



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 20



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:
Учитељски факултет,
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.yu
E-mail: inovacije@uf.bg.ac.yu

Телефон: 011/3615-225 лок. 145
Факс: 011/2641-060

Претплате слати на текући рачун
бр. 840-1906666-26
позив на број
97 74105, са знаком
"за часопис Иновације у настави"

Излази четири пута годишње.

Министарство за информације
Републике Србије
својим решењем број 85136/83
регистровало је часопис под редним
бројем 638 од 11. III 1983.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ИНОВАЦИЈЕ у настави: часопис за
Савремену наставу / главни уредник Ивица
Радовановић; одговорни уредник Биљана
Требјешанин. - Год. 1, бр. 1 (11 март
1983) - . - Београд (Краљице Наталије
43): Учитељски факултет, 1983 - (Београд
: Штампарија Академија). - 24 цм

Тромесечно.
ISSN 0352-2334 = Иновације у настави
COBISS.SR-ID 4289026



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334 UDC 370.8 Vol. 20

Издавач: Учитељски факултет, Београд

Редакција:

др Ивица Радовановић, главни уредник
др Биљана Требјешанин, одговорни уредник
др Недељко Трнавац
др Радмила Николић
др Мирослава Ристић
мр Зорана Опачић
мр Вера Радовић

Секретар редакције: др Светлана Леви

Лектор и коректор: мр Зорана Опачић

Преводаца: Марина Цветковић

Дизајн насловне стране: Драгана Лацмановић

Техничка обрада: Зоран Тошић

Штампа: АКАДЕМИЈА, Београд

Иновације у настави налазе се на
листи научних публикација
Министарства науке и заштите
животне средине Републике Србије



САДРЖАЈ



	<i>РЕЧ УРЕДНИКА</i>	5
Evgeniya Minkova Topolska, PhD	<i>Innovational approach in teacher - training for the integration of children with special educational needs</i>	7
Мр Лидија Златић, Др Драгана Бјекић	<i>Настава комуникације у образовању наставника</i>	14
Др Суада Буљубашић	<i>Супервизија у функцији јачања компетенција наставника</i>	28
Др Милка Ољача	<i>Савремени приступи проучавању индивидуалних наставних перспектива</i>	37
Др Џевдета Ајановић, Др Мирха Шеховић, Мр Вахдета Ћатић	<i>Професионални идентитет, улоге и компетенције наставника</i>	44
Др Едина Вејо, Мр Изет Пехлић	<i>Школа као простор превенције поремећаја у понашању личности</i>	53
Др Благица Златковић	<i>Социометријски статус ученика ромске етничке групе</i>	70
Мирјана Јапунца- Милисављевић	<i>Социјална интеракција, школски успех и настава ликовне културе деце с лаком менталном ретардацијом</i>	79
Мр Александра Ђурић- Здравковић	<i>Савладаност програмских садржаја из математике код деце са лаком менталном ретардацијом</i>	88
Др Весна Трифуновић	<i>Социјални односи у школи и насиље међу ученицима</i>	96
Др Лепа Бабић	<i>Едукација као стратешки циљ организације</i>	108
Мр Мирсада Љајић	<i>Конструктивно решавање конфликта између ученика и наставника</i>	113
Zdzisława Załona, PhD	<i>Training of pedagogy competences of future teachers through the practical activity</i>	121
Милана Ђурић, Сандра Ваљаревић, Ирена Латиновић, Сања Милићевић, Снежана Јовановић, Милена Митровић, Драгана Пејовић, Милена Деспотовић	<i>Учионица с душом</i>	127
Александар Тадић	<i>Феминизација учитељског позива (приказ књиге)</i>	129
Др Мирослава Ристић	<i>Корисне web локације</i>	132



CONTENTS

	<i>EDITORIAL</i>	5
Evgeniya Minkova Topolska, PhD	<i>Innovational approach in teacher - training for the integration of children with special educational needs</i>	7
Lidija Zlatić, MA Dragana Bjekić, PhD	<i>Teaching Communication in Teacher Education</i>	14
Suada Buljubašić, PhD Milka Oljača, PhD	<i>Subversion Functioning as Strengthening Competences of the Teacher</i>	28
Dževdeta Ajanović, PhD Mirha Šehović, PhD Vahdeta Ćatić, MA	<i>Contemporary Approaches to Studying Individual Teaching Perspectives</i>	37
Edina Vejo, PhD Izet Pehlić, MA	<i>Professional Identity, Roles and Teachers Competences</i>	44
Blagica Zlatković, PhD Mirjna Japundža-Milisavljević	<i>School as Space of Prevention of Behaviour Disorder</i>	53
Aleksandra Đurić- Zdravković, MA	<i>Socio-metrical Status of the Children of Roma Ethnic Group</i>	70
Vesna Trifunović, PhD Lepa Babić, PhD	<i>Social Interaction, School Achievement and Teaching Art to Children with Mild Mental Retardation</i>	79
Mirsada Ljaljić, MA Zdzisława Zaćlona, PhD	<i>Mastering Programme Mathematics Contents by Children with Mild Mental Retardation</i>	88
	<i>The Social Relations at School and Violence at School</i>	96
	<i>Education as a strategic point of organisation</i>	108
	<i>Constructive Conflict Resolution between Students and Teachers</i>	113
	<i>Training of pedagogy competences of future teachers through the practical activity</i>	121
Milana Đurić, Sandra Valjarević, Irena Latinović, Sanja Milićević, Snežana Jovanović, Milena Mitrović, Dragana Pejović, Milena Despotović	<i>Clasroom with soul</i>	127
Aleksandar Tadić	<i>Feminisation of teacher's occupation (Review of the book)</i>	129
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful WEB sites</i>	132

РЕЧ УРЕДНИКА

Промене у основношколском образовању у Србији, у смислу евалуације њихових ефеката, али и могућности унапређења концепције и стратегија њене реализације, предмет су истраживања у два научно-истраживачка пројекта Учитељског факултета у Београду (*Промене у основношколском образовању – проблеми, циљеви, стратегије и Евалуација курикулума Учитељског факултета и примена информационо-комуникационих технологија ради подизања нивоа квалитета наставе*), који се финансирају од стране Министарства за науку и заштиту животне средине Републике Србије, за период 2006–2010. године под бројевима 149055 и 149050.

Циљ ових истраживања јесте да се на темељу релевантних емпиријских података изврши евалуација ефектата започетих промена у основношколском образовању у Србији, идентификују тешкоће у започетом процесу реформе и осмисле начини превазилажења проблема, редифинишу циљеви образовања и понуди ефикасна стратегија увођења промена у образовни систем.

У склопу различитих начина презентације резултата рада на овим пројектима, крајем маја 2007. године, на Учитељском факултету у Београду организован је скуп са међународним учешћем чија тема су били дидактичко-методички аспекти промена у основношколском образовању. Била је то прилика да се, поред излагања почетних резултата са пројекта Учитељског факултета, чују идеје и резултати истраживања сличних проблема у земљама у окружењу.

Реформа основношколског образовања јесте традиционално место сусрета истраживача у области филозофије, историје, педагогије, психологије, социологије, образовне културе и институционалне културе школе и дидактичко-методичких дисциплина, па је то био случај и на овом скупу. Тематски радови су покривали пет подручја: школски курикулум; методика појединих наставних предмета; перспектива ученика и његовог развоја у школском контексту; професионално образовање и професионални развој наставника; информациона технологија у образовању.

У овом и неколико наредних бројева, часопис *Иновације у настави* ће објавити радове са овог скупа који су добили позитивну рецензију.



Evgeniya Minkova Topolska, PhD

**Department of Information and In-service Training of Teachers,
Sofia University „St. Kliment Ohridski”, Bulgaria**

**Прегледни
научни чланак**

Innovational approach in teacher - training for the integration of children with special educational needs



Summary: *The traditional model of teacher-training is informative. We are going to analyse the drawbacks of this model. Also we are going to present the role of the reflexive model. We are going to show the main principles of the organization of teacher-training programmes. The reflexive model is presented as an innovative approach. We are going to deal with the essence of the interactive teaching in the context of the reflexive model.*

We are going to present an interactive seminar as a form of training of teachers of children with special educational needs. We will analyse approved interactive methods: the technique of split poster, discussions based on separate topic cards, SWOT-analysis, „Pyramid” method, „Panel discussions”, the method of open sentences, debriefing and brain writing.

Key words: *training, traditional model, reflexive model, interaction, interactive seminar.*

Teacher-training is a specific job, which to a great extent differs from the student training. While the accumulation of new knowledge lays in the foundation of students training, teacher training can be defined as an attempt to get ahead of the situation. The aim is not so much to increase the amount of the new information, but rather to develop skills and abilities to use this information effectively, to design and improve pedagogical activities. Teacher-training programmes help teachers to catch up, adapt and develop. Teachers catch up with their basic pedagogical education. They strive to adapt to the changing conditions and in the same time to develop and enrich their knowledge and develop their creative abilities.

The process of training is extremely dynamic and changing in every educational level. The role of the teachers in this process depends on their professional competence and creativity.

Main drawback of the traditional method of teacher-training is its informative character – information is presented on various topics, conclusions are drawn, ready-made models and patterns of interaction are given and the teachers are advised on important professional subjects. In the traditional model the presenter plays the leading part in the training programme, and the participants are passive. Ready-made schemes for the solution of professional problems are not easy to give. It is not enough just to take and pass the information to the

teachers, but they should be encouraged to develop different creative ways of implementing this information. According to M. Wallace (M. Wallace, 1993), strategic aim in the teacher training should not be so much the changing of the out-dated professional models and patterns, but rather to develop in the teacher reflexive abilities (Wallace: 2).

The process of professional development is connected to the substitution of one set of conceptual schemes with another. This on-going process of reflexion R. Neil (R. Neil, 1986) defines as complex mental ability oriented towards constant analysis and assessment of each step of the professional development (Neil: 25).

The creative abilities of the teacher according to different authors are regarded as actions taken for the solution of different kinds of situational problems and tasks. The main objective is not to find something unknown for the theory and practice of teaching but to develop in the teachers the ability to solve more effectively different pedagogical problems. That is way it is very important to find more ways of organizing interactive instead of monologue-oriented forms of teacher training, and in this way to create conditions for reflexion. M. G. Ermolaeva (M. Г. Ермолаева, 2005) points out four principles of the organisation of teacher-training programmes (Ермолаева: 56-58). The first principle is autonomy and subjectivity. Every adult has individuality that influences his /her contribution to the process of teaching. According to Ermolaeva autonomy should be leading when the aims of a training programme are set and its contents and technology are clarified.

