju za odgovorima u svom neposrednom okruženju, s tim da integrativno učenje podrazumeva „sagledavanje različitih dimenzija jednog problema, sagledavanje iz različitih uglova i sa različitih strana" (Đorđević, 2007: 77). Umesto da budu objekti[3], učenici postaju subjekti u nastavi, aktivni kreatori nastavnog rada i bitni akteri sopstvenog razvoja u konkretnim socijalnim uslovima. Škola učeniku omogućava „veću *slobodu* izbora (sadržaja, aktivnosti, oblika rada, metoda učenja), te od učenika zahtjeva preduzimanje različitih aktivnosti u vaspitno-obrazovnom procesu, kako bi se od učenika kao pojedinca i kasnije kao građanina mogla očekivati izraženija inicijativa u rješavanju važnih pitanja u životu" (Krneta, 2006: 22). Nema razloga opterećivati učenike sličnim sadržajima u okviru više nastavnih predmeta i na nekoliko časova kada se isti[4] efekat može ostvariti na jednom času kvalitetnom i adekvatnom organizacijom korelacije ili primenom integrativne nastave.

Korelacijom i integracijom sadržaja izbegava se nepotrebno ponavljanje, štedi se vreme i energija (Spremić Solaković, 2009: 408), a znanja koja se usvajaju su sistematičnija, kvalitetnija i primenljivija. Nastavni proces je u odnosu na tradicionalnu nastavu dinamičniji, intelektualno vredniji i emotivno bogatiji, jer su učenici, zahvaljujući što uviđaju praktični značaj i međupredmetnu povezanost, više i bolje motivisani.

Značaj i načini primene integracije i korelacije u nastavi

Pored toga što omogućava i doprinosi jedinstvenom sagledavanju sveta i formiranju naučno-materijalnog pogleda na svet, integrativna nastava doprinosi povećanju vaspitno-obrazovnih efekata, motivacije učenika, obima i kvaliteta stečenih znanja, aktuelnosti i dinamici nastavnog procesa u celini. Znanja koja učenici usvajaju uspostavljanjem veza i povezivanjem sadržaja različitih predmeta, delova gradiva ili oblasti uglavnom su integrisana u sistem koji duže „odoleva" procesu zaboravljanja. Takva znanja su na jednoj strani trajnija, a na drugoj doprinose ostvarivanju transfera, tj. prenošenju „dejstva jednog učenja na drugo učenje ili aktivnost" (Vučić, 1991: 113). Integrisani pristup nastavi pruža veće mogućnosti za učenje putem otkrića, učenje istraživanjem, kooperativno učenje, iskustveno učenje, učenje kroz igru. Omogućava da se sadržaji povežu na višem nivou i da se među njima ostvari dublja veza, što ima za posledicu razvoj viših oblika mišljenja i sticanje funkcionalnih znanja. Jedna od mogućnosti integrisanja sadržaja

[3] Kao u klasičnoj razredno-predmetno-časovnoj nastavi – primedba autora.
[4] A možda i veći (bolji) – primedba autora.

forum pedagogija

različitih predmeta je i *projektna* nastava. Radeći na projektima, učenici imaju mogućnost da se bave različitim problemima koji često imaju osnovu u realnom svetu, a sa aspekta matematike, prirodnih i društvenih nauka (npr. merenje dužine kroz istoriju, matematika u zanimanjima itd.).

Studenti III godine studija[5] (pr)ocenili su da integrativno učenje mobiliše postojeća znanja i iskustva, razvija i podstiče diskusiju, samovrednovanje, inicijativnost, otvorenost, fleksibilnost, kritičko mišljenje, samokritičnost i prilagodljivost novim situacijama (prema Buljubašić Kuzmanović 2007: 159). Jedan od glavnih kvaliteta integrisanog pristupa je preplitanje sadržaja i postupaka različitih disciplina radi postizanja dubljeg razumevanja svake discipline, kao i povezivanje znanja iz različitih oblasti unutar datog predmeta (Hardi, 2005, prema Milinković, 2011).

Na drugoj strani, za uspešnu korelaciju sadržaja potrebna je velika stručna, didaktičko-metodička osposobljenost nastavnika, detaljno i temeljno poznavanje gradiva svih predmeta koji se izučavaju u okviru razredne nastave, i po predmetima, i po razredima, ali i visoka opšta kultura i solidno poznavanje većeg broja naučnih oblasti (Vučić, 1991). U skladu s tim, trebalo bi obezbediti i „uslove, nastavne situacije u kojima će učeničko znanje (kao finalni produkt učenja svih predmeta u razrednoj nastavi) dobiti karakter sistema, a ne nepovezanih znanja koja su izolovana jedna od drugih, mehanička i praktično neupotrebljiva" (Golubović Ilić, Vukićević, 2014: 510). Pravila i „recepti" za uspešno i, u saznajnom smislu, kvalitetno organizovanje korelacije ne postoje, ali je važno da se ona izvodi neusiljeno, neizveštačeno i onda kada za to postoje opravdani razlozi. Blagovremeno planiranje i osmišljavanje koje će predmete, sadržaje i delove gradiva povezati i na koji način će ostvariti korelaciju sadržaja jedna je od profesionalnih obaveza učitelja.

Korelacija može imati i motivacionu ulogu, jer ukoliko učenicima neki predmet (deo predmeta ili sadržaja) nije zanimljiv, možemo „probuditi" radoznalost, interesovanje i motivaciju za njega ako ga povežemo s drugim predmetom koji je učenicima zabavan, interesantan. Učenje na ovaj način može postati aktivnije, privlačnije, a učenici više zainteresovani da se uključe u proces učenja. Isto tako, „jedan od načina razvijanja interesovanja za nešto novo i nepoznato, nedovoljno jasno i razumljivo, jeste njegovo povezivanje sa nečim poznatim i interesantnim, onim što su učenici u okviru drugog predmeta već shvatili i razumeli" (Golubović Ilić, Vukićević, 2014: 511).

[5] Studenti su aktivno učestvovali u primeni integrativne nastave na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

forum pedagoga

Zašto i na koje načine integrisati sadržaje matematike i SoN/PiD[6]

U okviru predmeta matematika i SoN/PiD, zajedničke, međusobno srodne elemente ili delove sadržaja na prvi pogled teško je uočiti. Iz tog razloga integrisanje i kombinovanje ova dva predmeta istovremeno predstavlja izazov i prostor u kome učitelji mogu ispoljiti svoju kreativnost, umešnost, stvaralačke ideje i sposobnosti. Mogućnosti integracije sadržaja SoN/PiD i matematike najpre nalazimo u činjenici da su deci „na stadijumu konkretnih operacija neophodni materijalni predmeti za koje vezuju mentalne simbole" (Dejić, Egerić, 2006: 32).

Istorijski razvoj matematike ukazuje na to da je matematika kao nauka oduvek bila povezana sa ekonomskim, socijalnim kontekstom i razvojem društva, odnosno nastajala je kao odgovor na različite socijalne i ekonomske potrebe ranih civilizacija. Današnje društvo je više nego ikad zavisno od tehnološkog razvoja i bilo koja etapa njegovog razvoja ne može se zamisliti bez primene matematike. Ako napravimo osvrt na razvoj bilo koje druge nauke, primetićemo da je veoma važnu ulogu za svaku od njih oduvek igrala matematika. Stoga, činjenica da se upravo vezi matematike i drugih predmeta/nauka posvećuje veoma malo pažnje u nastavnoj praksi začuđuje i otvara prostor da se potraže potencijalni odgovori i moguća rešenja. Jednostavnim pitanjima poput: *Gde sve možeš da vidiš matematiku na delu kada ideš od škole do kuće? Na koji način i kada koristiš matematiku van škole? Koje merne jedinice koriste tvoji mama i tata i kada?* možemo povezati matematičke sadržaje sa sadržajima predmeta PiD/SoN. Na ovaj način učenike stavljamo u aktivnu ulogu istraživača, provociramo njihovo interesovanje za matematiku i produbljujemo njihovo razumevanje i shvatanje neophodnosti učenja i znanja matematike.

Nastavnici često govore učenicima da je jedan od razloga što uče matematiku i taj što se matematika koristi svuda. Ipak, u većini slučajeva, mali broj nastavnika formira okruženje za učenje koje tu činjenicu i potvrđuje. Učenike bi svakodnevno, kontinuirano trebalo podsticati da uočavaju i istražuju gde se i na koje načine matematika koristi u svakodnevnom životu. Suština je u tome da učenici prepoznaju primenljivost matematičkih znanja. U praksi se često dešava da oni prepoznaju matematičke sadržaje koji se javljaju u drugim oblastima, a ipak nisu u stanju da ta znanja integrišu (Milinković, 2011: 53). Integrisanje sadržaja pomaže učenicima da razumeju da matematika nije fiksirani, finalni i izolovani sistem znanja, već da predstavlja živ razvojni proces, koji je uvek tesno povezan s

[6] SoN/PiD = svet oko nas / priroda i društvo.

forum pedagoga

drugim granama nauke. Suočavanje sa „nepotpuno" definisanim problemskim situacijama dovodi decu do potrebe sagledavanja svih aspekata problema i osmišljavanja plana za njegovo rešavanje. Pri rešavanju problemskih situacija dolazi do otkrivanja novih pojmova ili veza[7] , tako da učenici mogu razumeti vezu između ključnih ideja, događaja i procesa, što im omogućava da uče sa razumevanjem, sagledavajući svet kao celinu.

Širi cilj integrativne nastave nije matematičko obrazovanje kao zatvoren apstraktni sistem, već razvijanje sposobnosti matematizacije (Milinković, Đokić, Dejić, 2009). Integrisanjem matematike u životne situacije prevazilazi se viđenje matematike kao (preterano) apstraktne i irelevantne nauke za dečju spoznaju sveta. Na drugoj strani, zahvaljujući znanjima i iskustvima koje učenici imaju iz SoN/PiD u periodu od I do IV razreda, postepeno se usvajaju početni matematički pojmovi, razvijaju sposobnosti rešavanja logičko-matematičkih zadataka i ovladava operacijama sabiranja, oduzimanja, množenja i deljenja. Na tom uzrastu, deca su u stanju da shvate da se kvantitativna svojstva predmeta (broj, težina, zapremina itd.) ne menjaju menjanjem njihovog spoljašnjeg izgleda (oblika, mesta itd.) (Egerić, 2006: 30). Značajne karakteristike ovog razvojnog perioda jesu i sposobnost klasifikacije objekata na osnovu jednog ili više različitih kriterijuma, njihovog razvrstavanja u nizove po veličini ili nekom drugom svojstvu (*serijacija*), snalaženje u prostoru i vremenu i korišćenje jedinica za njihovo merenje (Golubović Ilić, 2012: 24).

Zbog ekonomičnosti, racionalizacije vremena i svega prethodno pomenutog, preporučujemo da se časovi na kojima se obrađuju nastavne jedinice sa sličnim sadržajima iz matematike i SoN/PiD integrišu, odnosno da se organizuju zajedničke aktivnosti (korelacija) oba predmeta. U nastavnom programu, gde je naglašeno da se od „učitelja očekuje da ostvari integrisani pristup u formiranju pojmova" („Službeni glasnik", 2004) i poštuje „odrednice principa korelacije na svim nivoima (predmetnom, razrednom, međurazrednom i međupredmetnom) uvažavajući sve nastavne i vannastavne oblike rada i aktivnosti u školi i izvan nje" (Isto: str. 49), nisu navedeni konkretni predlozi i primeri kojima se tako nešto može realizovati. Uprkos tome, korelacija i integracija se, bez obzira na to što se naizgled ne vidi mnogo mogućnosti uspostavljanja relevantnih veza između matematičkih sadržaja i predmeta SoN/PiD, može izvršiti na različite načine.

[7] Unutarpredmetnih ili međupredmetnih – primedba autora.

forum pedagoga

Mogućnosti korelacije i integracije sadržaja matematike i SoN u I i II razredu

U prvom razredu, jedan od najpogodnijih i najprirodnijih sadržaja za ostvarivanje integracije jeste pojam skupa, čije formiranje uglavnom teče kroz igru i praktične aktivnosti učenika. Kada učenici posmatranjem objedinjenih celina nekih objekata npr. buketa cveća, jata ptica, školskog pribora, delova nameštaja u nekoj prostoriji i sl., uspeju da misaono povežu neke objekte u jednu celinu na osnovu nekog zajedničkog svojstva (Dejić, Egerić, 2006: 65), zanemarujući ostala svojstva tih objekata, kažemo da su usvojili pojmove *skup* i *element skupa*. Tokom obrade i vežbanja sadržaja koji prethode formiranju pojma broja, kao što su prebrojavanje elemenata i upoređivanje skupova po brojnosti, pridruživanje elemenata jednog skupa elementima drugog skupa, takođe se pruža prilika da se ostvare elementi korelacije sa sadržajima sveta oko nas: učenici mogu spojiti određene biljke sa životinjama koje se njima hrane; pridruživati odgovarajuće mladunce životinja njihovim roditeljima; grupisati predmete od istog materijala (metalne, plastične, drvene i sl.) ili određene vrste biljaka (povrće, voće, lekovite biljke i dr.). Integracija se može ostvarivati i određivanjem smerova kretanja (levo-desno) na primerima iz saobraćaja (*Saobraćaj i pravila ponašanja*), dok se sadržaji o rednim brojevima mogu vežbati i utvrđivati putem sadržaja o danima u sedmici. Pored pomenutih, u prvom razredu se iz oba predmeta obrađuju i sadržaji koji se tiču prostornih odrednica, odnosno relacija položaja: *napred, nazad, gore, dole, ispod, iznad, levo, desno, u, na, van*; kao i sadržaji koji se odnose na upoređivanje predmeta po dužini, veličini, boji i obliku. Kombinovanjem elemenata jednog i drugog predmeta mogu se osmisliti vrlo interesantni časovi i zadaci, uštedeti vreme, a nastavni proces realizovati kreativno i dinamično.