The second principle is self-reflection. This principle means that the teachers have the opportunity during the training programme to reconsider their own experience, discuss this experience and „collect” others experience. In this way when they compare their own experience with the experience of the other teachers they can improve themselves.

The third principle is development of educational needs. This principle means that one should explore and find teachers' hidden needs and also to formulate new educational needs.

The fourth principle is updating the results from their teaching. This principle requires from teachers to put in practice all the acquired knowledge, skills, habits and qualities in the course of the training. The reflexive model of training demands from the presenter to be helper, or one of the sources of information, but by no means the only source of information. Taking the role of facilitator, the presenter creates conditions for the activation of the other participants. In this way he/she does not provide passive knowledge, and encourages the participants to reach new ideas. Those qualities of the reflexive model can be observed in the interactive teaching.

In the field of education the concept of „interactive learning” comes from the English term, which means learning based on interaction. Interactive learning depends on the relation between the learners and their surrounding. In the basis of interactive learning is the transformation of personal experience. The questions of the presenter help the learners to change their own experience into something new. The amount of the experience is a prerequisite for the learner to reflect on it. In order to reach this process M. V. Klarin (М. В. Кларин, 2000) talks about three types of activities: cognitive, social and physical (Кларин: 14). The cognitive activities take place when the learners contribute to the speaker's presentation, and when they try and find ways of solving their own problems. The social activities are express through the questions and answers and the exchange of views. Physical activities take place when one gets up or sits down on his working seat, exchanges places, draws or writes. According to Klarin the basic rule is those three types of activities to be combined and to vary as much as possible.

„The interactive process could be described with high intensity of communication, interaction, exchange of activities and big variety of activities between the participants” (Кашлев: 37).

In connection to the leading principle, S.S. Kashlev (C. C. Кашлев, 2004) classifies the interactive models in the following groups (Кашлев: 41):

- methods of creation of interactive atmosphere
- methods of shifting of activities
- methods of cognitive activities
- methods of concept-creation
- methods of reflexive activities
- interactive methods (interactive games).

The methods of creation of interactive atmosphere play the role of „communicative attacks” e.g. they help to attract and include all the participants into a joint activity.

The methods of shifting of activities combine in themselves group and individual work for all the participants.

The method of cognitive activities helps for the reinforcement of the creative abilities.

The methods of concept-creation suggest creative intellectual activities, which lead to the creation of something new based on personal experience.

The methods of reflexive activities help the speakers to assess their own actions through the eyes of the participants.

The method of the interactive game is a combination of all methods mentioned above. That is why the interactive games are included in the group of the interactive methods.

Brief analysis of the interactive methods shows that in their basis lays the interaction in general. As the interaction and mutual influence in the course of communication lead to the change of patterns of behaviour, interactive models are used in

teacher-training programmes. They are particularly effective when an implementation of a new strategy of teaching is on its way in the education. For Bulgaria such a new educational strategy is the integration of students with special educational needs in the mainstream schools. A kindergarten is the first step in the educational system. It plays an extremely important role in the early inclusion of children with special educational needs in the educational process. This makes the issue of the training of pre-school teachers particularly pressing.

The need for additional training of pre-school teachers for integrated education is increased by several factors. Regardless of the fact that the legal framework requires that integrated education is supported by experts there are many locations, in particular smaller towns, which lack specialised teachers and psychologists who could provide the necessary support for pre-school teachers. In those cases the pre-school teachers themselves have to cope with the implementation of integrated education.

Another important factor is the fact that for the relatively short time period since the introduction of integrated education there has been a lack of methodological literature. The existing methodological literature is aimed at specialised teachers and psychologists. It was found to be inapplicable for teachers from regular educational institutions not only due to its specialised terminology but mainly due to its focus on correction, rehabilitation and compensation of defects in child development. Pre-school teachers are not qualified to carry out corrections, rehabilitation and compensation of defects in child development. They are professionally competent only to provide pedagogical support for children with special educational needs by stimulating the existing potential for education and development.

Another significant factor which creates serious difficulties for pre-school teachers is the attitude of parents towards integrated education. The parents' active participation in the process of inte-

gration of children with special educational needs is extremely important. Unfortunately not all parents accept the facts about their child and may not be ready to support the child's integration into a kindergarten environment. Whilst the issues for children with sensor and motor disabilities are evident (the need for glasses, a hearing aid or a wheelchair) the issues for children with mental, emotional and behavioural disabilities remain hidden. Cases of parents intentionally substituting the health documentation of a child in order to conceal the truth are not rare. The lack of information about previous medical treatment creates additional difficulties for pre-school teachers in evaluating the child's condi-

tion and the possibilities for education and development.

These and other factors explain the need for furthering of the qualifications of pre-school teachers for integration of children with special educational needs in a kindergarten environment. The Department of Information and In-Service Training of Teachers at Kliment Ohridski University strives to respond to this need of pre-school teachers by offering training programmes located both at the Department's office and in the field, based on the demand by municipalities, Regional Teaching Centres and Regional Inspectorates of the Ministry of Education and Science.

*Interactive seminar for pre-school teachers on the topic of
„Integration of children with special educational needs in kindergartens”*

Day One

Topic	Activities
Basic concepts – children with special educational needs, resource teacher, resource center, supportive environment, integrated learning	Technique of the split poster
Legislation for the integration of children with special educational needs	Discussions based on separate topic cards
Organization of the integrated learning	SWOT- analysis of the integrated learning
Models of integrated learning	The technique of „Working in small groups”
Preparation of the integrated learning: - of children with special educational needs - of parents of children with SEN - of children at state kindergartens and their parents - of pre-school teachers	The method of „Panel discussion”

Day Two

Topic	Activities
Programmes for individual learning of children with SEN Method of comparison of traditional and individual programmes	Discussions based on separate topic cards
Games – a way of integrating children with SEN (visual games, listening games, sensory games, games for the improvement of balance etc.)	Debriefing
Strategies for the training of children with SEN	Discussions based on separate topic cards
Conditions for effective implementation of integrated training	Brainwriting

An interactive environment places the teachers in the position of partners of the instructors; it makes them equal participants in their own training in which learning from experience (one's own or other people's) plays a leading role. Training in interactive seminars is based on experiencing different situations, through which pre-school teachers change and re-think their initial attitudes. Suitable interactive methods and techniques are the separated poster technique, SWOT analysis, the Pyramid method, the Panel Discussion method, the Incomplete Sentences method, Debriefing, Brainwriting etc.

The technique of the split poster is suitable for the initial phase of the interactive seminar in order to determine the semantics of key phrases such as 'children with special educational needs,' 'supportive environment,' 'individual programme for education and development,' 'integrated education,' 'resource teacher,' 'resource centre.' To have the meaning of a basic concept written on a poster allows the participants in the seminar to refresh their memory whenever necessary during any point in the course of the training.

The clarification of the legal framework (statutes and regulations) for the integration of children with special educational needs is compulsory not only for the heads of the institutions but also for the teachers who are directly engaged in the education and training of the children. Brochures containing excerpts from the regulatory documents are used as a tool for discussions.

SWOT-analysis can be used as a method and also as a technique when it is used as a starting point within other methods. Its name comes from the first letters of the aspects subject to analysis: Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats. The participants in the interactive seminar are given the following table to complete:

SWOT- analysis of the integrated learning

Strengths	Weaknesses	Opportunities	Threats

SWOT analysis makes clear that integrated education is an alternative type of education not only because it will exist even when specialised educational institutions exist; it also points towards the topic of different models of integration.

SWOT analysis can be used as a starting point for the **Pyramid** method. This method serves to collect information which initially is the result of individual effort, then the result of work in pairs, in groups of four, eight, etc. The aim of the method is to give meaning to the nature of integrated education by uniting around an opinion acceptable to all.

The method of „Panel discussion“ is suitable for exchanges of opinion and for searching for solutions for a complex issue such as the preparation of integrated education. Participants are divided into sub-groups with each sub-group receiving a specific task which forms part of the main issue (the preparation of children with special educational needs, the preparation of their parents, the preparation of the children within norm and their parents to accept the differences in children with special educational needs; the preparation of pre-school teachers). The solution of the complex issue is a sum of the individual problem solutions within the sub-groups.

It is particularly important for the interactive seminar instructor to have feedback about the knowledge acquired by the participants while listening to information presented by their colleagues. In this respect the Incomplete Sentences method may be used also as a diagnostic tool. The instructor gives the beginning of sentences taken from key moments in the preceding Panel Discussion. In order not to miss any of the seminar participants the

instructor draws pieces of paper with the names of all participating teachers.

Play is one of the basic methods for the integration of children with special educational needs in a kindergarten environment. Therefore it is necessary for the pre-school teachers not only to become acquainted with but also to participate in different types of games: visual games, aural games, tactile games, equilibrium games, getting—to-know-each-other games. **Debriefing** is the process of giving meaning to the acquired experiences. There are four phases in the debriefing process:

1. The release of emotions - all participants are encouraged to express their emotions by responding to questions such as How do you feel when you cannot see, hear, walk, etc?
2. Reflection upon what has taken places (on factual level) - the participants share how they moved with their eyes closed, how they talked with their ears plugged etc. They comment upon the problems they had to face, how the others treated them, whether there were any conflicts.
3. Explanation of what has taken place (on a theoretical level) - the participants reach conclusions and make generalisations.
4. Projecting the acquired experience on future behaviour in a specific environment - the participants answer the question to what extent the acquired experience and its theoretical basis would influence their thinking and behaviour in the future.

Strategies for the education of children with special educational needs are formulated after discussing brochures containing the state educational requirements for pre-school education and the preparation and **discussion** regarding the opportunities of achieving them by children with special educational needs.

The **Brainwriting** method aims at the active inclusion of each participant in the seminar by learning from the experience of others. It allows participants to analyse and draw general conclusions for a large number of issues within a specific timeframe. The instructor prepares questions about the conditions for the effective functioning of integrated education, based on the number of participants. Each participant collects the opinions of his or her colleagues on the assigned question; then the participant analyses them and draws conclusions; finally, he or she presents a general answer. After each participant's presentation the other participants are given the opportunity to comment. The method is concluded with commentary from the instructor.

As a conclusion we can state that the application of the above interactive methods within the training programmes for the furthering of qualification of pre-school teachers makes possible to change the attitudes of pre-school teachers towards the process of integration of children with special educational needs. The fear and apprehension at the beginning of an interactive seminar gradually change into confidence and awareness of the new social perspectives which integration gives to these children.

Literature

- Гюрова, В., В.Божилова, В.Вълканова, Гр.Дерменджиева (2006): *Интерактивността в учебния процес*.
- Ермолаева, М. Г. (2005): Разработка образовательных программ в системе повышения квалификации педагогов. – *Педагогика*, М, №7, с.55-59.
- Кашлев, С.С. (2004): *Интерактивные методы обучения педагогике*, Минск.

- Кларин, М.В. (2000): Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта – *Педагогика*, М., №7, стр. 12-18.
- Neil, R. (1986): Current models and approaches to In-Service Teacher Education – *British Journal of In-Service Education*, Vol.14, №2.
- Wallace, M. (1993): Action research: How to do it. Paper presented at the 2nd International Conference of the Malaysian English language teaching association, 24-27 May.

Др Евгенија Минкова Тополска

ИНОВАТИВНИ ПРИСТУП ОБУЦИ НАСТАВНИКА ЗА ИНТЕГРАЦИЈУ ДЕЦЕ СА ПОСЕБНИМ ОБРАЗОВНИМ ПОТЕБАМА

Обучавање наставника је специфичан посао који се у многоме разликује од обуке студената. Приликом обучавања наставника много је већи акценат на вештинама и способностима за ефикасно коришћење знања.

Процес обуке је динамичан и мења се на сваком образовном нивоу. Улога наставника у овом процесију зависи од професионалне компетенције и креативности.

Главни недостатак традиционалног метода обуке наставника је информативни карактер, што значи да се различите информације презентују у вези са разним темама, извлаче се закључци, дају се готови модели и примери интеракције а наставницим се указује на важне професионалне теме.

Савремени начини обучавања наставника почивају на одређеним принципима. Креативне способности наставника треба да представљају активности за решавање одређених врста ситуационих проблема, а саморефлексijом наставници поноворазматрају своје искуство током обуке и дискутуу са осталим учесницима.

Развој образовних потреба је још један од принципа и представља изучавање скривених потреба и формулирање нових образовних потреба док ажурирање података резултата учења представља принцип по коме наставници у току курса користе стечено знање, вештине, навике и квалитете.

Интерактивно учење је учење базирано на интеракцији измeдђу наставника и студента и представља трансформацију сопственог искуства.

Постоји потреба за додатним обучавањем васпитача на предшколском узрасту. Битно је укључивање родитеља у овај образовни процес.

На Универзитету Климент Охридски се одвија настава професионалног усавршавања наставника која у потпуности одговара образовним потребама васпитача који раде са овом децом а на захтев општина, регионалних центара и инспектората Министарства образовања и спорта. Интерактивни семинар се одржава два дана у којима се дискутује у вези са десетак тема.

Стратегије за образовање деце са посебним потребама су формулисане и објављене у брошури у којој се налазе и званичне одредбе Министарства које се односе на предшколско васпитање и образовање, као и припреме и дискусије које се тичу ове проблематике.

Прегледни
научни чланак

Мр Лидија Златић, Др Драгана Бјекић

Учитељски факултет, Ужице
Технички факултет, Чачак



Настава комуникације у образовању наставника

Резиме: Професионалне компетенције наставника су одређене социјално-интеракционим карактеристикама самог наставног процеса. Рад приказује основне оквире за обликовање програма развоја комуникационе компетентности наставника. Садржаји и наставни предмети из области комуникологије постепено су укључивани у универзитетске студијске програме за образовање наставника. Читави школски системи су постали свеснији да је унапређивање наставникове комуникационе компетентности један од предуслова адекватне професионализације наставничке професије. Због специфичности садржаја и великог (суштинског) значаја комуникационих вештина за процес учења комуникације, рад приказује основне постулате за наставу комуникације и компарира два програма. Анализиране су могућности евалуације, а посебно тешкоће јер је евалуација понашања неопходна у праћењу ефеката наставе комуникације.

Кључне речи: наставник, комуникациона компетенција, интерперсонална комуникациона компетентност, настава комуникације.

Комуникациона компетенција као део наставникове компетентности

Крај XX и почетак XXI прате истраживања професионалне компетентности наставника. Приступати професионалном развоју наставника као континуираном процесу значи говорити о учењу и развоју педагошке, програмске и комуникационе компетентности. Теоријски приступи диференцирају различите компетенције које описују размену порука и регулисање социјалних односа, а уже психолошке теорије издвајају

интерперсоналне комуникационе вештине, интергрупне комуникационе вештине, социјалне вештине итд. (Spitzberg and Cupach, 1989). Истовремено, у практичним приступима чији је циљ обликовање процеса образовања наставника, као најопштији појам за ову групу компетенција у социјалној интеракцији каква је настава усвојен је појам **комуникациона компетентност**.

Учење комуникационих вештина професионалаца различитих занимања постаје прво сегмент њиховог усавршавања, иницирано потребама пословних система; тек касније се укљу-

чује у редовни процес образовања. Ови наставни садржаји постају део универзитетског образовања средином двадесетог века (Barton and Beck, 2005; Morreale and Backlund, 2002), под аутономним називом предмета и курсева „комуникација”, са нагласком на вештинама. Тек крајем двадесетог века, када се комуникологија осамосталила као наука, наставни предмети добијају назив „комуникологија” (када курс, односно наставни предмет обухвата учење и теоријских основа комуникације и вештина), или називе који спецификују комуникационе вештине које развијају (интерперсонална разредна комуникација, тимска комуникација, масовна комуникација, интерна комуникација, екстерна комуникација итд.).

Теоријски осврт на комуникациону компетентност наставника

Како посматрати комуникацију наставника у наставном процесу из угла различитих теоријских приступа процесу комуникације (Craig, 1999)? Наставник комуницира онда када:

- практично примењује вештину говора (реторички приступ);
- користи и упућује знакове ученицима (семиотички приступ);
- дели искуство са другима и води дијалог са ученицима (феноменолошки приступ);
- обрађује информације (кибернетичко-информатички приступ);
- изражава своје идеје и стања, успоставља интеракцију и утиче на ученике (социјално-психолошки приступ);
- (ре)продукује друштвене односе и уређење (социо-културни приступ);
- рефлектује/изражава логичко закључивање (критички приступ) (Бјекић, 2006).

Примењујући Паркову хијерархијску теорију (Parks, 1985), која постизање комуникационе компетентности сагледава као постизање хијерархијски уређене интерперсоналне контроле, комуникационо компетентног наставника/учитеља можемо описати на следећи начин:

- способан је да правилно кодира и декодира информације из разредног окружења које добија сензорним путевима;
- способан је да користи различите невербалне мускуларне комуникационе знакове у комуникацији са ученицима и школским окружењем;
- способан је да правилно препознаје (чита) невербалне, емоционалне знакове других;
- способан је да уређује низове комуникационих знакова у сложена значења;
- способан је да процењује социјалне односе између ученика, своје односе са њима и односе других социјалних партнера;
- способан је да планира, контролише и хијерархијски уређује своја сложена понашања, али и понашања и значења социјалних група каква су одељења;
- способан је да изгради и контролише слику о себи у социјалном контексту и да обезбеди социјалну интеракцију погодну за остваривање циљева свих учесника.

Посматрајући из угла улога наставника, свакако је да желимо да образујемо наставнике који ће моћи успешно да контролишу и фацилитирају комуникационе процесе у разреду са ученицима, са својим колегама са родитељима. Поред адекватних социјалних вештина треба да овладају и ширим репертоаром комуникационих стратегија, а то значи да поседују знање о последицама одређених акција, да познају међузависне кораке у постизању одређеног циља у кому-

никацији, да су способни да пронађу најбоље комуникационе алтернативе за одређену социјалну ситуацију или евентуални проблем, да су способни да импровизују у моменту и редефинишу планиране акције, уважавајући новонастале измењене моменте у социјалној ситуацији.

Уважавајући сложеност комуникационе компетентности (Reardon, 1998) и превodeћи на манифестована понашања, комуникационо компетентног наставника могуће је описати на следећи начин:

- прилагодљив је и флексибилан;
- укључен је у разговор – у току разговора испољава укљученост споља видљивим понашањем (гестовима, усмереношћу погледа), али и сазнајним активностима (закључивањем, понављањем кључних исказа саговорника, парафразирањем);
- уме да управља разговором – регулише своју интеракцију и контролише социјалну ситуацију, поставља и мења циљеве разговора;
- сагледава социјалне односе и планира своје ангажовање;
- има развијену емпатију;
- успешан је у комуникацији – постиже циљеве разговора и личне циљеве;
- очекивања су усклађена са датом ситуацијом;
- спреман је да ради тимски;
- континуирано стиче знања која олакшавају увиде у комуникационе ситуације, свестан је сопственог понашања;
- континуирано развија комуникационе вештине, увежбава и проверава размену порука;
- континуирано овладава коришћењем разноврсних средстава комуникационог процеса (Бјекић и Златић, 2006).

Статус курикулума за развој комуникационе компетентности у образовању

Кратак осврт на изворе курикулума комуникационе компетентности

Парадоксално, али научна реалност је таква: развој концепта комуникационе компетентности има своје порекло у оквиру социјално-психолошког приступа а први програми који су имали за циљ подстицање комуникационе компетентности (иако тада још није био устаљен тај појам), имали су друге изворе, више или мање удаљене од истраживачког социјално-психолошког приступа, а најчешће развијене у подручју пословних комуникација.