Jedna od bitnih nastavnih tema s kojom se učenici sreću u prvom razredu iz matematike jeste tema *Mere*. U okviru nje, učenici se upoznaju s mernim jedinicama za merenje dužine i novčanim jedinicama. S druge strane, u okviru teme *Ja i drugi* iz sveta oko nas, učenici obrađuju nastavnu jedinicu *Ambijent u kome živim*. Učitelji mogu organizovati aktivnost u kojoj će učionicu pretvoriti u tržni centar, prodavnicu ili pijacu. Pritom se svakom učeniku dodeljuje određena uloga – prodavac/kupac, odnosno dobija zadatak da obavlja određenu „privrednu" aktivnost. Učenicima se objašnjavaju procedura kupovine i prodaje, trampe, usitnjavanja i ukrupnjavanja novčanih jedinica. Ovakva aktivnost pruža učenicima priliku da ovladaju pravilnim korišćenjem novčanih jedinica, prevođenjem većih u manje i obrnuto. Bitan je i vaspitni aspekt ove aktivnosti, odnosno činjenica da učenici, u odnosu na

forum pedagoga

to koliko novca imaju, moraju proceniti šta i koliko mogu kupiti, kako će pravilno raspodeliti novac za kupovinu, šta im se više isplati i sl.

Učenici se na časovima matematike upoznaju sa pojmom merenja dužine i pojmom metra, a na časovima sveta oko nas obrađuju nastavnu jedinicu *Pratim, merim i beležim rastojanje i vreme*. Umesto pojedinačnih i izolovanih časova oba predmeta, možemo takođe organizovati zajednički, integrisani čas. Do pojma merenja i merne jedinice za dužinu učenici bi trebalo da dođu kroz praktičnu aktivnost. Učenici najpre mere različitim mernim jedinicama (trakama, štapićima, delovima tela, određenim predmetima iz neposrednog okruženja). Kako kao rezultate dobijaju različite merne brojeve, dolaze do zaključka da se mora uvesti jedna stalna merna jedinica – metar. Kroz priču, učenicima objašnjavamo čime su i na koje načine ljudi nekada merili dužinu.

Takođe, u prvom razredu prilikom obrade nastavne jedinice *Grupacije ljudi u okruženju i moje mesto u njima*[8] učenicima možemo postavljati logičke zadatke kao npr.: *Toma je Nikolin otac. Nikola je Matijin otac. Šta je Toma Matiji?* Osim uvežbavanja odgovarajućih rodbinskih veza, učenici razvijaju i logičko mišljenje.

U drugom razredu, sadržaji pogodni za integraciju predmeta svet oko nas i matematika tiču se vremenskih odrednica i merenja vremena, jer predstavljaju sastavni deo nastavnih programa oba predmeta. Od jedinica za merenje vremena na ovom uzrastu učenici upoznaju: godinu, mesec, sedmicu, dan, čas, minut, sekund (Dejić, Egerić, 2006: 240). Za obradu pomenutih sadržaja u programu sveta oko nas predviđene su sledeće nastavne jedinice: *Merenje vremena (pojam sata i korišćenje časovnika), Vremenske odrednice: dan, sedmica, mesec, godina, Delovi godine – godišnja doba* i *Snalaženje na vremenskoj lenti* („Službeni glasnik RS”, 2004: 49–51). Nastavne jedinice iz matematike u okviru kojih su predviđeni obrada i vežbanje sadržaja o vremenskim odrednicama i orijentaciji u vremenu su*: Mere za vreme: čas, minut, dan, sedmica – nedelja, mesec* i *Odnos između jedinica upoznatih mera*. Imajući prethodno u vidu, bilo bi sasvim nepraktično, neracionalno i nelogično kada bi se pomenute nastavne jedinice realizovale zasebno (pojedinačno) i bez ostvarivanja integracije. Pored toga, bitno je naglasiti da su pomenuti sadržaji jako pogodni za primenu čitavog spektra različitih aktivnosti, metodskih postupaka, nastavnih metoda i sredstava, tako da omogućavaju vrlo kreativno i interesantno planiranje i realizaciju časova.

[8] Sadržaj te nastavne jedinice obuhvata porodicu, rođake, susede, vršnjake, sugrađane.

forum pedagoga

Mogućnosti korelacije i integracije matematike i PiD u III i IV razredu

Mogućnosti integracije sadržaja matematike i prirode i društva još su brojnije kada govorimo o trećem razredu. Na tom uzrastu, iz matematike se obrađuju sadržaji u okviru nastavne teme *Geometrijski objekti i njihovi međusobni odnosi*, koji omogućavaju uspostavljanje međupredmetnih veza sa sadržajima iz prirode i društva koji se odnose na kartografsko opismenjavanje.

Rezultati nekih istraživanja (Mihajlović, Vulović, 2014) ukazuju na to da među sadržajima koji se ne mogu u dovoljnoj meri povezati sa realnim životnim situacijama učitelji na prvo mesto stavljaju geometriju. Pretpostavljamo da je razlog ovakvog mišljenja činjenica da ne postoji dovoljno materijala, uputstava koji bi učiteljima pomogli da takvu vezu bolje uoče i uspostave. U trećem razredu u okviru geometrije učenici obrađuju nastavne jedinice: *Kružnica i krug; Crtanje pomoću šestara; Ugao, vrste uglova; Paralelne i normalne prave i njihovo crtanje pomoću običnog i trougaonog lenjira; Pravougaonik i kvadrat; Trougao; Crtanje ovih figura pomoću lenjira i šestara*. Navodimo predloge načina na koji se ovi sadržaji mogu dovesti u vezu sa određenim sadržajima PiD, ističući da samo njihova celovita primena može pomoći rešavanju problema sa realnim kontekstom.

> Primer 1. Nakon obrade pojma kružnice i kruga i crtanja pomoću šestara na časovima matematike, i *Orijentacije na geografskoj karti* na časovima prirode i društva, sa učenicima se mogu raditi zadaci sledećeg tipa: Mihajlo je na letovanju upoznao Sanju. On je zaboravio u kom gradu Sanja živi, ali se ipak setio nekih podataka: zna da Sanja živi u gradu koji je 100 km udaljen od Beograda i da se taj grad nalazi u planinskom predelu. Da li na osnovu ovih podataka možeš da pomogneš Mihajlu i otkrije u kom gradu živi Sanja? Da li postoji samo jedno moguće rešenje?

Matematički aspekt ovog zadatka ogleda se u podatku da je Sanjin grad udaljen 100 km od Beograda. Učenici su se upoznali s pojmom kružnice i znaju da je skup tačaka koje su na jednakom rastojanju od jedne fiksirane tačke zapravo kružna linija. Koristeći kartu Srbije, mogu da izdvoje sve gradove koji se nalaze na toj kružnoj liniji. Sadržaji PiD pomoći će mu da otkrije o kom se gradu radi. Sa ovim sadržajima prirode i društva mogu se integrisati i neki drugi matematički sadržaji, poput onih o aritmetičkim operacijama: sabiranja, oduzimanja, množenja i deljenja u bloku do 1000.

> Primer 2. Muzička grupa Van Gog ove godine održala je tri koncerta, i to u Beogradu, Vršcu i Kraljevu. U glavnom gradu Srbije bila su 972 gledaoca. U gradu planinskog kraja bilo je 6 puta manje gledalaca

forum pedagogija

nego u glavnom gradu. U gradu na severu naše zemlje bilo je 200 gledalaca više nego u Kraljevu.

Dopuni sledeće rečenice: Najviše gledalaca bilo je u _____. U _____ bila su 362 gledaoca. U Kraljevu je bilo _____ gledaoca.

Učenici se u sklopu nastave prirode i društva upoznaju sa planom naselja i njegovim elementima, što predstavlja odličnu priliku da učenici provežbaju određene geometrijske sadržaje. Jedan od zadataka na časovima mogao bi da glasi:

Primer 3. Joca želi da ide u bioskop. Međutim, pošto je bioskop nov, još uvek nije obeležen na planu grada. Zatražio je pomoć od starije sestre. Pošto je znala da Joca nije uradio domaći iz matematike, sestra mu je odgovorila ovako: Najpre kreneš od naše kuće ka školi krećući se pravom linijom, kada dođeš do škole skreneš i nastaviš put na sever linijom koja je normalna na put koji si prešao. Kada pređeš isto rastojanje koje si već prešao, obeležiš tačkom mesto do koga si došao. Onda se vratiš do kuće i kreneš ka igralištu. Kad dođeš do igrališta, skreneš na jug putem koji je normalan na put koji si prešao. Krećeš se dok ne pređeš dva puta duži put od onog od naše kuće do igrališta. Kada dođeš do te tačke obeležiš mesto do koga si došao. Zatim tu tačku spojiš sa onom prvom koju si označio. Tačno na sredini tog rastojanja nalazi se novi bioskop.

Osim što uvežbavaju snalaženje na karti (čitanje karte) i planu naselja, strane sveta, učenici vežbaju crtanje pravih, duži, normalnih pravih. U zavisnosti od sposobnosti učenika mogu se praviti različite varijacije zadatka, tj. mogu se dodavati složeniji ili jednostavniji zahtevi.

U III razredu nastavna jedinica prirode i društva čiji se sadržaji takođe na interesantan način mogu integrisati sa matematikom jeste *Osobine tečnosti*[9], jer je u programu matematike istog razreda predviđena nastavna jedinica *Zapremina tečnosti*, u okviru koje se učenici upoznaju s mernim jedinicama za zapreminu tečnosti (litar, decilitar, centilitar, mililitar, hektolitar) i odnosima među njima. Navedene sadržaje pogodno je i poželjno integrisati da bi se vreme iskoristilo na što racionalniji način, ali i da bi znanja i veštine koje stiču učenici bila funkcionalna, celovita i primenljiva.

U okviru nastavne jedinice Vremenske prilike i njihov značaj za život u okruženju, učenici se na časovima PiD, pored ostalog, upoznaju s pojmom

[9] U okviru nje se, između ostalog, obrađuje pojam zapremine tečnosti.

forum pedagoga

temperature i termometrom kao spravom za njeno merenje. To je prilika da se, sa aspekta matematike, uspostavi veza s pojmom brojevne poluprave (u starijim razredima brojevne prave). Istovremeno, očitavanje temperature može predstavljati svojevrsnu pripremu učenika i za neke matematičke sadržaje starijih razreda osnovne škole[10]. Takođe, jedna od aktivnosti učenika može biti prikupljanje podataka o visini temperature za određeni vremenski period (nedelju ili mesec). Učenike najpre možemo upoznati s čitanjem podataka s grafika, pri čemu jednu osu predstavljaju dani u datom mesecu, a drugu osu predstavljaju dnevne temperature za svaki dan (ujutro i u podne). Od učenika zatim možemo tražiti da samostalno mere temperaturu tokom jedne sedmice i da podatke beleže na grafiku. Možemo tražiti od njih da odrede razliku između najviše i najniže dnevne temperature, možemo im objasniti šta predstavlja pojam „prosečna" temperatura (s obzirom na to da se s tim pojmom sreću u svakodnevnom životu) i na koji način se izračunava[11] i tražiti od njih da izračunaju npr. prosečnu dnevnu temperaturu, nedeljnu i sl. U drugim zemljama učenici se sa ovakvim sadržajima susreću u okviru predmeta Statističko prikazivanje podataka, i to u mlađim razredima osnovne škole (Milinković, 2011), dok se u našoj zemlji učenici upoznaju sa ovakvim načinom predstavljanja podataka u starijim razredima, i to uglavnom na časovima drugih predmeta, a ne matematike.

U okviru nastavne jedinice *Znameniti ljudi našeg kraja (prosvetitelji, pesnici, pisci, slikari, naučnici ...)* u zavisnosti od kraja u kome žive učenici, učitelji mogu učenicima govoriti o znamenitim srpskim matematičarima (npr. Mihajlo Pupin, matematičar i fizičar, rođen je u selu Idvor u Banatu; Mihailo Petrović Alas, Milutin Milanković i Dimitrije Danić rođeni su u Beogradu; Mileva Marić Ajnštajn u Titelu; Atanasije Nikolić, koji je napisao prve udžbenike matematike za Licej, rođen je u Bačkom Brestovcu itd.).

U IV razredu, nastavna jedinica *Hronologija različitih naučnih otkrića* omogućava da se sadržaji istorije matematike uključe u nastavu. Na primer, to mogu biti neka bitna dostignuća i otkrića iz oblasti matematike primerena učenicima mlađeg školskog uzrasta (npr. kada su počele da se koriste arapske cifre, zašto se tako zovu itd.). Način života u srednjem veku, takođe sadržaj PiD, može se obogatiti interesantnom pričom o tome kako su ljudi u srednjem veku računali (računanje prstima). Učenicima možemo pokazati na

[10] Uočavanje negativnih vrednosti temperature priprema učenike i predstavlja dobar uvod za sadržaje o celim brojevima, koji se obrađuju u 6. razredu – napomena autora.

[11] Trebalo bi izabrati pogodne primere, jer učenici obrađuju u trećem razredu pismeno deljenje jednocifrenim brojem, ali i deljenje sa ostatkom.

forum pedagoga

koji način su ljudi nekada množili koristeći prste obe ruke i dozvoliti im da i sami pokušaju.

Nakon obrade pojma površine i mernih jedinica za površinu iz matematike, stečena znanja mogu se primenjivati na časovima PiD u okviru nastavnih jedinica *Osnovne odrednice države Srbije* i *Stanovništvo Srbije: prirodno kretanje stanovništva (broj, gustina naseljenosti, migracije)*. Od učenika možemo tražiti da na osnovu datih podataka o površini nekih gradova (izraženih u različitim mernim jedinicama) i broja njihovih stanovnika odrede koji je grad gušće naseljen. Pritom, oni će uvežbavati postupke pismenih računskih operacija (deljenja), vršiti prevođenje mernih jedinica za površinu i bolje razumeti pojam gustina naseljenosti, koji je na ovom uzrastu (10–11 godina) većini učenika prilično apstraktan.