Значај развоја комуникационих вештина и модели развоја ових вештина иницијално су наглашени, па и обликовани у два основна психолошка приступа:

- социјално-психолошки приступ, проучавајући ефекте Т-група (*encounter group*), намењених превазилажењу одређених тешкоћа и усвајању вештина групног деловања и истовремено група за учење одређених активности, поставио је темеље радионичког приступа у образовању, а нагласио је значај развоја комуникационих вештина да би Т-групе деловале и остваривале своје циљеве;
- хуманистичко-психолошки приступ, а посебно феноменолошка психологија Карла Роџерса, поставио је темеље за коришћење рефлексивне комуникације у психотерапијским групама, а потом су надаље иницирали значај развоја комуникационих вештина да би психотерапијски рад био ефикаснији; комуникационе вештине су постале и један од циљева клијентом-усмерене терапије, али и један од начина или метода спровођења ове терапијске методе.

Иницирање и реализација таквих обука је започела шездесетих година XX века, а деценију касније, крајем седамдесетих година, укореењена су разматрања концепта комуникационе компетентности која произилазе из истраживачке социјално-психолошке перспективе. Тада је и почео све значајнији утицај различитих концептуализација на поставке курикулума и на избор садржаја курсева комуникационе компетентности. Морел и Бекланд (Morreale and Backlund, 2002) истичу неколико доминантних операционализација које су у том периоду трасирале „институционализацију” концепта комуникационе компетентности.

Вајман је дефинисао комуникациону компетенцију као „способност партиципанта у социјалној интеракцији да изабере адекватно комуникационо понашање да би успешно достигао сопствени интерперсонални циљ а да истовремено, одржава пун контакт са другим партиципантама у оквиру граница које поставља ситуација” (Wiemann 1977, према: Morreale and Backlund, 2002).

Паркс је понудио следећу дефиницију: „Комуникативна компетенција представља степен до којег појединци испуњавају или опажају да су испунили своје циљеве унутар граница које намеће социјална ситуација, али без угрожавања њихове способности или могућности да испуне остале субјективно много важније циљеве” (Parks, 1985).

Америчка национална комуникациона асоцијација (National Communication Association) је 1978. године публиковала књигу *Процењивање функционалне комуникације* (*Assessing Functional Communication*) (Larson et al, 1978, према Morreale and Backlund, 2002). Аутори су дефинисали комуникациону компетенцију као „способност индивидуе да демонстрира знање и адекватно комуникационо понашање у датој ситуацији”.

Увиђајући потребу за детаљнијом операционализацијом комуникационе компетентности, НЦА је подржала развој и операционализацију компетенција које се пре свега односе на способности говора и слушања. Након њиховог разматрања на преко 500 универзитета, у оквиру различитих стручних асоцијација за комуникацију, публикована је 1987. године књига *Комуникација је живот* (*Communication Is Life: Essential College Sophomore Speaking and Listening Competencies*) (Quianthz, 1990, према: Morreale and Backlund, 2002). Комуникациона компетентност је разматрана као систем есенцијалних или базичних комуникационих вештина које се очекују као исходи и захтеви општег образовања на студијама (II година) и предложене су основе за развој комуникационих курикулума.

Уследиле су и поновне ревизије листа компетенција (Jones, 1994, према: Morreale and Backlund, 2002), које су имале статус водича о томе шта ученик-студент треба да учи о комуникацији, поставке базичних и напредних вештина и компетенција.

Бројни напори који су учињени у том смеру били су основа за развој комуникационих курикулума, било као самосталних предмета, или кроз инклузију садржаја у друге предмете.

Рефлексија тих утицаја, са истовременим захтевом за редеофинисањем и обликовањем нових улога наставника, појавила се и на нашим просторима почетком деведесетих година прошлог века.

Програми за подстицање комуникационе компетентности наставника у Србији

На нашим просторима социо-културни контекст, друштвени и историјски услови су наметнули потребу за артикулацијом програма подстицања и развоја комуникационих вештина. Око овог концепта су се окупили пре свега психолози, а програми су се првобитно реализовали у оквиру активности невладиних организација, омладинских клубова итд.

Суштину тих програма чиниле су, пре свега, две основне поставке: (1) *рад на самој себи* и то, пре свега, напор да се разумеју сопствене потребе, а затим охрабривање самопоштовања и поверења у себе и (2) развијање посебног *односа према другом*, тј. прихватање легитимитета друге особе и свест о томе како понашање утиче на другу особу, дакле свест о нашој социјалној одговорности.

Искуство у алтернативној примени ових едукативних програма, примарно усмерених на развој комуникационих вештина, а теоријска позадина је у почетку била занемарена, исходило је потом у институционализацију програма. Први програмски садржаји имплементирани у школске курикулуме, који подстичу развијање комуникационе компетенције, били су постављени у оквиру предмета Грађанско васпитање као изборног предмета за ученике основних и средњих школа.

Програми који подстичу комуникациону компетентност код наставника код нас су, пре свега, обликовани као активности стручног усавршавања наставника у програмима које је акредитовало Министарство просвете и спорта Републике Србије. Крајњи корисници су ученици, али примарни су наставници, учитељи и руководиоци особље у школама.

Број ових програма (*Табела 1*) рефлектује повећање свесности просветних власти и самих актера наставног процеса о значају комуникационе компетенције у наставниковим различитим улогама, и шире, у животу целе школе и њеног окружења. Развојем програма усмерених ка оснаживању комуникационе компетенције наставника (једна од три базичне наставникове компетенције), уз благе осцилације у броју акредитованих програма, повећава се број наставника који су посебно обучени да полако преузимају улогу тренера из те области.

Интеграција таквих програма у иницијално образовање наставника, почиње полако да се

реализује тек почетком XXI века, а посебни наставни предмети са наменом да унапреде комуникациону компетентност будућих наставника се уграђују у студијске програме последње три до четири године.

На учитељским факултетима садржаји из области развоја комуникационе компетенције су двојако присутни:

- инклузивно су заступљени као посебне програмске области у оквиру следећих предмета: Педагошка психологија., Школско право и администрација, задаци на Педагошко-психолошкој пракси итд.;
- издвајају се и посебни наставни предмети чији су основни исходи развој комуникационе компетентности.

Нов моменат настао као последица усклађивања програма са европским тенденцијама у образовању је увођење наставе Грађанског васпитања као изборног предмета на појединим учитељским факултетима у Србији. Ово је представљало покретач за формулисање аутономних наставних предмета тако да у актуелним студијским програмима (наставним плановима) учитељских факултета у Србији своје место заузимају и специјализовани комуниколошки предмети у оквиру којих студенти уче теорије комуникације и развијају комуникационе вештине. На Педагошком факултету у Јагодини студенти друге године похађају наставни предмет *Основе комуникологије* (<http://www.ufja.kg.ac.yu>).

Факултети који образују будуће наставнике предметне наставе углавном и даље не посвећују довољно пажње општем наставничком образовању; такође не посвећују посебну пажњу ни развоју комуникационе компетентности будућих наставника. Као и на учитељским факултетима, неки од садржаја из области комуникологије су укључени у психологију и педагогију за наставнике, а посебан наставни предмет – *Комуникологију*, као општеобразовни предмет про-

Табела 1. *Комуникационе вештине у програмима усавршавања наставника (Златић и Бјекић, 2007: 131)*

Развој комуникационих вештина у програмима стручног усавршавања приказаним у каталозима програма стручног усавршавања запослених у образовању	Програми у каталозима					
	2002/2003		2003/2004		2006/2007	
	број	%	број	%	број	%
У наслову програма одређено да је програм за развој комуникационих вештина, компетенција или наведен назив одређених комуникационих вештина.	16	12%	24	7%	19	11%
У основним циљевима и основним темама наведено да програм обухвата и развој комуникационих вештина.	17	13%	37	11%	12	7%
У циљевима и садржајима програма наведен развој наставних вештина и знања која захтевају развој комуникационих вештина као споредан ефекат програма, али није експлицитно назначено.	62	48%	205	60%	89	51%
Остали програми – програми у којима развој комуникационих вештина није ни експлицитно, ни имплицитно наведен.	44	34%	77	22%	53	31%
Укупан број програма	129		343		173	

грамски дефинисан за студенте различитих образовних профила, не само будуће наставнике – похађају студенти Техничког факултета у Чачку (<http://www.tfc.kg.ac.yu>; Златић и Бјекић, 2006).

Факултети који образују кадар за рад у образовању (психологе, педагоге, не само наставнике), на пример Филозофски факултет у Београду, Филозофски факултет у Новом Саду и други, усвојили су нове студијске програме у оквиру којих су дефинисани наставни предмети чији је циљ развој комуникационих вештина. На пример: на Филозофском факултету у Београду (<http://www.uf.bg.ac.yu>) на основним академским студијама на смеру Психологија у образовању, студенти у VII семестру имају обавезни предмет Комуникацијске вештине; на основним академским студијама на Педагогији у IV семестру изборни предмет Професионалне вештине обухвата садржаје о комуникацији.

Обликовање курикулума за развој комуникационе компетентности наставника

Оквири програма комуникационе компетентности

Припремање курикулума (програма) за наставу комуникације се заснива на:

- општим дидактичко-методичким постулатима на којима се заснива формулисање и других наставних дисциплина у високошколској настави;
- специфичностима садржаја, различитим теоријским приступима, наглашеној интерактивности метода у наставном процесу, тешкоћама у мерењу резултата учења комуникационе компетенције итд.

Циљеви програма/наставе комуникације

У процесу структурисања програма којим се подстиче развој комуникационе компетентности, први корак, као и код других области, јесте дефинисање циљева програма.

С обзиром да се ради о комплексној, еклектичкој дисциплини са пуно диверзитета у приступима, персонална визија едукатора у овој области је нужна а она мора бити интегрисана са одличним познавањем захтева професије у чијем се образовању овај садржај реализује.

Такође, треба имати у виду и то да су начини презентације комуникационих процеса и вештина у оквиру наставе комуникација повезани са индивидуалним ставовима, вредностима и селф–концептом студената. То је истовремено и предност и недостатак, и захтева опрез јер ови наставни програми не мењају само оно што студенти знају, или шта треба да ураде, већ утичу и на лични доживљај себе.

Када размишља о циљевима програма за подстицање комуникационе компетенције, едукатор у тој области мора да има у виду интелектуалне дилеме које се постављају пред њега и које мора да разреши.

Дилема о односу *теорије и вештина* у програмима се односи на одлуку наставника шта ће више нагласити у програмима и колико ће простора дати знањима о комуникацији (теорија, појмови, процеси, принципи), а колико ће простора дати увежбавању вештина – где у постизању крајњег исхода да полазник курса буде способан да комуницира ефикасно.