Zaključna razmatranja

Savremene društvene promene stavljaju pred nastavnike i učenike, odnosno pred školu kao jednu dinamičnu instituciju, nove zahteve i uloge koji moraju biti u skladu s tim stalnim promenama. Nameće se potreba za osavremenjavanjem, inoviranjem i modernizacijom razredno-predmetno-časovnog sistema, koji usled korišćenja zastarele nastavne tehnologije, dominacije didaktičkog materijalizma, prevelikog broja učenika u odeljenjima, nedostatka metodičkih sredstava za rad, nastavnika koji su nedovoljno osposobljeni za primenu moderne tehnike i tehnologije i savremenih metoda rada sve manje može da odgovori potrebama modernog društva. Posledice primene tradicionalne nastave jesu slabi obrazovni efekti – neprimenljiva, nekvalitetna znanja učenika, veliki broj nastavnih predmeta, učenici opterećeni obimnim sadržajima, suvišnim, često nepovezanim informacijama koje moraju da memorišu. Integrativna nastava i korelacija su, na neki način, inovativna organizaciona rešenja koja imaju niz prednosti u odnosu na tradicionalnu nastavu, ali je za njihovu učestaliju primenu neophodno motivisati učitelje i nastavnike, organizovati određene seminare, okrugle stolove, skupove na kojima će se razmenjivati primeri dobre prakse. Detaljna uputstva, šabloni i „recepti” za uspešnu i, u saznajnom smislu, kvalitetno organizovanu integrativnu nastavu i korelaciju nastavnih sadržaja ne postoje, ali je važno da se one izvode spontano, neizveštačeno, onda kada se za to stvore povoljni uslovi i postoje opravdani razlozi.

forum pedagoga

Literatura:

1. Bognar, L, Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Buljubašić Kuzmanović, V. (2007). Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja, *Odgojne znanosti*, br. 9, 2, 47–160.
3. Vukićević, N., Golubović Ilić, I. (2008). Mogućnosti korelacije nastave prirode i društva i muzičke kulture u razrednoj nastavi, *Pedagoška stvarnost*, 5–6, 509–532.
4. Vučić, L. (1991). *Pedagoška psihologija*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
5. Dejić, M., Egerić, M. (2006). *Metodika nastave matematike*. Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini.
6. Đorđević, V. (2007). Inovativni modeli nastave, *Obrazovna tehnologija*, br. 4, 76–97.
7. Egerić, M. (2006). Razvijanje kompetentne komunikacije nastavnika i učenika, u: Zbornik radova *Razvijanje komunikacionih kompetencija*, ur. B. Jovanović (Jagodina: Pedagoški fakultet), 715–720.
8. Golubović Ilić, I. (2012). Zajednički didaktičko-metodički aspekti Sveta oko nas i Matematike, u: Zbornik radova *Metodički aspekti nastave matematike II*, ur. Vulović N. (Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu), 245–256.
9. Krneta, D. (2006). *Interaktivno učenje i nastava*. Banja Luka: Fakultet za političke i društvene nauke.
10. Lukić Radojičić, Ž. (2011). Integrativna nastava u savremenom obrazovnom procesu. *Obrazovna tehnologija*, 4, 367–378.
11. Milinković, J. (2011). Elementi integrativnog pristupa u udžbenicima. *Inovacije u nastavi*, Učiteljski fakultet u Beogradu, XXIV, 2011/1. 53–63.
12. Milinković, J., Đokić, O. i Dejić, M. (2009). Udžbenik matematike za aktivnog učenika, *10. međunarodni naučni skup „Dani Mate Demarina" Pula-Medulin*, monografija, ur. V. Kadum (Pula: Sveučilište Jurja Dobrila), 483–498.
13. Mihajlović A., Vulović N. (2014). Prilagođavanje nastavnih sadržaja matematike ciljevima modernog društva. *Posebna izdanja Naučni skupovi, Nauka i globalizacija*, knj. 3, tom 3, ur. Milisavljević V. (Pale: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet Pale), 241–255.
14. *Pedagoška enciklopedija* (1989), u redakciji N. Potkonjaka i P. Šimleše, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, 10/2004, 48–51.
16. Spremić Šobaković, A. (2009). Integrativna nastava kao sistemski način povezivanja znanja u nastavnom procesu. *Inovacije u nastavi*, Beograd: 400–409.

forum pedagoga

* * *

POSSIBILITIES OF CORRELATION AND INTEGRATION OF THE CONTENTS OF MATHEMATICS AND THE WORLD AROUND US/NATURAL AND SOCIAL SCIENCES IN THE FIRST CYCLE OF PRIMARY EDUCATION

Summary: *Considering the fact that one person – a primary school teacher teaches most teaching subjects and has a review on pre-knowledge, possibilities and achievements of students from these fields, class teaching offers special possibilities for application of correlation and integrative approach. Complex and interdisciplinary contents of the subject The World Around Us/Natural and Social Sciences, enables the planned contents to correlate*

and integrate with the Mathematics contents. In the paper, we are going to stress and critically observe possibilities of applying correlation and integrative approach from the aspect of cross curricular connection of these usually (un)favourite subjects for the students. We are going to state and illustrate the definite examples o correlation and integration of the determined contents. Experience shows that integrated teaching not only contributes to adoption of knowledge from certain subjects, but it also develops thoughtful abilities, creativity, physical, connective and social competencies of students and teachers.

Key words: *integration, correlation, teaching The World around Natural /Social Sciences, teaching Mathematics, integrative approach and us.*

* * *

ВОЗМОЖНОСТЬ НА УРОКЕ КОРРЕЛЯЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ МАТЕМАТИКИ И МИРА ВОКРУГ НАС / ПРИРОДЫ И ОБЩЕСТВА

Резюме: *Учебный процесс по большинству предметов в начальной школе, реализует один учитель. Учитывая тот факт, что он может обладать всесторонним пониманием по всем областям знаний, возможностей и достижений своих учащихся, преподавание в начальной школе дает особые преимущества для применения корреляционного и интегративного подхода. Комплексное и междисциплинарное содержание предмета Мир вокруг нас / Природа и общество, позволяет, разными способами, коррелировать и интегрировать их с содержаниями Математики. В настоящем труде будут также освещаться и критически изучаться возможности применения корреляционного и интегративного подходов, с точки зрения взаимосвязи этих двух (среди учащихся преимущественно нелюбимых) предметов. Будут также приведены и проиллюстрированы конкретные примеры корреляции и интеграции отдельных содержаний. Опыт показывает, что интегративное обучение не только способствует получению знаний по определенным предметам, но приводит к развитию мышления, творчества, физической, связной и социальной компетентности учащихся и учителей.*

Ключевые слова: *интеграция, корреляция, урок по предмету Мир вокруг нас/ Природа и общество, урок Математики, интегративный подход.*

forum pedagoga

Datum kada je uredništvo primilo članak: 11. 9. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

MA Marija Z. FILIPOVIĆ
Beograd
Dr Nataša A. VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ
Filozofski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXXIII, 1, 2018.
UDK:
371.135(497.11)"1918/1941"
050:37УЧИТЕЉ"1918/1941"

SLIKA IDEALNOG UČITELJA U ČASOPISU „UČITELJ" IZMEĐU DVA SVETSKA RATA[1]

Rezime: *U ovom radu bavili smo se slikom učitelja koja je prezentovana u časopisu „Učitelj" u periodu između dva svetska rata. Predmet naše analize bili su članci koji se odnose na ličnost učitelja, pri čemu smo kao drugi kriterijum za odabir članaka uzeli relevantnost, odnosno pozicije autora članaka.*

Naša analiza je pokazala da su u periodu između dva svetska rata pedagozi dominantno insistirali na moralnim svojstvima učitelja i da su bili orijentisani prema onim osobinama koje su u funkciji dobrobiti za dete. Pored toga, naglašena je uloga učitelja u povezivanju sa lokalnom zajednicom, kao i njegov refleksivni odnos prema vlastitom radu – potreba da se stalno preispituje i usavršava svoj rad.

Ključne reči: *idealan učitelj, časopis „Učitelj", period između dva svetska rata.*

forum pedagoga

Uvod

Nesumnjivo je da je uloga učitelja nezamenljiva u sistemu obrazovanja i vaspitanja. Međutim, ako se osvrnemo na istoriju školstva u Srbiji, možemo uvideti koliko su brojne reforme, dešavanja i promene u prosveti i, šire gledano, u društvu, nekada pozitivno, a nekada vrlo negativno uticale na učitelje i njihovu profesiju.

[1] Članak je nastao u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji" (br. 179060).

Početak sedamdesetih godina devetnaestog veka, prekretnica je u radu škola, kao i učitelja. Učitelji u to vreme bivaju sve osposobljeniji u stručnom pogledu, sa savremenijim shvatanjima o vaspitanju i obrazovanju. Važan momenat za učiteljsku profesiju je i osnivanje Učiteljskog udruženja, koje nije moglo da funkcioniše bez lista koji će prenositi misli i ideje učitelja i organizovati ih kao zasebani, cenjeni stalež. Tako, 20. januara 1882. godine, po starom kalendaru, izlazi prva sveska časopisa „Učitelj". Kao zvaničan organ Učiteljskog udruženja, časopis je težio da poveže učitelje koji rade u različitim krajevima zemlje, da im postane oslonac, pomagač u poslu kojim se bave. Pomažući učiteljima, časopis je otvorio svoja vrata svima koji su zainteresovani i nije nametao nijednu ideologiju, već ceneći učiteljski život i profesiju, težio je da s vremenom svi učitelji okupljeni oko časopisa zajednički stvore pravu i istinsku „učiteljsku" ideologiju koju će pratiti.

„Učitelj" je doprinosio ne samo unapređivanju položaja učitelja, već i napretku škole i razvoju pedagogije u Srbiji. Želja da se stvori bolji učitelj i bolja škola, vidna je u člancima ovog časopisa. Naime, „Učitelj" govori o učitelju i kao nastavniku i kao vaspitaču o njegovoj neupitnoj potrebi u državi, o položaju učitelja, što je vrlo važno pitanje koje se pokretalo i decenijama ranije, i najzad o svim teškoćama koje se javljaju i sputavaju napredak obrazovanja i vaspitanja omladine naraštaja. Tako, autori članaka u časopisu pišu oslanjajući se na opštu pedagogiju, metodiku, psihologiju, fiziologiju, higijenu, itd. Osvrću se na prošlost, analiziraju razvoj vaspitanja u tadašnjoj Srbiji, pišu recenzije knjiga i udžbenika vrlo bitnih za bolji i nesmetan rad učitelja, komentarišu školske sisteme u drugim, naprednijim zemljama. Na prvi pogled može nam se učiniti da je časopisu u samom centru i interesu, kako i sam naziv kaže – učitelj. Ipak, šire gledano, ovaj list brinuo je za celokupno obrazovanje i vaspitanje podmlatka i konstantno je imao u vidu i učitelje, i učenike i njihovo dobro.

Kako je pitanje učiteljske profesije i sama slika njegovog poziva i danas aktuelna i u ziži interesovanja šire javnosti, nalazim da je značajna njena analiza iz istorijske perspektive. *Cilj istraživanja* je ispitati sliku učitelja koju su dali autori odabranih članaka u časopisu „Učitelj". Na osnovu ovako definisanog cilja istraživanja, izdvajaju se sledeći *istraživački zadaci*: ispitati koje osobine ličnosti učitelja se izdvajaju kao poželjne za njegovu profesiju, a koje ne, u odabranim člancima objavljenim u časopisu „Učitelj" u periodu između dva svetska rata.

Ključan *izvori* kojom smo se služili za realizaciju istraživanja jesu odabrani članci koji su objavljeni u časopisu „Učitelj" od 1918. do 1940. godine, a kada je reč o literaturi, najvećim delom smo se oslonili na

forum pedagoga

monografiju *Učiteljeva bibliografija za pedeset godina njegovog izlaženja*, Milića R. Majstorovića, iz 1936. godine.

Članci koji su biti predmet analize odabrani su na osnovu sledećih kriterijumima:

- ostvarivanje cilja istraživanja – odabrani članci tiču se tema koje se odnose na cilj istraživanja.
- stručnost i relevantnost autora – autori odabranih članaka priznati su prosvetni radnici, cenjeni u svojoj profesiji.

Ličnost učitelja u časopisu „Učitelj"

Na osnovu brojnosti članaka koji se bave ličnošću učitelja, njegovim poželjnim osobinama, vrlinama koje učitelj treba da poseduje, crtama ličnosti, možemo primetiti da je ovaj aspekt učiteljskog poziva bio vrlo zastupljena i aktuelna tema. Uglavnom ovi članci ne govore eksplicitno o zahtevima kakav učitelj mora da bude, već na implicitan način savetuju i opisuju ličnosti koje su bile adekvatne za učiteljski posao.

Prvi svetski rat naneo je veliku štetu obrazovanju i školstvu u celini, a naročiti gubitak je pretrpeo učiteljski kadar. Ipak, u prvim godinama mira, članci sa temom ličnosti učitelja zastupljeni su u časopisu „Učitelj", što posredno odaje težnju tadašnjih vlasti da se država u što kraćem roku oporavi, a s pravom su obrazovanje i samog učitelja videli kao polaznu tačku na tom putu.