Николсон и Дак (Nicholson and Duck, 1999) разрешавају ову дилему истичући предности курикулума који је усмерен ка вештинама, при том не занемарујући значај и неопходност теоријског оквира. Експлицирајући предности програма усмереног ка развоју вештина, аутори наводе следеће: најефикаснији је на вишим дискуссионим нивоима када се дискутује о

задацима и идејама; студенти су охрабрени да распознају релевантне комуникационе процесе и феномене у својим сопственим везама и интеракцијама; биће успешнији и ефикаснији у препознавању, анализи и адекватним одговорима у ситуацијама у свакодневном животу. Студенти боље прихватају овакве курсеве зато што препознају практичну употребљивост вештина у будућем професионалном деловању; узбуђени су када добију увиде о томе да могу да контролишу и управљају интеракционим процесима, а претходно су можда сматрали да су ван њихове контроле; такав ентузијазам је тешко остварити код теоријске презентације у форми предавања. У оваквим програмима већи део времена се посвећује активностима и вежбањима, као и самоевалуацији специфичних комуникационих компетенција...

Дилема о томе који циљеви имају приоритет - *циљеви процеса или циљеви продуката* - ставља пред наставника (креатора програма) задатак да направи адекватну равнотежу између њих. Наставник мора бити свестан значаја сваког од њих. Иако је продукте лакше евалуирати у наставном процесу (нпр. презентације, говоре, одговоре на питања), процеси су ти који усмеравају учениково даље понашање и однос према садржајима.

Једна од дилема која, такође, представља изазов за наставнике комуникационих програма је дилема између *циљева пошиљаоца и циљева примаоца комуникације*. Наиме, историјски посматрано, педагошка брига је била дуго усмерена на образовање компетентних говорника, лидера у дискусији и иницијатора интерперсоналног контакта. Међутим, успешна комуникација такође захтева доброг слушаоца, пратиоца и адекватног примаоца; људи проводе много више времена слушајући него говорећи. У настави су веома важне вештине слушања, које нису релевантне само за наставника, већ их је неопходно развијати и код ученика.

Спраг (Sprague, 1999) такође наводи захтев који се односи на наставу комуникације да наставници морају бити у сваком тренутку свесни циљева, као и то да циљеви врло експлицитно треба да буду предочени ученицима јер се тиме избегава проблем са усвајањем вредности које имплицирају садржај курса и сам наставник. У постављању циљева програма за подстицање комуникационе компетенције Спраг наводи практичну корисност и ефикасност модела Блумове таксономије која указује на хијерархијску природу процеса учења, посебно се осврћући на когнитивни домен јер она помаже наставнику да избегне три најчешће грешке: (а) усмеравање наставе искључиво на ниже нивое когнитивних инструкција; (б) усмеравање наставе на више процесе учења и сложеније вештине без увида у то да ли су ученици добро вођени, односно да ли поседују знања и вештине на нижим когнитивним нивоима; (в) усмеравање наставе на један хијерархијски домен циљева, а да се при томе евалуирају различити ниво и опсег хијерархије циљева учења а евалуирају се различити нивои. Дакле, наставник треба у настави комуникација да се усмерава на све нивое сазнавања и сва подручја учења, да прати и евалуира хијерархијски след развоја вештина, да евалуира оно што је реализовао у наставном процесу.

Циљеве треба операционализовати помоћу бихејвиоралних критеријума и сваки од њих треба да задовољи следећа три услова: (а) специфични циљеви морају бити постављени у појмовима ученикових коначних понашања, (б) морају бити одређени услови под којим се то понашање изводи и (в) мора бити одређен критеријски ниво који треба да буде постигнут да би могло да се укаже да је циљ постигнут. Ради илустрације наведених препорука, следи преглед очекиваних исхода у постигнућу студената у наставним програмима за развој комуникационе компетенције

Примери програма/наставе комуникације - циљеви и исходи

Професионално деловање наставник захтева одговарајућу наставу развоја комуникационе компетентности. Применљиви су и општи програми развоја комуникационих знања и вештина, али и специјализоване активности. Изабрана су два програма наставе комуникације (Табела 2 и Табела 3), применљива у образовању наставника, а која представљају најчешће структуру програма, и у којима је нагласак и на посебним вештинама вербалног изражавања и логичким операцијама које подржавају комуникацију веома важну у наставном процесу. Програми су приказани навођењем исхода, који директно усмеравају избор садржаја.

Евалуација програма/наставе комуникационе компетентности

Пошто је програм за подстицање комуникационе компетентности усмерен и на развој комуникационих вештина, ту се отвара шире поље питања и истраживачких дилема које немају јединствено теоријско утемељење; чак, напротив, приступа се из различитих појмовних операционализација комуникационе компетенције. Изражен проблем у многим приступима у истраживањима комуникационе компетентности јесте и недоследно коришћење термина (Spitzberg and Cuperich, 1989). Проблем мерења комуникационе компетентности је предмет много шире расправе него што овај чланак омогућава. Због практичних потреба, указаћемо на основне приступе мерењу комуникационих вештина.

Централне технике при мерења комуникационе компетентности могу бити:

1. Самопроцена – када се мери интерперсонална свесност на основу различитих индикатора комуникационих процеса, феномена и знања, онда је валидна употреба инструмената на основу самопроцене.

Табела 2. Модел 1 – Очекивани резултати студената на Курсу базичних комуникационих вештина говора и слушања¹ (Morrealce and Backlund, 2002)

По завршеном програму студент може да:	
1. Говорне компетенције	1.1. Одређује сврху оралног дискурса
	1.2. Бира тему и сужава је у складу са потребама публике
	1.3. Испуњава сврху оралног дискурса
	1.3.1. формулишући исказе
	1.3.2. обезбеђује адекватан подржавајући материјал
	1.3.3. бира адекватан организациони образац
	1.3.4. демонстрира пажљиву употребу речи
2. Компетенције емитовања	1.3.5. даје и употребљава адекватне прелазе
	2.1. ангажује вокалне варијетете у висини и интензитету
	2.2. Јасно артикулише поруке
	2.3. Употребљава језик адекватно у складу са карактеристикама публике
3. Интерперсоналне вештине	2.4. Демонстрира невербално понашање које адекватно подржавају вербалне поруке
	3.1. демонстрира адекватне персоналне вештине у различитим контекстима
	3.2. Емитује самосвесност свог понашања у комуникацији
4. Компетенције слушања	3.3. Употребљава адекватан конверзациони модалитет кроз самопрезентацију и одговарање на повратну информацију
	4.1. Препознаје главне идеје
	4.2. Идентификује подржавајуће детаље
	4.3. Препознаје експлицитне везе међу идејама
	4.4. Прати садржај „отвореног ума”
	4.5. Опажа и препознаје сврху порука саговорника, као и његову организацију идеја и информација
	4.6. Разликује исказе који су засновани на чињеницама од претпоставки
	4.6. Разликује емоционалне и логичне аргументе
	4.7. Идентификује предрасуде
	4.8. Препознаје говорникове ставове
	4.9. Синтетизује и евалуира логичке закључке
	4.10. Препознаје дискрепанцију између говорникове вербалне и невербалне поруке
	4.11. Када је адекватно употребљава технике активног слушања

¹ Speaking and Listening Competencies for College students, 1999, Annandale VA: National Communication Association (Morreale and Backlund, 2002).

Табела 3. Модел 2 – Основне комуникационе вештине²

По завршеном програму студенти ће бити способни да:		
Основне комуникационе вештине	Опште вештине	изложи јасно идеје
		етички комуницирају
		прихвате одговорност за сопствено комуникационо понашање
		препознају када је примерено комуницирати, а када не
		комуницирају отворено – на директан начин
	Вештине развоја и организације порука	да структуришу ефикасне поруке са уводом, истицањем главних идеја, корисним транзицијама и закључком
		да изаберу адекватан метод организације и презентације поруке
		да идентификују своје комуникационе циљеве
		да користе резимирајуће реченице у адекватном контексту
		да истакну кључне тачке-идеје и субординирајуће идеје у свом вербалном исказу
		да постигну свој комуникациони циљ
		да селекују адекватан и ефикасан медиум за комуникацију
Вербалне комуникационе вештине	Контекстуална и ситуациона анализа	адаптира промене у складу са карактеристикама публике
		изабере и сузи тему усклађујући је са околностима
		изабере тему и прошири је у складу са потребама публике
	Подржавање порука	препознаје и користи основно резонување
		аргументује са релевантним доказима
		идентификује чињенице и проблеме које се релевантне за тему
		ефикасно истражује информације које су му потребне за припрему поруке
		демонстрира кредибилност
		уме да постави интенције и сврху када је то адекватно
	Тип поруке	развије поруке које ће имати утицај на ставове и активности
		опише или изрази осећања пред другима
Интерперсоналне комуникационе вештине и вештине за рад у групи	Ситуациона анализа	разуме када други не разуме његову поруку
		идентификује и уме да управља, коригује садржај који се не разуме
		препозна када је неадекватно говорити
	Управљање релацијама	уме да идентификује конфликт
		уме да управља конфликтом (познаје стратегије за разрешавање конфликта и да их користи)
		допушта другима да изразе своје мишљење
		себе уме асертивно да представи
	Информациона размена	уме пажљиво да слуша питања и да коментарише друге комуникаторе
		уме ефикасно да постави питање
		одговара на питања концизно при том истичући главне идеје
	Управљање конверзацијом	буде отворено за другачије мишљење
		показује ентузијазам при изношењу садржаја
	Комуникација у групи	ради на заједничким пројектима у тиму
		уме да прати и да учествује у групној дискусији на релевантан и фокусиран начин

² Expectations for Speaking and Listening for College Graduates Essential Communication Skills (Jones, 1994, према Morreale and Backlund, 2002)

Комуникаци- они кодови	употреба изговора, граматике, артикулације у складу са публиком	
	употреба адекватног вокалног понашања у порукама за одређену публику	
	Евалуација орал- них порука и слу- шање	слуша са „пажњом”
		слуша „отвореног ума”
		разликује чињенице од претпоставки
		уме да идентификује главне идеје у датој усменој инструкцији
	разликује главне идеје од подржавајућих идеја	

2. Процена дата од стране блиског партне-
ра у социјалној интеракцији (хоризонтал-
на процена, процена од значајних других)
- већина аутора, бавећи се поузданошћу
и ваљаношћу различитих приступа ме-
рењу овог конструкта, у ствари препору-
чује употребу вишеструких метода у циљу
побољшања тачности мерења. У складу са
тим, истраживачи често користе више раз-
личитих начина мерења, укључујући ту
и различите изворе података (наставни-
ци, родитељи, вршњаци). Ове процедуре
укључују глобалне процене појединаца
(комуникативан, агресиван, омиљен и сл.)
и процене специфичних понашања које
у великој мери корелирају са важним со-
цијалним исходима.