Davorin Trstenjak u članku „Učitelj heroj", 1921. godine piše o moralnom učitelju, kojeg treba da krasi istinitost, pravednost i dobrota. Ovaj učitelj bi u svom radu bio vođen idealom herojstva, kao vrhuncem moralnosti i požrtvovanja za opšta dobra. Kao takav, on svoju sreću nosi u sebi, te za svoj rad ne očekuje izuzetne pohvale i zasluge, već ga ispunjava sam pogled na rezultate njegovog profesionalnog delovanja.[2] Pored svoje sreće, pravi narodni učitelj, prema pisanju Bogdana Đurđevića, mora u sebi da ima i ljubav prema svome narodu. Preduslov za to jeste neposredno druženje, upoznavanje i otvorenost u odnosu sa stanovnicima mesta u kome živi i radi.[3] Na taj način, narod bi zavoleo učitelja, a učitelj narod, te bi se učiteljski posao obavljao sa velikom emocijom i „iz srca". Da je ovakav odnos bitan i nužan za dobar rad narodnog učitelja potvrđuje i članak Alvina Pabsta, koji je preveo dr J. Maksimović, 1920. godine – „Psihološki i pedagoški razlozi za potrebu praktičnog vaspitavanja". Ipak, on dodaje i koliko je bitan blizak

[2] Trstenjak, D. (1921). „Učitelj heroj". *Učitelj*, 1 (7), str. 3–6.
[3] Đurđević, B. (1921). „Novo školsko stanje u Vojvodini". *Učitelj*, 2 (2), str.135–140.

forum pedagoga

odnos između učitelja i učenika, u kom je od velikog značaja da učitelj bude svim učenicima prijatelj i pomagač. Kod takvog učitelja, njegova mudrost bila bi praktične prirode, te bi svojim postupcima i bez reči oplemenjivao i školu, i zajednicu.[4] A. Pabst vidi učitelja kao osobu koja pruža potporu, podržava učenike u učenju i pomaže im, podstiče ih da se trude, uče i postižu bolje rezultate.

Godinu dana kasnije, u časopisu „Učitelj", V. Marković je objavio članak koji takođe govori o značaju odnosa i saradnje svih članova školske zajednice, a poseban akcenat stavlja na odnos roditelja i nastavnika. Kako bi na pravi način ostvarili vaspitni cilj škole i razvili kod dece poželjne osobine, nastavnici moraju biti otvoreni za saradnju sa roditeljima, spremni da saslušaju, komunikativni i svesni značaja te veze. Pored toga, Marković izdvaja poželjne osobine za nastavnika poput: pravičnosti, rodoljubljа, „čistote duše" i vernosti, ali je bio svestan da su ove osobine bile retkost u tadašnjem društvu i da su u većini bili prisutni „šnijeni i lažni učitelji". Jedna od nepoželjnih crta ličnosti učitelja, po njegovom viđenju, jeste pesimizam, koji on doslovno osuđuje i navodi da bez optimističke prirode, nijedna osoba ne sme obavljati učiteljski posao.[5] Savestan i moralan učitelj, po svojim osobinama optimističan, ideal je koji je V. Marković predstavio u članku „Naš rad", 1921. godine.

Slično gorepomenutim shvatanjima D. Trstenjaka, autor članka „O narodnom prosvećivanju i zadacima naše omladine", P. Ivanišević smatra da je pored stečenog znanja, za učitelja od velike važnosti i moralnost. Dalje, poput B. Đurđevića ističe ljubav prema narodu kao osnovu za uspešno funkcionisanje učitelja u zajednici. Ipak, Ivanišević navodi da su bitne osobine koje učitelj mora da poseduje i inicijativnost, preduzimljivost, težnja za stvaralaštvom, sposobnost da se zadovolji malim stvarima i bude srećan sa onim što poseduje. Opreznost i taktičnost treba da krase učiteljevu ličnost pri donošenju svih bitnijih odluka, ali i tolerantnost i poštovanje različitosti sa kojima se susreće, posebno u to vreme kada su u sastav države ušla još dva naroda – Hrvati i Slovenci.[6] Vrlo interesantan opis učiteljeve ličnosti dao je Radiša M. Stefanović, 1922. godine, u članku „Filosofija vaspitanja", gde

[4] Pabst, A. (1920). „Psihološki i pedagoški razlozi za potrebu praktičnog vaspitavanja". *Učitelj*, 1 (5–6), str. 156–166. (u prevodu dr J. Maksimovića).

[5] Marković, V. (1921). „Naš rad". *Učitelj*, 1 (12), str. 409–423.

[6] „Iako smo jedan narod ipak ima izvesnih razlika, koje su stvorene dugogodišnjim uticajem prilika pod kojima su se razvijali. Te se razlike mogu zbrisati samo tako, ako budemo jedan prema drugome tolerantni i ako budemo poštovali ove njihove osobine, koje se smatraju kao karakterne crte njihove individualnosti." Ivanišević, P. (1922). „O narodnom prosvećivanju i zadacima naše omladine". *Učitelj*, 2 (7), str. 457–465.

forum pedagoga

kao epitet neophodan za svakog učitelja izdvaja pojam *živahan*. Pod ovim, on podrazumeva učitelja koji će biti prožet životnim iskustvom, zanosom, čulnim doživljajima. Autor pretpostavlja da bi takav učitelj bolje dočarao i opisao učenicima i stvari koje nisu u prilici da sami vide i dožive.[7] Tako oblikovan učitelj će u svaku lekciju i pouku upućenu učenicima uneti svoje iskustvo, te poslati poruku da je ono što učenici uče u školi primenljivo u njihovom budućem životu.

U članku „Učiteljeva ličnost" D. Đ. Dimitrijević pak daje koncizan pregled osobina koje odlikuju uspešnog učitelja. Nizom pitanja učitelj će kontinuirano vršiti autorefleksiju: „(...) Jesam li ja odista pravi učitelj? Na šta je upravljen celokupan moj rad? Da li moj rad odista vaspitava? Imam li svakada na umu ovaj ideal i jesam li tačno obavešten o ovom ideału? Trudim li se uistinu da ovaj ideal svakoga dana i svakoga časa oživim u svojoj školi?Ako ga nisam postigao, *kajem li se za to? Da li ga oživljujem ili ubijam nevine duše koje su mi poverene?.*"[8] On će biti sklon samokritici i konstantno će težiti da svoj rad unapredi, pokušavajući da dostigne ideal. Dimitrijević ostaje dosledan duhu u kojem su autori svojih članaka pisali o ličnosti učitelja, pa tako broji sledeće osobine dobrog učitelja: idealista, nosilac ideja, implementator ideja, pokretač života i društva i stvarni deo društva u kojem živi.[9] Slična pitanja, odnosno predloge za usavršavanje učiteljeve ličnosti i njegovog rada, daje i češki autor čiji je članak „Učiteljska samosvest" izašao u „Češkom učitelju" 1923. godine. Zahvaljujući učiteljici Biseniji Lukić, ovaj članak našao se na stranicama časopisa „Učitelj" 1927. godine. Samosvest kao „direktno stanje centralne svesti o svojoj vlastitoj ličnosti, u svako vreme i u svima njenim odnosima"[10], odnosno kao „(...) mudrost, zadobivena strogim i stalnim posmatranjem, disciplinovanjem sebe, razmišljanjem o sebi, svojim težnjama i o svome radu, pod merilom razuma i određenih moralnih principa"[11], neophodna je za svakog savesnog učitelja. Autor, svestan da mnogi učitelji svojom ličnošću sramote svoj uzvišeni poziv, posvetio je članak dobrim osobinama koje će krasiti svakoga ko bude bio samosvestan. Iz navedenih definicija samosvesti, nalazimo da učitelj treba da bude samokritičan, da sebi postavlja pitanja koja će ga dovoditi do zaključaka kakav je čovek, a zatim i prosvetni radnik. S toga, vrlo jasno stoji da samosvest nije nikakva uobraženost, isticanje sebe, preziranje okoline,

[7] Stefanović, M. R. (1922). „Filozofija vaspitanja". *Učitelj*, 2 (8), str. 544–551.
[8] Dimitrijević, Đ. D. (1921). „Učiteljeva ličnost". *Učitelj*, 2 (3), str. 178.
[9] Isto, str. 178–182.
[10] Cerny, J. (1927). „Učiteljska samosvest". *Učitelj*, 8 (1), str. 18. (u prevodu B. Lukić).
[11] Isto, str. 19.

forum pedagogga

nepristupačnost, oholost i drska hvalisavost. Suprotno tome, samosvesnog učitelja krase vrline poput vladanja sobom, poznavanja svojih saradnika, poverenja, prijateljskog odnosa sa kolegama, takt i pristojnost.[12] Kao takav, učitelj će ispunjavati svoje građanske i školske dužnosti uspešno, vodiće patriotski život u službi narodnih ideala, te će njegov lični primer morala podstaći i druge ljude da slede ovaj primer i da kroz život nastoje da izaberu pravi put koji će im omogućiti harmonijski razvitak i život u zajednici prožet čašću i smernošću.

Govoreći o vaspitnoj disciplini, V. Petković posredno iznosi i neke od karakteristika učitelja koje su neophodne kako bi ona bila ostvarena na adekvatan način, ali koje su poželjne kod svih učitelja tog doba. Najpre, primetio je značaj primera koji učitelj sopstvenim ponašanjem treba da dâ učenicima, pa shodno tome učiteljeva ličnost mora odslikavati one karakteristike i crte ličnosti koje želimo razviti kod učenika. Čak i kada disciplinuje, učitelj treba da bude očinski nastrojen, da saraduje sa decom, da bude ubedljiv i srdačan i da uvek „računa na uspeh".[13] Bez kazni i nagrada, Petković vidi učitelja sa navedenim osobinama kao uspešnog u vaspitavanju dece, a i samouverenog u svoj pristup učenicima. Vaspitna disciplina kao sredstvo kojim učitelj upravlja razvojem učenika ima dosta prednosti u odnosu na druga sredstva i metode. Međutim, ova vrsta discipline biće uspešno sprovedena jedino ako učitelj u nju istinski veruje, ako je blag i nežan čak i onda kada je primoran da kazni učenika.[14] Učitelj koji kažnjava samo da bi umirio savest, ili ako njegova disciplina svodi na ispaštanje i izazivanje patnje kod učenika, nije kvalitetan po svojim crtama ličnosti i njegove osobene karakteristike neće doprineti dečjem razvitku.

U članku „O vrednosti ideala" H. Vajmera, koji je u prevodu Vitomira Bogdanovića izašao 1925. godine, nailazimo na zahtev da vaspitač mora biti strpljiv, puni ljubavi i poverenja. Ovim osobinama, učitelj će izgraditi dobar odnos sa učenikom, koji treba da uključuje i pravičnost. Vajmer piše da učitelj treba da dopusti i sopstvenim manama da se ispoljavaju, jer su one put do samosaznanja i upoznavanja sebe, što je uslov za poboljšanje sopstvene ličnosti i približavanje idealima.[15] Možemo primetiti sličnost u shvatanjima D. Đ. Dimitrijevića i Vajmera – obojica naglašavaju autorefleksiju kao bitnu osobinu učitelja, ali i njihovu neprestanu težnju za idealom. Autorka članka

[12] Isto, str.16–22.
[13] Petković, V. (1921). „Glavne odlike vaspitne discipline". *Učitelj*, 2 (4), str. 252–256.
[14] Isto.
[15]Vajmer, H. (1925). „O vrednosti ideala". *Učitelj*, 5 (6), str. 407–412. (u prevodu V. Bogdanovića).

forum pedagoga

„Kazna i nagrada kao vaspitna sredstva", Milica Cvetković, godinu dana kasnije, nastoji da učitelja opiše kao ličnost koja u svim vaspitnim situacijama razmišlja, rasuđuje, strpljiva je i postupna u svojim delima. Kako je telesna kazna nepoželjna i štetna, učitelj koji je blag, ozbiljan, iskren, brižljiv i koji pruža ljubav deci, svoje karakteristike može koristiti kao vaspitna sredstva i model za učenike od kojih nastoji da stvori ličnosti velikih vrednosti.[16] Da bi kaznio dete na način koji ne uključuje telesno kažnjavanje, učitelj mora da razmišlja o svakom koraku koji preduzima u vaspitavanju, jer „vaspitač koji zastupa sistem batina daje dokaz o nedisciplinovanosti samoga sebe, nedostatku inteligencije, strpljenja i dostojanstva"[17], što nisu osobine izgrađene ličnosti, svesne svog velikog zadatka i odgovornosti.