3. Процена од стране групе посматрача се
уводи да би се ублажила субјективност
процена која је присутна у претходна два
локуса мерења. Процена од стране других
може бити спроведена путем:

- систематског посматрања,
- метода бихејвиоралне симулације
– у оквиру којих се испитаницима
представљају различите хипотетич-
ке ситуације на које они треба да од-
говоре играњем улога или исказом
о томе шта би урадили у тој ситу-
ацији.

Процењивање бихејвиоралних критерију-
ма сматра се најадекватнијим када је у питању
мерење вештина. Наравно, одлуке се доносе на
основу специфичних циљева: да ли се програ-
мом развија разумевање једноставних или сло-
жених принципа, употреба принципа за евалу-

ацију већ постављених проблема или за реша-
вање нових проблема, или се ради о примени
стarih принципа у неким новим ситуацијама.

Могући приступ у развоју и структури-
сању бихејвиоралног инструмента за процену ко-
муникационе компетенције приказали су Голдф-
рис и Ди Цурила (Goldfries and D’Zurilla, према
Spitzberg and Cupach, 1989) путем бихејвиорал-
но-аналитичког модела. Овај модел не предста-
вља меру за процену комуникационе компетен-
ције, већ представља скуп методолошких кора-
ка дизајнираних да се уз помоћ њих структури-
ва валидан инструмент за процену. Резултирајући
инструмент треба да послужи за процену спо-
собности тако што ће омогућити разликовање
најкомпетентнијих одговора на варијетету реле-
вантних проблемских ситуација.

Кораци у бихејвиоралном-аналитичком мо-
делу су:

- 1) *ситуациона анализа* – идентификовање
најрелевантнијих ситуација са којима се
сусреће циљана група; у контексту при-
мене програма за подстицање комуника-
ционе компетенције то би биле релевант-
не области програма са идентификовањем
ситуација у којима треба да се испоље
одређене комуникационе вештине;
- 2) *енумерација* (навођење, „излиставање”)
одговора – идентификовање репрезента-
тивног ранга потенцијалних одговора у
односу на проблемске ситуације иденти-
фиковане у кораку 1;
- 3) *евалуација одговора* – постављање норми
за одговоре идентификованих у кораку 2;

- 4) *развој формата мерења* – одређивање преферираног мода индукције одговора - хипотетичке ситуације дате путем вербалног описа где субјект треба да „замисли” себе у описаној ситуацији; или администрирање ситуација путем видео записа или аудио записа; одређивање модуса одговора субјекта – играње улога или вербални исказ на дату ситуацију; „кодирање” одговора у складу са нормативним критеријумима постављеним у кораку 3;
- 5) *евалуација мерења* (коришћење стандардних валидационих техника).

Завршна разматрања

Развој комуникационих програма и њихова интеграција у инцијално образовање будућих наставника постаје све више нужност, а

не алтернативни избор. Комуникациона компетенција има значајану формативну функцију у другачијој концепцији улога наставника која у последњих 20 година пролази значајне промене (поставља се захтев за наставником који ће бити рефлексивни практичар, стручњак који обликује курикулум уместо да га само спроводи, стручњак који се бави развојем људских ресурса итд.). Нове компетенције наставника имлицирају и нове начине њиховог стицања. Овај рад представља експликацију концепата који могу имати практичну педагошку импликацију на том путу: а) даје могуће (не и једине) операционализације појма комуникационо компетентан наставник, б) даје кратак историјски осврт развоја програма за подстицање комуникационе компетентности, и в) подсећа на неке дидактичке захтеве које треба имати у виду при структурирању таквих програма.

Литература

- Бјекић, Д., Златић, Л. (2006): Комуникациона компетенција наставника технике, Научна конференција „Техничко (технолошко) образовање у Србији”, *Зборник радова ТОС’06*, Чачак: Технички факултет, 471-478; http://www.tfc.kg.ac.yu/tos/PDF/5_3_Bjekic.pdf
- Bjekić, D., Zlatić, L. (2006): Effects of professional activities on the teachers’ communication competence development, The 31th Annual ATEE Conference „Cooperative Partnership in Teacher Education”, Ljubljana-Portorož, 21-25 October 2006; *Book of Abstracts*, Ljubljana: Šola za ravnatelje, 59-60. http://www.atee2006.si/Files/File/Books_of_abstracts_ATEE06.pdf
- Вучић, Л. (1981): *Развијање схватања социјалних односа код ученика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Златић, Л. Бјекић, Д. (2004): Процена комуникационог понашања наставника у: *Комуникација и медији у савременој настави*, *Зборник радова*, Научни скуп са међународним учешћем, Јагодина: Учитељски факултет, 322-335.
- Златић, Л., Бјекић, Д. (2005): Комуникациона компетенција као интерперсонална контрола, *Зборник радова 6/2005*, Ужице: Учитељски факултет, 111-125.
- Златић, Л., Бјекић, Д. (2006): Интеракциона укљученост студената технике и успешност у настави комуникологије, Научни скуп “Емпиријска истраживања у психологији”, Књига резима, Београд: Филозофски факултет и Институт за психологију; 40-42; *Зборник радова „Емпиријска истраживања у психологији 2006”*, Београд: Институт за психологију, 87-97.

- Златић, Л., Бјекић, Д. (2007): Историјски осврт на теоријске и практичне оквире развоја комуникационе компетентности наставника, у: Шпијуновић, К. (уредник): *Образовање и усавршавање наставника – историјски аспект, Зборник радова са научног скупа*, Ужице: Учитељски факултет, 117-134.
- *** *Каталог програма усавршавања запослених у образовању 2002*, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- *** *Каталог програма усавршавања запослених у образовању 2003/04*, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- *** *Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању 2006/2007*, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања – Центар за професионални развој.
- McCroskey, C. J. (1984): Communication Competence: The Elusive Construct in: Borstrom, E. N. (ed): *Know in Competence in Communication, A multidisciplinary Approach*, Sage Publications, 259-269
- Morreale, P. S., Backlund, M. P. (2002): Communication Curricula: History, Recommendations, Resources, *Communication education*, Vol 51, No 1, 2-18.
- Nicholson, J., Duck, S. (1999): Teaching Interpersonal Communication u: Vangelisti, A. L., Daly, J. A., Friedrich, G. W. : *Teaching Communication: Theory, Research, and Methods*, Mahwah - New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 85-99
- Parks, R. M. (1994): Communicative Competence and Interpersonal Control u: Knapp, M. L., Miller, G. R. (ed): *Handbook of Interpersonal Communication*, London, New Delhi: Sage Publications, 589-621
- Reardon, K. K. (1998): *Interpersonalna komunikacija: Gdje se misli susreću*, Zagreb: Alinea.
- Riggio, R. E. (1986): Assessment of Basic Social Skills, *Journal of Personality and Social Psychology* 51 (3), 649-666.
- Rubin, R. B., Palmgreen, P., Sypher, H. E. (2004): *Communication reserach Measures – a sourcebook*, Mahwah, New Yersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Spitzberg, B. Cupach. W. R. (1989): *Handbook of Interpersonal Competence Research, Recent Research in Psychology*, Springer-Verlag, Publisher.
- Sprague, J. (1999): The Goals of Communication Education, u: Vangelisti, A. L., Daly, J. A., Friedrich, G. W. (1999): *Teaching Communication: Theory, Research, and Methods*, Mahwah - New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 15-31.
- Ford, Z. S., Wolvin, D. (1993): The Differential Impact of a Basic Communication Course on Perceived Communication Competencies in Class, Work and Social Context, *Communication Education*, Vol. 42, 215-223.
- Friedrich, W. G., Boileau, M. D. (1999): The Communication Discipline, in: Vangelisti, A. L., Daly, J. A., Friedrich, G. W. (1999): *Teaching Communication: Theory, Research, and Methods*, Mahwah - New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 3-15.
- Craig, R. T. (1999): Communication theory as a field, *Communication Theory*, 9(2), 199/161. преузето 2005. године са [http://www.colorado.edu/communication/meta-discourses/Bibliography/Craig%20\(1999\)/CTasaField.html](http://www.colorado.edu/communication/meta-discourses/Bibliography/Craig%20(1999)/CTasaField.html)
- Walker, E. R., Foley, M. J. (1999): Socijalna inteligencija: Istorija i merenje, *Psihologija u svetu*, Vol IV, 1: 34-53.

- Whaley, B. B., Samter, W., ed. (2007): *Explaining Communication – Contemporary Theories and Exemplars*, Mahwah - New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.

Summary

Teachers' professional competencies are determined by the socio-interactive characteristics of the teaching process. The basic framework to design of curriculum to teachers' communication competence development is considered in the paper. The contents of communicology and the courses from communicology were included gradually at the university teacher education. The whole school systems come to be more awareness of teachers' communication competencies improvement as the one of the prerequisites of the teachers' professionalisation. Based on the specific contents and great (essential) significance of the communication skills in learning communication, this paper shows the fundamental postulates of the teaching communication, and compares two curriculums. The evaluation of teaching communication is analyzed: especially we analyzed the difficulties of behavioural evaluation as the necessary part of the monitoring teaching communication effects.

Key words: teacher, communication competencies, interpersonal communication competencies, teaching communication.

Прегледни
научни чланак

Др Суада Буљубашић

Факултет политичких наука, Сарајево



Супервизија у функцији јачања компетенција наставника

Резиме: Друштвене промјене снажно су се одразиле на све сегменте друштва, а посебно на породицу и школу. Социјализација дјеце је у озбиљној кризи јер су старе норме и вриједности деградиране а породице, због низа проблема, све теже функционишу, тако да школе имају све тежи и одговорнији задатак у погледу своје васпитне улоге. Суочени са бројним проблемима наставници често остају без потпуне или недовољне подршке друштва, својих шефова и колега. Истовремено дјеца, посебно адолесцененти, постају све захтјевнија и наставници често не знају како се носити са неким проблемима. Истраживања показују да наставницима најзначајније потешкоће представљају васпитне задаће, а најмање образовне. Дакле, они су компетентни у подручју образовања, али не и у подручју васпитања и прилагођености система потребама ученика и родитеља.