Četiri godine nakon objavljivanja članka D. Trstenjaka „Učitelj heroj", 1925. godine u časopisu „Učitelj" ponovo izlazi članak u čijem je fokusu moral kao glavna osobina idealnog učitelja. O moralnosti „učiteljeve duše" kao esencijalne potrebe učiteljeve ličnosti, ali i o značaju moralne volje učitelja za bolje vršenje ovog poziva, pisao je Đ. Vidari u članku „O metodu", koji je sa italijanskog preveo R. M. Stefanović. On ističe da učitelj prevashodno mora biti čovek koji će u svakom momentu biti vođen svojom moralnom voljom i načelima.[18]

Alkoholizam i njegovo suzbijanje kao tema u časopisu „Učitelj", prvi put se pojavljuje školske 1925/26. godine, zahvaljujući učitelju, školskom nadzorniku i književniku iz Srpske Mitrovice Jovanu Udickom. Pre analize samih članaka J. Udickog, važno je napomenuti da je Borislav M. Pavić u članku „Rad učitelja narodnih škola na širenju trezvenosti u Jugoslaviji od 1918. do 1938. godine" predstavio istorijat rada na promovisanju trezvenosti u srpskim školama. Organizovano delanje protiv alkoholizma počelo je još oko 1900. godine, ali je posebno naglašen rad na ovom pitanju nakon rata, te se kao jedan od primera koji govori u prilog tome može navesti da je 1920. godine osnovan jedinstveni „Jugoslovenski savez trezvenosti", čiji je član bila i omladinska organizacija trezvenosti „Savez trezvene mladeži".[19] Navedene organizacije su se obraćale učiteljima, kao javnim radnicima koji su u vezi s narodom, za pomoć i podršku. Udicki je pisao o nastavi koja podržava antialkoholni pokret. Uz savete kako da učitelji u okviru svakog predmeta pomenu i posledice korišćenja alkohola, u članku pod nazivom

[16] Cvetković, M. (1926). „Kazna i nagrada kao vaspitna sredstva". *Učitelj,* 6 (7), str. 476–483.
[17] Isto, str. 481.
[18] Vidari, Đ. (1925). „O metodu". *Učitelj,* 6 (4), str.178–181. (u prevodu R. M. Stefanovića).
[19] Pavić, M. B. (1939). „Rad učitelja narodnih škola na širenju trezvenosti u Jugoslaviji od 1918. do 1938.". *Učitelj,* 19 (7–8), str. 407–417.

forum pedagoga

„Antialkoholna nastava" možemo pronaći i poželjne osobine ličnosti učitelja: najpre, učitelj je trezven čovek, svestan i sam štetnosti alkoholizma, uveren u ono što govori učenicima na tu temu i ne sme ni svojim primerom ni delima odavati drugačiji utisak.[20] Međutim, da bi učitelj mogao uopšte da govori i podučava o štetnosti alkohola, on treba biti „zdrav, dobar, (...) da bude najbolji čovek u društvu"[21]. Četiri godine kasnije, 1928, isti autor, u članku „Učitelj i narod", pozivajući se na američka iskustva u rešavanju problema alkoholizma i širenja pokreta antialkoholne nastave, ističe upornost učitelja kao put do uspeha. Naime, domaće učitelje je ohrabrio primerom američkih učitelja koji su godinama težili trezvenosti, vodili zdrav život bez alkohola, i držali predavanja omladini na temu teških posledica konzumiranja alkohola. Na kraju, nekoliko godina kasnije, učinili su da ovaj pokret uzme maha u njihovoj državi, kao i da učenike formalno obrazuju i vaspitavaju u ovom duhu. Pa tako, da bi učitelj ostvario vaspitni cilj, njegova ličnost mora biti prožeta istrajnošću i odlučnošću, te ne sme odustajati dok ne ostvari svoje namere i ne izbori se sa svim preprekama.[22] Posvećenost i učinkovitost Udickog na temu antialkoholne nastave primetio je Borislav M. Pavić, koji ističe: „Svojim literarnim i propagandističkim radom mnogo je zadužio naš pokret trezvenosti, *Jovan Udicki*...".[23]

„Živa škola" je članak iz 1927. godine, koji je J. Udicki posvetio reformi postojeće škole. U njemu on iznosi karakteristike koje nova odnosno „živa škola" mora imati, a sa njom i učitelji. Tako zamišljeni učitelj u novoj školi je apostol, koji je brižan i prema učenicima, i prema sredini u kojoj živi i radi, a najviše strpljiv, jer ima svest o tome da samo mukotrpan rad donosi željene rezultate. Trebalo bi da učitelj ispoljava materinsku ljubav prema deci, koja će učiniti da oni redovno dolaze u školu i zavole je.[24] Iste godine, u članku „Sugestija i njen praktični značaj u školi", Ljubica Jovčić dobro zapaža u kojoj meri ličnost učitelja, ali i njegovo raspoloženje i ophođenje prema učenicima može uticati na dečiju ličnost i duh. Kako bi učenike podstakao na rad i stvorio prijatnu atmosferu u učionici, učiteljev duh treba da odiše vedrinom, dobrim raspoloženjem, smirenošću, odlučnošću i određenošću. Da bi postigao da učenici slede njegov primer i kako bi postao pravi model za ugledanje, učitelj treba da poseduje duhovnu nadmoćnost, disciplinu volje i predanost koju će učenici osetiti. Autorka članka ličnosti učitelja pripaja

[20] Udicki, J. (1925). „Antialkoholna nastava". *Učitelj*, 6 (1), str. 36–46.
[21] Isto, str. 44.
[22] Udicki, J. (1928). „Učitelj i narod". *Učitelj*, 8 (3), str. 947–954.
[23] Pavić, M. B. (1939). „Rad učitelja narodnih škola na širenju trezvenosti u Jugoslaviji od 1918. do 1938.". *Učitelj*, 19 (7–8), str. 409.
[24] Udicki, J. (1927). „Živa škola". *Učitelj*, 7 (5), str. 352–359.

forum pedagoga

autoritet, za koji smatra da, ako je spojen s ljubavlju, predstavlja najmoćnije oružje kojim se on „vlada u vaspitanju".[25]

Dva članka istog naslova – „Hristos kao učitelj", objavljena u vremenskom razmaku od tri godine, u osnovi se bave istom problematikom. Posredno iz ovih članaka možemo zaključiti da je pravi učitelj onaj koji se ugleda na Hrista i koji ima one osobine koje se smatraju najuzvišenijima. Svojstva ličnosti učitelja koja oba autora, V. Petković i D. Miletić, ističu kao neophodna su: ljubav, simpatija, nada, pravednost, strpljivost, jaka volja, poštovanje individualnosti i različitosti, samokontrola. Akcenat je ipak na ljubavi prema vaspitanicima, iz koje će proisteći uzajamno poštovanje, a samim tim će delovanje učitelja biti plodonosnije. Takođe, autori se slažu da čovek koji „ne govori iz srca" i nema istinske ljubavi prema svojim đacima, te ako u njegovom radu nema požrtvovanja i beskrajne vere u mogućnosti vaspitanika – onda on ne može biti učitelj.[26]

Profesor Slobodan Popović, 1927. godine, člankom „Psihologija učiteljeva" predočio je stručnoj i široj javnosti istraživanja koja su sa istim ciljem vršili sledeći istraživači: Štern, Fridrih, Deling, Lonher i Šnajder. Oni su sprovodili istraživanja i pisali studije na temu psihologije učitelja, odnosno tragali su za osnovnim tipovima individualiteta učitelja. Nakon njihovih rezultata, koje je Popović detaljno predočio, izneo je svoj doprinos po ovom pitanju, istraživši koji su to tipovi ličnosti bili prisutni među tadašnjim učiteljima u Jugoslaviji. Važno je napomenuti da je u istraživanje psihologije vaspitača uneo i faktor njihovog obrazovanja. Izdvojio je devet tipova. Prvi tip naziva se naučnim tipom, a ovakav učitelj okretnut je vaspitno-metodičkom radu, prezauzet svojim praktičnim delovanjem, te najčešće zanemaruje život škole u kojoj radi. Drugi, estetički tip, pokazuje interesovanje za estetiku i kod njega preovlađuje ljubav prema umetnosti. Sledeći tip učitelja, čije je interesovanje fokusirano na tehničke predmete koje je inat sa nadahnućem predaje, nazvan je realističkim tipom. Učitelj čije je glavno obeležje etički interes i rodoljublje pripada humanističkom tipu. Ovaj učitelj će najradije predavati maternji jezik, nacionalnu istoriju i geografiju, te će težiti da učenicima prenese patriotske vrednosti, jer ga upravo te vrednosti i krase. Oni kod kojih preovlađuju „ekonomske brige", te ne mare previše za teorijski rad i predavanje, nazivaju se „privrednicima". Pored privrednog tipa, postoji i privredno-socijalno-politički tip. Učitelj koji pripada navedenoj grupi odlikuje se aktivnošću i unutrašnjom željom da

[25] Jovčić, Lj. (1927). „Sugestija i njen praktični značaj u školi". *Učitelj*, 7 (9–10), str. 657–675.
[26] Petković, V. (1927). „Hristos kao učitelj i vaspitač". *Učitelj*, 7 (5), str. 321–324; Miletić, D. (1930). „Hristos kao učitelj". *Učitelj*, 10 (5), str. 323–328.

forum pedagoga

pristupi i radi u socijalno-političkim ogranizacijama. Sedmi, tehnički tip učitelja usmeren je jedino na crtanje i ručni rad. „Uravnoteženog" učitelja Popović opisuje kao prosvetnog radnika koji se podjednako interesuje za sve predmete koje predaje i za sve socijalne aktivnosti u školi. Poslednji tip, nazvan „učiteljima filistrima" tip je koji nema nikakve duhovne potrebe i oslanja se na čulni subjektivizam. Kao takav, vrlo je nemaran prema predmetima koje predaje, prema deci koju podučava, a intelektualno i etički „niži" od ljudi u svojoj okolini. S obzirom na to da svoje slobodno vreme provodi tako što teži da zadovolji svoje niske nagone, a njegove osobine su štetne po školu i sredinu u kojoj živi i radi, Popović je najviše pažnje posvetio proučavanju ovog tipa ličnosti učitelja. Uzroke za oblikovanje učitelja koji imaju navedene osobine traži u radu i delovanju učiteljskih škola, tačnije u obrazovanju samih učitelja.[27] Nesumnjivo je da je Popović svojim istraživanjem i objavljivanjem članka dao vrlo raznovrsnu paletu postojećih tipova učitelja, s njihovim osobinama ličnosti. On se nije zaustavio samo na komentarisanju i opisivanju onih osobina koje postoje kod učitelja, već je na osnovu svojih rezultata stvarao sliku o učitelju koji će biti drugačiji, moralno i umno bogatiji. Čitajući članak, možemo osetiti nezadovoljstvo autora zbog postojećeg stanja u učiteljskom pozivu, ali i njegovu težnju da skrene pažnju da je „uravnoteženi" tip ličnosti jedini dobar, međutim ne najbolji. Učitelj, kvalitetan po svojim karakteristima, konstantno radi na sebi, svesno izbegava da u njemu prevagne bilo koji od objašnjenih devet tipova ličnosti. On vodi računa o svom delanju, nastojeći da ima volju, želju, motivaciju da kod sebe razvija i neguje samo poželjne osobine ličnosti, neophodne za uspešan vaspitno-obrazovni rad.[28] Konkretno o tipu ličnosti koji je najpogodniji za učitelja pisala je Milica Cvetković u članku „Psihologija vaspitača", 1929. godine. Naime, socijalni tip uzima primat nad ostalim tipovima ličnosti. Ovaj tip ispunjava osnovni zahtev uspešnog vaspitnog rada, a to je pružanje ljubavi deci, bez koje se ne može zamisliti topao i prisan odnos između učitelja i učenika, koji je preduslov za usvajanje potrebnih znanja i vrednosti od strane deteta. Pored toga, učitelj mora sam biti dobro vaspitan, da ima čvrsto izgrađen moralni karakter i vrednosne norme.[29]

Da i nastava i vaspitanje zavise od ličnosti učitelja i da vrede koliko i sama ličnost, pisao je 1929. godine D. Đ. Petrović u članku „Da li je današnja škola zastarela". On brani stanovište da bez obzira na to da li je škola

[27] Popović, S. (1927). „Psihologija učiteljeva". *Učitelj*, 8 (4), str. 259–272.
[28] Isto.
[29] Cvetković, M. (1929). „Psihologija vaspitača". *Učitelj*, 9 (6), str. 95–99.

forum pedagoga

„zastarela", ukoliko u njoj radi učitelj apostol, učitelj koji je oduševljen, vredan i spreman, da će ona davati sjajne rezultate. Učiteljeva ličnost treba da bude takva da pokreće učenike na aktivnost, kako bi princip samoradnje bio ostvaren. Svojim rečima, koje „potiču iz srca" i odraz su njegove topline i brižljivosti, on će uneti život i približiti učenicima gradivo koje predaje.[30] Indirektno, i u ovom članku prepoznaje se ljubav prema učenicima kao osećanje koje u učiteljevom srcu mora postojati, kako bi uspešno vaspitavao i podučavao.

Učitelj se u članku „Pedagoški umetnik" M. Stojilovića, prevashodno vidi kao umetnik, ali i kao duša slična dečjoj – vesela, spremna na igru i radost. Ovakva ličnost učiteljeva biće u mogućnosti da bolje razume dete, da premosti „provaliju" u odnosu između učitelja i učenika. Optimizam kojim zrači odraziće se i na njegovo mišljenje o detetu, na ljubav koju će deci nesebično pružati, na uživanje u sopstvenom radu.[31] Slično navedenim opisom ideala učitelja, stavove koji se ne razlikuju od Stojilovićevih, možemo pronaći u članku iz 1931. godine, „Vesela nastava", autora A. Dauge (u prevodu učitelja Miloša P. Pavlovića). Učitelj koji je dete u odgovarajućem smislu, učitelj koji umeiskreno da se raduje i veseli, pre će uticati i uspešnije razvijati dečju ličnost i duh nego ozbiljan, strog i hladan učitelj. On još naglašava da sama ljubav prema detetu nije dovoljna, da učitelj treba da bude blage naravi, dobrodušan, da se druži sa decom i da u tome nalazi užitak i zadovoljstvo.[32]

Ilija P. Opačić, u članku „Vaspitačeva ličnost u savremenoj školi" (1932) predočio je rezultate svog mikroistraživanja, koje se ticalo ličnosti učitelja, poželjnih i nepoželjnih karakteristika. Opšti zaključak jeste: „Ljubav prema deci i prema zvanju, pravednost, solidna stručna sprema, vedra i vesela narav, otmenost manira, bile bi najvažnije odlike koje rese najbolje nastavnike."[33] Pored navedenih osobina, kao važnu odliku učitelja izdvaja i autoritet, kao što je to 1927. godine izdvojila Lj. Jovčić. Objašnjavajući ovaj pojam, pravog učitelja vidi kao mirnog, ali energičnog, odlučnog, dostojanstvenog, sa velikom dozom sigurnosti i vere u sebe, jer „(...) onaj koji ima autoriteta pravedan je i oseća potrebu da bude pravedan."[34]

Kao što je i više puta ranije pomenuto, odnos učenika i učitelja, ali i odnos učitelja i roditelja, često su bili predmet interesovanja i diskusije među

[30] Petrović, Đ. D. (1929). „Da li je današnja škola zastarela". *Učitelj*, 10 (4), str. 243–250.
[31] Stojilović, M. (1930). „Pedagoški umetnik". *Učitelj*, 10 (5), str. 339–342.
[32] Dauge, A. (1931). „Vesela nastava". *Učitelj*, 12 (3), str. 200–213. (u prevodu Miloša P. Pavlovića).
[33] Opačić, P. I. (1932). „Vaspitačeva ličnost u savremenoj školi". *Učitelj*, 13 (4), str. 262.
[34] Isto, str. 266.

forum pedagogja

mnogim autorima. Tako, S. Gogala, 1932. godine, u članku „Ličnost učiteljeva" naglašava da je neophodno stvoriti jaku vezu između učitelja i učenika i da je moć takve veze u ličnosti učitelja. Ličnost učiteljeva ne treba da bude samo pripremljena za stručno obavljanje posla, već autor opisuje učiteljevu ličnost kao ličnost kulturnog radnika. Vođen moralnim i etičkim vrednostima, osećanjem odgovornosti i ljubavi prema radu, učitelj će čitavog života težiti idealu. Kao najvažniju duševnu osobinu kojom je protkana učiteljeva ličnost, S. Gogala navodi ispravnost, koja dalje vodi samokritici, preispitivanju i usavršavanju sopstvenog rada i daljem razvoju vrlina. Bez stabilnosti i jedinstvenosti ličnosti, učitelj bi bio nepodoban za rad u školi. Duševna jedinstvenost i uređenost dalje impliciraju prisebnost i stalnost, doslednost u radu, što je imperativ za dobrog učitelja.[35] „Metoda i gradivo fizičkog vaspitanja deteta" članak je Dušana Bogunovića iz 1933. godine, u kojem pored metoda rada, autor navodi neke od osnovnih osobina ličnosti učitelja neophodnih za uspešno sprovođenje nastave i vaspitnih ciljeva. Najpre piše da učitelj treba da bude blizak stanovištu dece, da može s lakoćom da razume njihove potrebe i mogućnosti. Dalje, on mora biti prijatelj, ali i autoritet, „njegovoj duši" sva deca treba da su jednako draga, a svojim primerom delovaće na njih i biti model za njihovo učenje. Strogost i pravednost biće glavne odlike koje će krasiti učiteljevu ličnost pri predavanju i implementaciji novih nastavnih sredstava i metoda rada.[36] Krsta Jonić (1933), među tri velike sile koje odlučuju o razvitku deteta i koje stvaraju izgrađenog čoveka, pored nasleđa i sredine, ubraja i vaspitačevu ličnost. Iako ličnost vaspitača nije sila koja je najmoćnija i najuticajnija, ipak njegova briga, pedagoška odgovornost, potpora i zaštita deteta, dovoljni su za ispunjenje vaspitnog cilja.[37] Brigu za učenike učitelj ne treba da shvata kao dužnost, to treba da proizilazi iz njegovog nagona i ljubavi prema učenicima, jer samo takva briga učiniće da se dete oseća prihvaćeno i sigurno.

Ljubav prema učenicima, kao osnovni zahtev upućen učiteljevoj ličnosti, ponovo srećemo 1934. godine u članku „Od čega zavisi uspeh u vaspitnoj nastavi?" autora Miloša P. Pavlovića. Ljubav učitelja prema poslu i deci „nagoni" učitelja na dalje usavršavanje, motivisanost na tom polju i pozitivan pogled na svet koji ga okružuje – predstavljaju model poželjnog učitelja. Učitelj koji voli decu provodiće više vremena u njihovoj sredini, njegova ličnost je empatična, puna razumevanja za dečji duh i dečje radosti. On treba

[35] Gogale, S. (1932). „Ličnost učiteljeva". *Učitelj*, 13 (2), str. 81–97.
[36] Bogunović, D. (1933). „Metoda i gradivo fizičkog vaspitanja deteta". *Učitelj*, 13 (7), str. 509–516.
[37] Jonić, K. (1933). „Granice vaspitanja". *Učitelj*,14 (4), str. 287–293.

forum pedagoga

da bude i altruista i nesebičan, blizak i privržen učenicima. U poslovnoj sferi, njegova ličnost će odisati revnošću, usredsređenošću, urednošću, doslednošću.[38] Istinska ljubav pokazala se kao presudna za učiteljsku ličnost i u ovom članku, te se može primetiti kako kroz vreme, od 1920. godine, ne gubi na značaju.

Dušan J. Jovanović u članku „Savremena početna nastava" (1933) daje pregled karakteristika ličnosti koje treba da krase učitelja u novom obliku nastave. Prevashodno, učitelj treba temeljno da poznaje „dušu škole", učenika, da pruža srdačnu i vedru ljubav omladini, njegov „duh" treba da obiluje pokretljivošću, preduzimljivošću. Iako Jovanović ove osobine predstavlja kao ideal kojem svaki učitelj treba da teži, iipak veruje da su mnogi učitelji toga doba već posedovali ove osobine ličnosti.[39] S druge strane, citiravši Amerikanca Starka, S. Velinski, docent Visoke škole pedagoških studija u Pragu, dve godine kasnije, napisao je članak „Tehnika učiteljskog rada". Ovaj članak, preveden od strane učitelja F. Maspića, prikazao je kako Velinski razrađuje značaj idealizma za učitelja i njegovu ličnost. Učiteljeva ličnost treba da bude takva da lako može pristupiti unutrašnjem svetu deteta, da upozna decu i njihovu ličnost i da je analizira. Idealizam kojim će učitelj biti vođen neće sprečiti učitelja da kritički promišlja, da preispituje i iznova evaluira različite nejeve postupke. Dalje, S. Velinski ističe potrebu celishodnog dejstva ideala i interesa, kako bi objedinjeni lakše doveli učitelja do njegovog vaspitnog cilja.[40] Sedam godina od objavljivanja članka „Psihologija vaspitača" Milice Cvetković, koji je analiziran u ranijem tekstu, ponovo se razmatra socijalni tip ličnosti učitelja i njegovih prednosti u radu sa decom. Mate Demarin, u članku „Dnevnik školskog rada" (1935), konkretno opisuje socijalni tip nastavnika: „Odlika je ovog tipa nastavnika prije svega izdiferencirano i jako osjećanje vrijednosti učenika, a osnova njegovoga rada je ljubav prema djeci i osjećanje vrijednosti za tuđu ličnost. Takav je tip nastavnika u potpunosti unosi u predavanje i imade veliki interes za nauku i učenika. Između nauke i učenika, čitavom svojom ličnošću, predstavlja on živu kopulu, a cjelokupnim svojim radom koji je prožet najvećom toplinom i najdubljom ljubavi kao i primjernim i odgovarajućim postupanjem, utiče na razvijanje i podizanje pravilnoga psihofizičkog

[38] Pavlović, P. M. (1934). „Od čega zavisi uspeh u vaspitnoj nastavi?". *Učitelj,* 14 (5), str. 345–352.
[39] Jovanović, J. D. (1933). „Savremena početna nastava". *Učitelj,* 14 (3), str. 169–185.
[40] Velinski, S. (1935). „Tehnika učiteljskog rada". *Učitelj,* 16 (3), str. 288–296. (u prevodu F. Maspića).

forum pedagoga

razvijanja učenika.".[41] Opisom poželjne ličnosti učitelja, Demarin je predstavio najpogodnije osobine za rad u školi, odnosno rad sa decom.

Na osnovu analiziranih članaka u časopisu „Učitelj", a čija je tematika delom ili u potpunosti posvećena upravo ličnosti učitelja, mogu se povući paralele među shvatanjima i viđenjima različitih autora o idealu učitelja toga doba. Na sličan način većina autora oslikava učitelja u ovom časopisu, dajući pre svega sliku ličnosti učitelja kao čoveka koji je pun ljubavi, i za učenike, i za posao koji obavlja, i narod i sredinu u kojoj živi i radi. Iz tog razloga, možemo zaključiti da su autori članaka, kao osnovu učiteljeve ličnosti i delovanja, isticali iskrenu ljubav prema deci. Dalje, akcenat se stavlja i na odnos između učitelja i učenika, ali i učitelja i roditelja. Naglašava se značaj dobrog, toplog, otvorenog, brižnog i srdačnog odnosa koji bi doprineo lakšem usvajanju modela koji učitelj predstavlja, ali i razvoj sposobnosti, veština, vrednosti i moralnih normi kod učenika. Možemo još da primetimo da su često u fokusu moral i autoritet kao presudne karakteristike koje svaki učitelj treba da poseduje da bi svoj posao obavljao na ispravan način. Takođe, autori neretko predstavljaju ideal učitelja preko njegovih osobina, za koje smatraju da su neophodne kako bi učitelji vaspitavali, razvijali i unapređivali već postojeće sposobnosti i vrline dece. Vaspitanost učitelja autori prepoznaju kao imperativ za vaspitanje učenika, jer samo onaj učitelj koji poseduje izvesne vrednosti i manire njih može i implementirati „u dušu deteta". Učitelj ne samo da treba da razume decu i „njihov duh" već mora da poseduje sposobnost da i sam uživa u dečjim radostima, igrama, da se veseli kao dete i bude „duha dečjeg".

Zaključak

U dvadesetogodišnjem periodu, većina autora se u osnovi slagala oko esencijalnih osobina ličnosti učitelja. Oni su svojim shvatanjima oblikovali lik narodnog učitelja, koji se istinski, s puno volje i rodoljublja, trudi da narod kulturno prosvetli i obrazuje. Iako su pojedini autori bili usredsređeni na različite osobine ličnosti učitelja kao najvažnije i najpotrebnije, ipak se može primetiti njihova težnja da dete zaštite, da mu pruže najbolje vaspitanje i da je krajnji cilj njihovih članaka da učitelju prenesu poruku da je najvažnija dobrobit deteta.

Za nas su posebno značajni članci u kojima se od učitelja traži refleksivan odnos prema svom radu – istražujući i prateći svoj rad, učitelj može značajno da doprinese njegovom unapređivanju. Takođe, od učitelja se

[41] Demarin, M. (1935). „Dnevnik školskog rada". *Učitelj,* 16 (1), str. 67.

forum pedagoga

traži da sarađuje sa roditeljima i lokalnom zajednicom, što je još jedan od savremenih zahteva prema savremenom učiteljstvu.

Izvori:

1. Bogunović, D. (1933). „Metoda i gradivo fizičkog vaspitanja deteta". *Učitelj*, 13 (7), str. 509–516.
2. Cerny, J. (1927). „Učiteljska samosvest". *Učitelj*, 8 (1), 16–22. (u prevodu B. Lukić).
3. Cvetković, M. (1926). „Kazna i nagrada kao vaspitna sredstva". *Učitelj*, 6 (7), str. 476–483.
4. Cvetković, M. (1929). „Psihologija vaspitača". *Učitelj*, 9 (6), str. 95–99.
5. Dauge, A. (1931). „Vesela nastava". *Učitelj*, 12 (3), str. 200–213. (u prevodu Miloša P. Pavlovića).
6. Demarin, M. (1934). „O saradnji učiteljske i osnovne škole". *Učitelj*, 15 (2), 121–125.
7. Dimitrijević, Đ. D. (1921). „Učiteljeva ličnost". *Učitelj*, 2 (3), 178–182.
8. Đurđević, B. (1921). „Novo školsko stanje u Vojvodini". *Učitelj*, 2 (2), str. 135–140.
9. Gogale, S. (1932). „Ličnost učiteljeva". *Učitelj*, 13 (2), str. 81–97.
10. Ivanišević, P. (1922). „O narodnom prosvećivanju i zadacima naše omladine". *Učitelj*, 2 (7), str. 457–465.
11. Jonić, K. (1933). „Granice vaspitanja". *Učitelj*,14 (4), str. 287–293.
12. Jovanović, J. D. (1933). „Savremena pčelarska nastava". *Učitelj*, 14 (3), str. 169–185.
13. Jovčić, Lj. (1927). „Sugestija i njen praktični značaj u školi". *Učitelj*, 7 (9–10), str. 657–675.
14. Marković, V. (1921). „Naš rad". *Učitelj*, 1 (12), str. 409–423.
15. Miletić, D. (1930). „Hristos kao učitelj". *Učitelj*, 10 (5), str. 323–328.
16. Opačić, P. I. (1932). „Vaspitačeva ličnost u savremenoj aktivnoj školi". *Učitelj*, 13(4), 260–268.
17. Pabst, A. (1920). „Psihološki i pedagoški razlozi za potrebu praktičnog vaspitavanja". *Učitelj*, 1 (5–6), str. 156–166. (u prevodu dr J. Maksimovića).
18. Pavić, M. B. (1939). „Rad učitelja narodnih škola na širenju trezvenosti u Jugoslaviji od 1918. do 1938.". *Učitelj*, 19 (7–8), str. 407–417.
19. Pavlović, P. M. (1934). „Od čega zavisi uspeh u vaspitnoj nastavi?". *Učitelj*, 14 (5), str. 345–352.
20. Petković, V. (1921). „Glavne odlike vaspitne discipline". *Učitelj*, 2 (4), str. 252–256.
21. Petković, V. (1927). „Hristos kao učitelj i vaspitač". *Učitelj*, 7 (5), str. 321–324.
22. Petrović, Đ. D. (1929). „Da li je današnja škola zastarela". *Učitelj*, 10 (4), str. 243–250.
23. Popović, S. (1927). „Psihologija učiteljeva". *Učitelj*, 8 (4), str. 259–272.
24. Stefanović, M. R. (1922). „Filozofija vaspitanja". *Učitelj*, 2 (8), str. 544–551.
25. Stojilović, M. (1930). „Pedagoški umetnik". *Učitelj*, 10 (5), str. 339–342.
26. Trstenjak, D. (1921). „Učitelj heroj". *Učitelj*, 1 (7), str. 3–6.
27. Udicki J. (1925). „Antialkoholna nastava". *Učitelj*, 6 (1), str. 36–46.
28. Udicki, J. (1927). „Živa škola". *Učitelj*, 7 (5), str. 352–359.
29. Udicki, J. (1928). „Učitelj i narod". *Učitelj*, 8 (3), str. 947–954.
30. Vajmer, H. (1925). „O vrednosti ideala". *Učitelj*, 5 (6), str. 407–412. (u prevodu V. Bogdanovića).

forum pedagoga

31. Velinski, S. (1935). „Tehnika učiteljskog rada". *Učitelj*, 16 (3), str. 288–296. (u prevodu F. Maspića).
32. Vidari, Đ. (1925). „O metodu". *Učitelj*, 6 (4), str. 178–181. (u prevodu R. M. Stefanovića).