Искуства развијених земаља показују да је најбољи начин јачања компетенције учење из властитог искуства кроз супервизију. Супервизија је уобичајена пракса у западним земљама у свим струкама које се баве радом са људима укључујући и просвјету. Увођење супервизије у систем образовања мора се схватити као помоћ наставницима да ојачају своје компетенције како би своје задатке успјешно и квалитетно извршили, јер подручје рада с дјецом и младима је данас у посебном фокусу првенствено због Конвенције о правима дјетета која посебно наглашава најбољи интерес дјетета.

Кључне речи: породица, школа, наставник, компетенције, супервизија.

Увод

Велике друштвене промјене које су почеле крајем прошлог вијека у бившим социјалистичким земљама имају снажан утицај на све сегменте друштва. Поред тога, у једном броју земаља насталих распадом бивше Југославије водили су се вишегодишњи ратови који су додатно усло-

жили ионако доста тешку ситуацију. Управо због ових догађања и промјена, о овим земљама се говори као о земљама које су у двострукој транзицији: из рата у мир, те из система планиране друштвене производње у тржишну економију. Сва ова догађања и процеси имају снажан утицај на друштво у цјелини, породицу и појединце. Транзициони процеси довели су до тога да

су старе норме и вриједности заборављене или изгубиле значај. Овим дерогирањем норми и вриједности објашњава се чињеница да су великом броју дјеце и младих, у овим земљама, модели за идентификацију особе које припадају новој „друштвеној елити“, а које су најчешће особе сумњивих људских, моралних и других квалитета. Дерогирање старих норми и вриједности те низ различитих социјалних проблема са којима је суочен значајан број породица довело је до тога да је социјализација дјеце и младих у озбиљној кризи. На кризу у раду са дјецом у циљу њиховог васпитања, социјализације и образовања указују истовремено родитељи, наставници, те други стручњаци који раде с дјецом и младима. Родитељи истичу да је раније, посебно у периоду њиховог одрастања, било много лакше бити родитељ, а наставници жале за старим добрим временима када су били цијењени, поштовани, уважавани. Поред тога, наставници упозоравају да дјеца, посебно адолесценти постају „тежи“, захтјевнији и да често немају професионалног знања и искуства како да се носе са неким проблемима са којима се сусрећу у свом свакодневном раду. Како помоћи наставницима да свој рад са дјецом унаприједи, учине га квалитетнијим?

Да би се узроци ових тешкоћа у васпитању и социјализацији могли лакше разумјети, неопходно је осврнути се и на основне изворе примарне социјализације: породицу и школу. Заправо, неопходно је указати на промјене и тешкоће које неминовно прате ове изворе примарне социјализације, а што свакако има значајан утицај на рад наставника са дјецом.

Друштвена криза и породица

Све друштвене промјене које су поменуте снажно су се одразиле на породицу. Заправо, велики број породица суочен је са различитим социјалним проблемима који отежавају функционисање породице а посебно угрожавају поло-

жај дјеце и младих. Међу бројним социјалним проблемима са којима су суочене ове породице посебно су изражени: сиромаштво, незапосленост родитеља, губитак једног или оба родитеља и промјена мјеста живљења. Заправо, ови социјални проблеми са собом доносе читав низ других проблема, а који се неминовно одражавају на укупан живот породице, посебно дјеце. Због проблема са којима је суочен један број породица не може да испуни своје основне задаће, посебно у погледу васпитања дјеце тако да школе дјечи из таквих породица постају основни извор васпитања и социјализације.

Сиромаштво, које је најчешће последица дуготрајне незапослености родитеља или ниских и недовољних примања, довело је до руба егзистенције велики број породица у Босни и Херцеговини. Истраживање мјерења животног стандарда (ЛСМС), проведено 2001. године, показало је да 19,5% становника у БиХ живи испод линије сиромаштва, а додатних 30% има довољно средстава само за задовољавање основних животних потреба (Алексић и сар., 2002). Ови подаци јасно указују на чињеницу да због сиромаштва велики број дјеце живи у условима који не омогућавају оптималан раст и развој.

Незапосленост је стално растући проблем у БиХ. Према званичним подацима надлежних служби, стопа незапослености је виша од 40% и има тенденцију даљњег раста. Као главни разлози повећања броја незапослених особа наводе се: завршетак школовања младих и њихово пријављивање надлежним службама за запошљавање; лоша приватизација; губитак запослења због стечаја или ликвидације предузећа; недовољна улагања за отварање нових радних мјеста; недовољна производња у свим дјелатностима привреде и механички прилив становништва (повратак из иностранства, а посебно из земаља у окружењу).

Незапосленост представља проблем који производи бројне последице на индивидуал-

ном, породичном, колективном и друштвеном плану. Тако стручњаци различитих профила упозоравају да незапосленост производи читав низ различитих посљедица као што су: психички проблеми и ментални поремећаји, губитак самопоштовања и самоидентитета, редуцирање социјалних улога и односа са другим људима, социјална искљученост, осиромашење и сиромаштво, поремећај породичних односа и функција итд. Понекад незапосленост може довести и до различитих девијација родитеља или других чланова породице као што су алкохолизам, самоубиство, криминал, проституција и сл. а што се директно одражава на укупан развој дјече у таквим породицама. Треба посебно нагласити да незапосленост, посебно дуготрајна, производи код родитеља осјећај немоћи и неспособности да буду добри и одговорни родитељи јер нису у стању да задовоље све потребе дјече, често ни оне најосновније.

Нарушене породичне структуре и поремећени породични односи су сљедећи проблем са којим је суочено босанскохерцеговачко друштво. Структурална цјеловитост породице је посебно важна јер представља значајан предуслов њене функционалне адекватности. Непотпуност породице може бити изазвана бројним узроцима, и зависно од тога који су узроци довели до непотпуности породице, посљедице су доста различите. Из свакодневне праксе центара за социјални рад видљиво је да непотпуне породице, које су се нашле у овом положају због смрти једног од родитеља, имају слабије неповољно дејство на дјецу, посебно ако је однос међу родитељима, прије смрти, био складан и хармоничан, а други родитељ је након смрти брачног друга успјешно преузео улогу оба родитеља. С друге стране, породице чија је структура поремећена претежно субјективним слабостима родитеља, као што су развод, ванбрачност и други разлози одвојеног живота родитеља, имају неупоредиво теже посљедице по дјецу и њихов развој.

Социјализација дјече посебно је угрожена у породицама са поремећеним односима јер очувана породична структура, односно потпуност породице јесте важна, али није најважнији и искључиви фактор успјешне социјализације. Упркос чињеници да имају очувану породичну структуру велики број породица су „изнутра“ разорене и деградиране. Лоши међусобни односи родитеља, лош и педагошки неоправдан однос родитеља према дјечи, као и њихов негативан однос према друштвеним вриједностима и прописима које те вриједности штити могу својим дјеловањем допринијети јављању различитих поремећаја у понашању дјече и младих. Такве породице пружају својој дјечи само негативне узор, што може довести до тога да се код дјече развијају негативна лична својства, тежње и схватања, која остављају тешке посљедице на њихову личност. Сталне конфликтне ситуације, алкохолизам и насиље у породици могу оставити трајне посљедице на психички развој дјече. У овим породицама често долази до одбацивања дјече, које без обзира на мотиве, удаљава дјецу од породице тако да се она често одају бјежању, скитњи, агресивном понашању, крађама и другим облицима девијантног понашања. Породице у којима долазе до изражаја различити елементи или облици структуралне разорености, а посебно функционалне дезорганизације постају центар девијантног притиска који се манифестује преко различитих поремећаја у понашању дјече и младих.

Поставља се питање колико су породице, односно родитељи из породица које су суочене са поменути проблемима способне да успјешно одговоре свим захтјевима који се пред њих постављају у погледу одговорног родитељства. Бити одговоран родитељ у друштву оптерећеном бројним проблемима који се директно одражавају на породицу је крајње тешко јер својим усклађеним и хармоничним животом породица још увијек представља најдјелотворнији фактор усмјеравања и позитивног структу-

писања младих личности. Тешко је бити одговоран родитељ у окружењу у коме је редуцирана или потпуно изостала друштвена подршка породици. Кршењем права одраслих, у овом случају родитеља, директно се крше и права дјете, јер незапослени родитељи или родитељи са ниским зарадама нису без помоћи других у стању обезбиједити ни минималне услове за правилан раст и развој дјете. У сагледавању одговорног родитељства незаобилазно је и питање квалитета и начина васпитања дјете, јер мањкавост васпитања, под којим се подразумева строго и претјерано попустљиво васпитање, као и помањкање васпитања директно се одражава на социјализацију дјете. „Жртве родитељске неодговорности, професионалног затајења или недовољног ангажмана друштва су дјеца, која ће ове пропусте плаћати као потенцијални овисници, као малолетни пријеступници, као насилници, неодговорни родитељи или грађани друштва“ (Шадић, 2006:142-143).

Друштвена криза и школа

Друштвена криза снажно се одражава и на школу као најважнију васпитно-образовну институцију сваког друштва. Заправо, друштвена криза школу погађа на директан и индиректан начин. Директно, због лоше финансијске ситуације и недовољних ресурса који се одражавају на радне услове, опрему, ниска и нередовна примања запослених, неуређену законску регулативу и сл., а индиректно због свих поменутих проблема који погађају породицу и отежавају њено функционисање.