* * *

IMAGE OF AN IDEAL TEACHER IN THE PERIODICAL *A TEACHER* BETWEEN THE TWO WORLD WARS

Summary: *In the paper, we have dealt with the image of a teacher presented in the periodical A Teacher in the perid between the two world wars. The subject of aour alalysis were the papers referring to the personality of a teacher, and the second criterion for choosing the paper was relevance, i.e. the signifcance of the author of the paper.*

Our analysis showed that in the perio betwee the two world wars, pedagouges ominantly isitisted on the moral atributes of the teachrs and that they were orientate towards those characteristics which were good for a child. Apart from this, the role of a teachers was stresse for connecting with the local communty and their reflesion relation towards thier own work – the need to over examine and improve the work.

Key words: *ideal teacher, periodical A Teacher (Učitelj), the period between the two world wars.*

* * *

ОБРАЗ ИДЕАЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ В ЖУРНАЛЕ "УЧИТЕЛЬ" В ПЕРИОДЕ МЕЖДУ ДВУМЯ МИРОВЫМИ ВОЙНАМИ

Резюме: *В этой статье мы занимаемся образом учителя, который был представлен в журнале "Учитель", в периоде между двумя мировыми войнами. Мы выбирали для нашего анализа преимущественно статьи, связанные с личностью учителя; в качестве второго критерия для выбора текстов, мы учли актуальность и важность самого автора статьи. Наш анализ показал, что в периоде между двумя мировыми войнами, педагоги в основном настаивали на нравственных характеристиках учителей и были ориентированы на те характеристики, которые могли произвести воздействие на ребенка ,как позитивный пример.*

Кроме того, подчеркивается роль учителя в связи с местным сообществом, а также его отношение к собственной работе – необходимость постоянного пересмотра и совершенствования своей работы.

Ключевые слова: *идеальный учитель, журнал "Учитель", период между двумя мировыми войнами.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 11. 9. 2017.
Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 19. 1. 2018.

forum pedagoga

O knjizi *Predškolska pedagogija* prof. dr Isidora Graorca: ka „boljem od vaspitanja”

Graorac, I. (2017). *Predškolska pedagogija,* Zavod za udžbenike i SAJNOS, Novi Sad, 697 str.

Knjiga *Predškolska pedagogija* prof. Isidora Graorca objavljena je u oktobru 2017. godine, u izdanju Zavoda za udžbenike i SAJNOS-a. Riječ je o obimnom djelu od 697 stranica, čiji je sastavni dio i CD sa izabranim predavanjima prof. Aleksandre Marjanović. Upravo ta činjenica, između ostalih, čini ovu knjigu dragocjenom stručnoj čitalačkoj publici, naročito onoj mlađe generacije, koja nije imala priliku da neposredno svjedoči snazi i ljepoti pedagoške misli Marjanovićeve. Svi tekstovi okupljeni u ovom zborniku takođe pokazuju sličnu vrstu pedagoškog ubjeđenja – i mada među sobom raznorodni, ovdje ih objedinjuje prije svega nastojanje priređivača i autora, prof. Isidora Graorca, da se učvrsti u sopstvenoj pedagoškoj vjeri, te da i čitaocima vrati vjeru u mogućnosti vaspitanja u 21. vijeku. Neobično je važno što se upravo danas pojavljuje ovakva knjiga, koja po svemu zauzima „posebno” mjesto u stručnoj literaturi, a koje je sama sebi izabrala – sve u njoj je na određeni način alternativno – autori, teme koje obrađuju, načini na koji im pristupaju, ali je istovremeno sve od fundamenalne naučne i opšte ljudske važnosti.

U formalnom smislu ovaj zbornik čini devet velikih tematskih cjelina, i to: *Djetinjstvo i društvo, roditelji i deca; Pedagoški odnos, ljubav i afektivna vezanost; Dečja igra i stvaralaštvo; Alternativni život i odrastanje dece; Društveno (otvoreno) vaspitanje – mogućnosti zajedničkog življenja dece i odraslih; Školovanje i/ili obrazovanje vaspitača; Prilozi istoriji i koncepciji predškolske pedagogije; Prilozi teoriji obrazovanja; Maternja melodija, crna pedagogija, postpedagogija, i /ne/mogućnost obrazovanja*. Ovim tematskim poglavljima prethodi segment knjige posvećen pedagoškoj viziji Aleksandre Marjanović, sa autorovim osvrtom na iste, te sa obiljem fragmenata iz njene bogate pedagoške misli. U *Predgovoru* čitamo neku vrstu direktnog odgovora na ideju Aleksandre Marjanović o društvenom/otvorenom vaspitanju, iz pera Ane Marjanović Shane; knjiga je zaokružena *Rezimeom: saznanja i dileme,* u

forum pedagogija

kome prof. Graorac ističe ključne ideje i dileme ovog udžbenika. U njemu su sakupljeni tekstovi preko dvadeset autora, uključujući i tekstove samog priređivača, te značajan broj studija prof. Aleksandre Marjanović, čije ideje izvjesno jesu teorijsko uporište i *istočnik koncepcije predškolske pedagogije* koja je ovdje predstavljena. Po svojoj prirodi autorski radovi variraju od onih filozofske i antropološke orijentacije koji se bave konstruktom djetinjstva, djetetom, vaspitanjem, koji propituju važna pitanja teorije obrazovanja uopšte, preko onih koji se mogu okarakterisati kao „primjeri dobre prakse" otvorenog vaspitanja, do tekstova koji tematizuju specifične probleme predškolskog vaspitanja (igra i stvaralaštvo, školovanje i/ili obrazovanje vaspitača, ideje Montesori pedagogije, implicitna pedagogija, otvoreno vaspitanje, komunikacija sa djecom, pedagoška ljubav...) zaključno sa izvorima iz domena crne i postpedagogije, koji čine pedagoško štivo *sui generis.*

Bez namjere da na ovom mjestu detaljno predstavljamo pojedine priloge koji su se našli u udžbeniku, kratko ćemo se osvrnuti na ključne ideje koje na manje ili više eksplicitan način tematizuju sve tekstove, a koje možda najbolje odslikavaju i pedagošku viziju samog autora, prof. Graorca, koju nam je posredovao ovim svojim izborima.

Društveno/otvoreno vaspitanje

Ako sebi dozvolimo slobodniju interpretacju ove knjige, možemo zaključiti kako je ona zapravo posvećena imenu Aleksandre Marjanović i njenoj viziji predškolskog vaspitanja. Ne samo da obiluje njenim tekstovima i da su joj priključeni audio-zapisi predavanja profesorke Marjanović, već se da uvidjeti i kako veliki broj priloga tematizuje jedno od suštinskih pitanja koje je u osnovi pedagoške teorije ove autorke: interesovanje za prevredno vanje i transformaciju društenih odnosa kao osnova za moguće transformacije u vaspitnim odnosima, odnosno *vice versa.*

U cijelom poglavlju posvećenom fragmentima njene pedagoške teorije, susrećemo se sa i danas unekoliko avangardnom a i alternativnom idejom o *društvenom/otvorenom vaspitanju male djece.* Ona sedamdesetih godina XX vijeka govori o „preobražaju predškolske ustanove u takvu formu društvenog vaspitanja dece koja se konstituiše kroz neposredno učešće dece, vaspitača, roditelja i drugih odraslih u različitim vidovima zajedničkog življenja" (Marjanović, 1982: 408) i još, kako bi „predškolska ustanova trebalo da se dezinstitucionalizuje i preobrazi u mesto gde bi roditelji mogli na društvenom nivou da upražnjavaju svoj roditeljski poziv" (Marjanović, 1979: 372–373). Ova ideja se razmatra podrobno u više tekstova drugih autora u knjizi (I.

forum pedagogga

Graorac, S. Bogojević), a o mogućnostima zajedničkog življenja odraslih i djece raspravlja se i pomalo pesimistički (Mančić, 2013), ali, s druge strane, ukazuje se i na ostvarivost ovih ideala kroz „zajedničarenje sa roditeljima" u vrtiću *Različak* (Marinković, Kovačević, 2015).

Piter Mos (Moss, 2014) pak trideset godina kasnije, 2014. godine, nudi viziju ranog obrazovanja koja neodoljivo podsjeća na pomenutu Sandinu. Vrtić je zapravo „centar za rano obrazovanje", organizovan kao višenamjenska ustanova kojoj je samo jedna od funkcija vaspitanje. „... to je javni prostor ili forum, mjesto susreta među građanima, i odraslima i djecom, i vrsta kolaborativne radionice ili laboratorije na korist ovim građanima. Kao takvo, to je mjesto neograničenih potencijala – prostor za mnoge, mnoge projekte i druge mogućnosti. Obrazovanje... će biti važno. Ali mnogo toga se može dešavati pored obrazovanja... projekti koji mogu uključivati ko-konstrukciju znanja (učenja) za djecu i odrasle, obezbjeđivanje različitih načina podrške odraslima, posebno roditeljima male djece; izgrađivanje društvene solidarnosti i kohezije zajednice; pomoć da se odupremo dominantnom diskursu, na primjer kroz pedagošku dokumentaciju koja se naknadno diskutuje, i da se odupremo drugim formama presije koje dožive lokalne porodice i zajednice... doprinos lokalnoj ekonomiji kroz podršku zaposlenim roditeljima i takođe odgovarajuću poslovnu ponudu u okviru samog centra; eksperimentisanje sa novim pedagoškim i projektima zajednice; i promocija rodne i drugih ravnopravnosti" (Moss, 2014: 90).

Nije li začudujuća činjenica kako se ideje Aleksandre Marjanović trideset godina ranije poklapaju sa savremenim i naprednim vizijama predškolskog vaspitanja u svijetu (ovdje je naveden samo jedan, izvanredan primjer, ali je takvih mnogo)? Zato nije neobično što nas priređivač ove knjige vraća njenoj pedagoškoj viziji kao srcu predškolskog vaspitanja i podsjeća na potrebu preispitivanja i novog čitanja te vizije u duhu postmoderne.

Dijete, djetinjstvo

Tematika djeteta i djetinjstva u značajnom obimu je obuhvaćena u knjizi, i to ne samo poglavljem koje joj je eksplicitno posvećeno.

Prava je rijetkost naići na pedagoški tekst koji se bavi traganjem za *srećom* djeteta u pedagogiji, kakvi su tekstovi A. Marjanović (1983) i K. Ručki (1983), od kojih oba na svoj način utvrđuju kako sreća u savremenom svijetu nije karakteristika djetinjstva. Danas pak mnogo više brinemo o *kvalitetu predškolskog obrazovanja kroz visok povraćaj odnosno ekonomsku isplativnost*, prema logici Hekmanove krive, nego što smo istinski zainteresovani za radosno življenje djece u vrtiću. Odluka autora da tekstove

forum pedagogia

o sreći djeteta uvrsti u knjigu o predškolskoj pedagogiji danas, osim što svjedoči o specifičnom pedagoškom senzibilitetu prof. Graorca, ujedno predstavlja nedostajući glas o iznimno važnom pitanju predškolstva, koji se odavno nije čuo.

Među prilozima u zborniku su, osim toga, ponuđene *postpedagoške perspektive djeteta i djetinjstva*, iz pera H. fon Šonebeka (2007, 1983/1998, 2006), gdje se *prijateljstvo sa djecom* odnosno *amikacija* predlažu umjesto vaspitanja. Šonebek apeluje na odricanje odraslih od *slike o djetetu* – tek tada može istinski prestati vaspitanje kao *misionarenje*. Drugačije, „alternativno" odrastanje i djetinjstvo dokumentovani su tekstovima samog autora o *Porodici bistrih potoka* (Graorac, 1995, 1983), gdje vidimo upravo neku vrstu *prijateljstva sa djecom* na djelu. Govoreći o postmodernom djetetu, D. R. Difur (2001/2002) ga opisuje u terminima *nekritičke i psihotične jedinke*, a N. Milenković (1999) duhovito govori o *modelima djeteta*, tj. o svojevrsnim pedagoškim trendovima ili modama u odnosu na koje se pedagozi/vaspitači/roditelji ponašaju kao *krojači*.

Pedagoški odnos

Ako se jednim obuhvatnim misaonim pogledom osvrnemo na sadržaj ove knjige kao cjeline, rekli bismo da je ključna sintagma koja predstavlja preokupaciju mnogih tekstova u knjizi, pa očigledno i preopkupaciju sastavljača i autora ove zbirke priloga, profesora Graorca: sintagma pedagoškog *odnosa*, *odnosa* kao izvora individualnog razvoja, „jer nesporno je da odnos formira ličnost deteta" (Graorac, 2017: 156). Ova tematika se razmatra u širokom dijapazonu značenja: od inicijalnih ideja prof. Aleksandre Marjanović o uzdržanom *odnosu „uzajamnosti* odraslih i dece kao osnovnom odnosu", *segregaciji djece*, te mogućnostima *zajedničkog življenja djece i odraslih* (A. Marjanović), preko pitanja *pedagoške ljubavi i erosa* (G. Ergen) i *potrebe za drugim* (I. Graorac) do prikaza ideje i nekih uspješnih praksi *društvenog/otvorenog vaspitanja* (A. Marjanović Shane), i propitivanja *komunikacije u doba postmoderne* (H. fon Šonebek).

U udžbeniku su sabrani i tekstovi kritičke orijentacije, koji problemu vaspitnih odnosa pristupaju sa primjesama političnosti (pri čemu se prizivaju uzori poput Freirea), što je takođe u skladu sa idejom o vaspitanju kao *političkoj praksi* koja je prisutna i kod A. Marjanović, a očigledno i kod profesora Graorca. Difur (2001/2002) govori o *školovanju za totalni kapitalizam*, koji podrazumijeva iskorjenjivanje *smisla za kritički odnos prema stvarnosti* kod djece, kako bi postali dobri potrošači, na koncu, „dobri Egipćani" (Gatto, 2005: 14) ili „nemisleći podanici" (Meklaren, 2013: 359). Grubačić u svom tekstu ističe imperativ revidiranja *odnosa moći* unutar

forum pedagoga

vaspitno-obrazovnih procesa, koji se zapravo vide kao *odnosi eksploatacije* (A. Grubačić).

Da li je uopšte moguće stupiti u autentičan pedagoški odnos danas – prof. Graorac i sebi i nama iznova postavlja to pitanje. Posebno vrijednim smatramo što se u izabranim tekstovima *izmješta fenomen pedagoškog odnosa* izvan isključivo interakcionih odnosa *na ravan društvenih*, gdje pedagogijai poprima političnost, i gdje se jedino i može praktikovati kao „slobodarski projekat", projekat emancipacije, u freireanskom značenju te riječi. Ova knjiga nesumnjivo prenosi poziv A. Marjanović na „promenu shvatanja", na, rečeno jezikom kritičke pedagogije, u sebi transformativnu i društveno transformišuću pedagogiju (Žiru, 2011; Meklaren, 2013), na, kako Mos ističe, „pričanje drugačije priče" u vaspitanju (Mos, 2014: 5), ili uspostavljanje drugačijeg „režima istine". Od sedamdesetih do danas ovaj apel nije utihnuo, kako nam svjedoče prilozi objavljeni u *Predškolskoj pedagogiji*, i vjerujemo da će biti još glasniji, a ova knjiga je svakako snažan doprinos tome.

Nakon ovog kratkog osvrta na sadržaj knjige, imamo potrebu da ukažemo na neke njene specifičnosti.

Budući da prof. Graorac nedvosmisleno i ovim velikim duhovnim poduhvatom i putešestvijem, kakav jeste zbornik koji je pred nama, zastupa, razrađuje, podsjeća i nanovo tumači ideje prof. Aleksandre Marjanović, čini nam se sasvim uputnim „provjeriti" kvalitet i smisao ove knjige preko kriterijuma koje je sama autorka dala govoreći o „udžbeniku" predškolske pedagogije. Naime, „udžbenik ne bi smeo da bude... zbir praznih iskaza o vaspitanju, koji ponekad mogu da budu i lepo sročene fraze, ali koji ništa ne kazuju o vaspitanju kao **isečku realnosti** i kao **delatnosti,** pa zato predstavljaju maglovitu apstrakciju, a ujedno i izuzetno dosadno štivo" (1986, 322–323). Ako se pomenuta dva parametra uzmu kao meritorna, onda nesumnjivo možemo ustvrditi da je ovaj prilog predškolskoj pedagogiji izrazito uspjesan, budući da izbor tekstova koji su se u njemu našli zaista tematizuju vaspitanje kao dio društvene stvarnosti, u ukupnosti društvenih promjena, svaki iz svoje vremenske perspektive. Kao da se ovim tekstovima zaista nastojalo da se „utiče na formiranje ličnosti studenta", kako ističe A. Marjanović, te se u tom smislu poduhvat ove knjige i njena primarna namjena studentima (kako sam autor ističe na strani 39) mogu smatrati zaista uspjelim. Upravo ideja o vaspitačkom pozivu kao „pravom ljudskom angažmanu" (Marjanović) nedvosmisleno se promoviše izborom tekstova u ovom zborniku, što u predominaciji literature koje pedagogiju i vaspitanje svodi na tehniku, zaista predstavlja rijetkost i osvježenje.

forum pedagogia

Ova knjiga ima potencijal ne samo da podsjeti, već i da probudi, začudi, onespokoji čitaoca, i to na kreativan način, na način koji dovodi do individualnog rasta pojedinca, bilo da je on prosvjetni djelatnik, roditelj, ili samo pojedinac zainteresovan za dijete i djetinjstvo, kao fundamentalne kategorije društva. Razlog ovome ne leži samo u činjenici da su među sabranim tekstovima oni koji na određeni način dovode u pitanje same temelje vaspitanja ili makar predominantni način na koji se teorija i praksa vaspitanja danas manifestuju (tekstovi H. fon Šonebeka, K. Ručki, A. Grubačića, B. Hamvaša), pa su po svojoj prirodi provokativni, da ne kažemo „uznemirujući" – već i u izvjesnoj „tenziji" koja se osjeća u koncepciji ove knjige, a koja čitaoca iz poglavlja u poglavlje najprije napominje na ključne ideje jedne nadasve oljuđene koncepcije predškolskog vaspitanja (čiji izvor nalazimo u pedagoškoj misli Aleksandre Marjanović), ali ga ujedno u nizu tekstova suočava sa onim što su fundamentalni problemi ovog područja ljudskog djelovanja i života, usput mu postavljajući mnogobrojna pitanja, ukazujući kako alternativna rješenja ipak u praksi jesu moguća, a ujedno dajući jedan, u naznakama, nihilistički (ne pesimistički) ton izborom tekstova u završnom poglavlju. Svojevrsna konfrontacija unutar samog teksta ove knjige kao cjeline možda nije izraz predumišljaja autora, ali svakako ima izuzetno poželjan, a nažalost prilično rijedak, učinak čitanja pedagoškog štiva – zapitanost nad fundamentalnom „e/mogućnošću" vaspitanja danas.

Predškolska pedagogija zahtijeva aktivan odnos sa tekstom i iznesenim idejama, obavezujući na konstantno promišljanje, i to dvostruko. Formalno gledano, svako poglavlje praćeno je setom otvorenih dilema i problema – *Predlozi za razmišljanje i istraživanje* – kojima prof. Graorac iz metapozicije sagledava ključne ideje iznesene u datoj tematskoj cjelini u opštedruštvenom kontekstu, pokrećući nanovo ključna pitanja, nekad se sučeljavajući sa stavovima pojedinih autora, što ima za cilj stvaranje neke vrste *konstruktivnog nespokoja* kod čitaoca, kako je i autor ovih redova više puta tokom čitanja knjige iskusio. Osim te, formalne ravni, svaki pojedinačni tekst u knjizi u sadržinskom smislu nudi ili razmatra neki specifičan *obrt*, često *zaokret* u odnosu na dominantne koncepcije (djeteta, djetinjstva, vaspitanja, odnosa...), što mišljenje čitaoca ne vodi u slijepu ulicu, ali vodi u *sumnju* i *čuđenje*. U izabranim tekstovima se zaista *očuđavaju* fenomeni koje smo skloni da podrazumijevamo, nude se drugačije perspektive za njihovo sagledavanje, pa je za čitanje ove knjige nužan preduslov sklonost i spemnost za propitivanje i revidiranje utabanih puteva i načina *vaspitanja*, kao *načina življenja*. Suvišno bi bilo govoriti koliko je višestruko korisno biti doveden u situaciju da promišljaš svoj pedagoški kredo, a posebno za one koji su u povoju razvoja svojih pedagoških ličnosti – za studente. Zato ova knjiga

forum pedagogia

predstavlja potencijalno veoma važan izvor u nastavi predškolske pedagogije na univerzitetima, i kao takvu je i preporučujemo. Neobični potencijal ovog udžbenika možda je najbolje izražen riječima jednog od recenzenata knjige, dr Vesne Colić, koja je objašanjava kao svojevrstan „poziv na avanturu", jer ovdje zaista nije riječ o bezbijednom pedagoškom putešestviju, već o čitalačkom procesu punom neizvjesnosti, nakon koga zasigurno nećete izaći kao ista (pedagoška) ličnost.

Karakteristično je i posebno dragocjeno stasavajućim generacijama praktičara i teoretičara predškolskog vaspitanja kako prilozi koju su objedinjeni u knjizi pokrivaju višedecenijski raspon, od sedamdesetih godina prošlog vijeka, pa kao takvi, ovi tekstovi mogu biti čitani i kao svojevrsni istorijski pogled na predškolsku pedagogiju ili čak misao o vaspitanju uopšte, iz dominantne pedagoške perspektive samog autora knjige, prof. Graorca – duboko humanističke, mada postpedagoške, rekli bismo. Čitanje ove knjige u istorijskoj pespektivi zapravo nam svjedoči kako, od sedamdesetih godina do prve decenije novog milenijuma, istinske pregaoce u oblasti predškolske pedagogije (među kojima je i sam prof. Graorac) zaokupljaju ista pitanja, koja su se samo s vremenom izoštravala, i koja korijen svog problema i perspektivu razrješenja suštinski vide u istom – *uzdrmanim odnosima uzajamnosti između djece* i odraslih, na čiju se harmonizaciju i humanizaciju zapravo zalažu, ne gubeći iz vida *izvrnute društvene odnose*, utemeljene na potrošačkim osnovama, u kojima i dijete i djetinjstvo i vaspitanje postaju roba. Metanarativ neoliberalizma natkriljuje sve sfere ljudskog postojanja i stvaralaštva, pa tako ni pitanja vaspitanja nisu ostala pošteđena uspostavljanja novih odnosa na bezmalo ekonomskim osnovama, gdje „ugovor" postaje obrazac ljudskih veza, kako ističe Bauman (Bauman, 2009: 77).

Gledano s pozicije vaspitača, pošto je ova knjiga najviše namijenjena oblikovanju njihovih ličnosti, može se reći kako knjiga ne nudi uputstva za „praktikovanje" vaspitanja (jer se, prije svega, *vaspitanje* ovdje vidi kao *življenje*), ali, s druge strane, što je još i važnije, knjiga predstavlja radionicu uma, vježbaonicu uma i srca onih koji se bave predškolskim vaspitanjem teorijski ili praktično. Ovaj zbornik postavlja mnoga *zašto* pitanja, povremeno uzdrmavajući temelje pedagoške vjere, jer da bismo istinski vjerovali u mogućnosti vaspitanja kao zajedničkog življenja djece i odraslih, u vaspitanje kao slobodarski projekat, projekat kritičke transformacije društva, moramo biti pomalo i utopisti i nihilisti, za šta se i sâm autor ove knjige nesumnjivo opredeljuje: „između ‚realizma' i utopijskog mišljenja radije ću se opredeliti za ovo drugo" (Graorac, *Rezime: saznanja i dileme*). Prof. Graorac ustvrđuje kako u postmodernom vremenu „vaspitanje zapravo nije moguće". On je u tom smislu postpedagoški mislilac, jer i sam tvrdi kako

forum pedagoga

„traga za nečim što je bolje od vaspitanja" (Graorac, 148). Nesumnjivo, prilozi u ovoj knjizi predstavljaju *tragove* koji makar u segmentima polemišu o nečemu „boljem od vaspitanja".

Ako je to bila namjera autora, u tom se i uspjelo.

Literatura:

1. Bauman, Z. (2009). *Postmoderna etika*, Agom, Zagreb.
2. Gatto, J. T. (2005). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*, Gabriona Island: New Society Publisher.
3. Meklrane, P. (2013). *Život u školama*, Beograd: Eduka.
4. Moss, Peter (2014). *Transformative Change and real Utopias in Early Childhood Education, A story of democracy, experimentation and potentiality*, Routledge, London and New York.
5. Žiru, A. (2011). *O kritičkoj pedagogiji*, Beograd: Eduka.

Mr Jovana S. Marojević

forum pedagoga

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 donese odluku da se objavi i duži rad.
- Rad ocenjuju dva recenzenta, koja ne znaju identitet autora rada.

Časopis izlazi 4 puta godišnje:

  - broj 1 − u periodu do 15. aprila; radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. marta
  - broj 2 − u periodu do 15. jula; radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. maja
  - broj 3 − u periodu do 1. oktobra; radove autori treba da pošalju najkasnije do 15. avgusta.
  - broj 4 − u periodu do 31. decembra; radove autori treba da pošalju najkasnije do 1. novembra.

- Autori dostavljaju radove elektronskim putem na adresu: **forumpedagoga@gmail.com**.
- Tehničke karakteristike radova: Microsoft Word, stranica A4 formata, latinično 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 izvorni), rad treba da sadrži naslov, apstrakt, do 5 ključnih reči, uvod, sadžaj struktuiran u logičke celine sa odgovarajućim podnaslovima, zaključak i literaturu.
- Ukoliko rad sadrži tabele, one treba da su date 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 i sl.

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), odnosno (Beachum, et al.).
- U pozivu na više radova različitih autora, autori se navode abecednim redom.
- U pozivu sa ozrakom strane (citat ili parafraza) koristi se sledeća forma (Macura, 2016: 13).

Litraratura

- Referance 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.
- Magistarske/master teze i doktorske disertacije: Maksimović, A. (2012). *Konkretizacija ciljeva vaspitanja i obrazovanja kroz nastavni program i proces.* Odbranjena na Filozofskom fakuktetu 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 objavljivan.

REDAKCIJA

forum pedagoga

forum pedagoga

PEDAGOGIJA
ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

UDK = 37
ISSN 0031-3807