Школа има задатак да дјеци и младима обезбиједи што квалитетније усвајање знања из различитих области, а поред тога она, такођер, има задатак да своје активности усмјери ка формирању и развијању квалитетних моралних својстава, културних, радних и других навика и друштвених квалитета својих ученика у циљу

добре социјализације. Дакле, школа има велику улогу не само у образовању дјете већ и у њиховом васпитању и социјализацији. Коначно, школа је један од три основна извора примарне социјализације. Појачана васпитна улога школе посебно је изражена у земљама насталим распадом бивше Југославије. Наиме, васпитна улога школе посебно је значајна због низа социјалних проблема са којима је суочен велики породица а што се, неминовно, одражава и на васпитање дјете. Због проблема са којима је суочен један број породица не може да испуни своје основне задаће, посебно у погледу васпитања дјете, тако да су школе, дјеци из таквих породица, основни извор васпитања и социјализације. Управо због чињенице да школа остварује контакт с највећим дијелом младих, од ране младости до зрелог доба, она има изванредне предности и неограничене могућности да својим добро осмишљеним радом утиче не само на подизање образовног и културног нивоа ученика, већ и на њихов емоционални и интелектуални развој и формирање цјелокупне структуре личности. Да би школа успјешно одговорила сложеним и тешким задацима који се од ње очекују, мора бити задовољено бар неколико сљедећих услова: добро едуцирани кадрови, наставни планови и програми прилагођени узрасту ученика, величина разреда који омогућава већи индивидуални рад и интерактивно учење, довољно простране и свијетле учионице опремљене одговарајућом опремом за квалитетније извођење наставе. Поред ових услова, школе морају имати и друге садржаје за ваннаставне и ваншколске активности, те остварити сарадњу са родитељима и различитим установама у локалној заједници. Управо због свих проблема са којима се суочавају бројне породице, а што се директно одражава на њено функционисање и васпитање дјете, чини се да улога наставника није била никад тежа и одговорнија. Њихова улога је посебно значајна у превентивном раду, јер они раде директно са дјецом и могу да уоче неке недостатке или поремећаје код ученика. Резултати

бројних истраживања показују да је највећи број злостављане и занемарене дјеце откривен управо у школи. Благовремено учачавање одређених недостатака или поремећаја код дјеце омогућава предузимање одговарајућих мјера како би се они потпуно отклонили или ублажили. Сарадња школе са родитељима од посебне је важности. Школа треба остварити добру сарадњу са родитељима и пружити им одговарајућу стручну помоћ, како би се што успјешније одговорило задацима који се пред родитеље и школу постављају у погледу васпитно-образовног рада.

Међутим, свим овим захтјевима је тешко удовољити првенствено због недостатка финансијских средстава која су лимирајући фактор задовољавања других услова. Истраживања која су рађена у послјератном периоду у Босни и Херцеговини показују да већина наставника посебно наглашава тежак и незавидан професионални положај просвјетних радника, преоптерећеност бројним обавезама, губитак ауторитета просвјетног радника што им ствара низ проблема у раду са ученицима. Поред тога, они су истакли да им се понекад чини да немају ни довољно знања ни вјештина да се носе са свим проблемима ученика са којима се у свом раду сусрећу, и зато су исказали потребу за едукацијом различитих садржаја. Недостатак знања и вјештина у раду са ученицима посебно је изражен због чињенице да је међу ученицима значајан број оних који долазе из породица које су оптерећене разним социјалним проблемима, а и код неких ученика су изражене неке од социјално-патолошких појава.

Наставници посебно наглашавају проблеме у породици јер је, по њиховом мишљењу, прије рата породица била стабилнија, у њој се рјешавало пуно ствари и проблема, а сада су дјеца препуштена само школи. Они сматрају да су родитељи у знатној мјери занемарили своју дјецу, првенствено што пуно раде и због тога мало времена проводе са дјецом. Наставници такођер

истичу слабу сарадњу са родитељима, тако да у неким случајевима покушаји наставника да приволе родитеље на сарадњу са школом остају потпуно безуспјешни јер наилазе на игнорисање родитеља. Несарадња родитеља са школским особљем посебно је наглашена код ученика који су већ испољили поремећаје у понашању. Како истичу наставници, ови поремећаји су резултат недовољне контроле родитеља и лошег утицаја вршњака. Под утјецајем вршњака један број ученика почиње са пушењем, конзумирањем алкохола, а у посљедње вријеме све више и са употребом различитих опојних средстава. Наставници наглашавају да често немају професионалног знања и искуства, те подршке својих колега како да ријеше неке проблеме у раду са ученицима (Буљубашић, 2005).

Како повећати компетентност наставника?

На ово питање сигурно је доста тешко дати ваљан одговор. Суочени са бројним проблемима који су посебно изражени у овим турбулентним временима, наставници често остају без потпуне или недовољне подршке друштва, својих шефова и колега. Истовремено дјеца, посебно адолесценти, постају све захтјевнија и наставници се често нађу у дилеми како на најбољи начин рјешити неке проблеме или захтјеве. Заправо, истраживања показују да наставницима најзначајније потешкоће представљају васпитне задаће, а најмање образовне. Дакле, они су компетентни у подручју образовања, али не и у подручју васпитања и прилагођености система потребама ученика и родитеља. Овако стање проистиче из чињенице да је већина семинара, савјетовања и сл. усмјерена на наставне садржаје, евентуално методику, док је веома мали број посвећен комуникацији и односима. Упркос чињеници да многе владине и невладине организације, па чак и поједина предузећа у посљедње вријеме организују комуникацијске семинаре и друге видо-

ве развоја нових односа на којима се учи како заступати себе и своје ставове и мишљења, рјешавати сукобе и усаглашавати разлике на цивилизован и демократичан начин, дакле, не насилно и снагом моћи и ауторитета, школа је остала незаинтересована за ову врсту едукације. Искуства развијених земаља показују да најбољи начин јачања компетенције је учење из властитог искуства, пратећи процес и фокусирајући се на однос, на „како“, а не на резултат и на „зашто“. Развијајући особну компетентност утичемо да се и други (надређени, ученици, родитељи) промијене (Преград, 2007:325)

Најчешће кориштен простор и облик који омогућава учење из властитог искуства је супервизија. Заправо, супервизија је уобичајена пракса у западном свијету у свим струкама које се баве радом са људима укључујући и просвјету.

Шта је супервизија

Супервизија се као метода усвајања професионалних знања и професионалног развоја појавила у Сједињеним Америчким Држава крајем 19. вијека. У Европу је пренесена средином 20. вијека као дио Marshalllovog плана помоћи након Другог свјетског рата. (Van Kessel, 1997, према: Ајдуковић, Цајверт, 2004.) Постоје бројне дефиниције супервизије, али ћемо за ову прилику издвојити двије:

Супервизија је *процес* у којем један стручњак има *одговорност* да ради с другим стручњаком како би се постигли одређени професионални, лични и организацијски циљеви супервизираниог. Ти циљеви укључују *осигурање компетентног и одговорног непосредног рада с корисницима*, континуирани професионални развој, те личну подршку супервизираниом (Харриес, 1987).

Супервизија је процес специфичног учења и развоја, као и метода подршке при професионалном рефлектирању која омогућује стручња-

цима да усвоје нове професионалне и особне увиде кроз властито искуство. Помаже стручњацима да интегрирају практична искуства с теоријским знањима и да дођу до својих властитих рјешења проблема с којима се сусрећу у раду, да се дјелотворније носе са стресом и да изграђују професионални идентитет. Супервизија подржава професионално и особно учење и развој стручњака (Жорга, 2003).

Дакле, супервизија је интеракцијски процес између супервизора и супервизанта са основним циљем да супервизант пронађе нове увиде, начине размишљања и могуће нове поступке у свом раду. Она служи за ослобађање креативног потенцијала код супервизанта који му омогућава сагледавање ситуације на један другачији, нов начин и покретање својих радних активности у новом смјеру. Кроз тако промијењено сагледавање ситуације лакше се уочавају елементи који су били препрека досадашњем раду и лакше се откривају узроци тих сметњи. Овако схваћена супервизија имплицира развој, освјештавање властитог креативног потенцијала и разумијевање оног што радимо, а што значајно доприноси јачању самопоуздања и компетенције. Супервизија захтјева промјену у размишљању и дјеловању супервизанта. Као нужна претпоставка ових промјена, односно да би ове промјене уопште биле могуће, неопходно је у супервизијски процес рада на проблему увести једну или више тема које стоје у основи проблема или су везане за његово рјешавање, а супервизант их није препознао. У том случају супервизор „конфронтира“ супервизанта са свим чињеницама и проблемима који нису јасни. Такођер, супервизор „конфронтира“ супервизанта, понекад и са елементима ситуације које супервизант није уочио или с вриједностима, моралним судовима и догмама које супервизант има, а које су озбиљна препрека да ситуацију сагледа на другачији начин (Безић, 2007).

У супервизији супервизор није особа која даје рецепт за рјешење неког проблема. Његова основна улога је да помогне супервизанту да истражује своје властито понашање и/или размишљање и да проналази путеве којим ће адекватније и комфорније доћи до постављеног циља. Зато је у супервизији важно да се супервизант суочи са својим понашањем или размишљањем како би их боље разумио и да се, разумијевајући властито понашање, може одлучити на алтернативне начине сагледавања и професионалне акције. Конфронтација захтјева узајамно повјерење и поштовање између супервизора и супервизанта јер је то један од основних услова за успјех. Уколико нема повјерења у супервизора, супервизант може доживјети конфронтацију као агресивну критику због супростављеног мишљења, може се осјетити повријеђеним, неспособним и сл., што представља препреку успјешној супервизији. Способност подношења конфронтације зависи од нивоа самопоуздања. Особе са високим нивоом самопуздања много лакше примају повратну информацију коју не очекују. Добро сналажење с конфронтацијом подразумијева не само да супервизант одслуша критичке примједбе на свој рад, него да их разумије, проради и, уколико су оправдане, усвоји, а уколико нису оправдане да их одбаци уз презентацију аргумената за такав став. Уколико супервизант прима критику само тако што је одслуша, а при том не жели да све оно што је речено стварно допре до њега то се и не сматра критиком. „У супервизијској ситуацији супервизор не ‘критизира’ супервизанта – што би значило да га не оптужује, не говори опћенито о његовом начину рада и не процјењује га као особу. Супервизор конфронтира супервизанта с елементима који су важни за његов даљњи рад, а које сам супервизант не види добро. Сврха конфронтације није оптуживање него усмјеравање на промјене у раду“ (Безић, 2007:450).

Сљедећи проблем који се јавља у супервизији су нереална очекивања супервизаната.

Из искустава земаља у којима супервизија има своју дугу традицију видљиво је да супервизанти понекад дођу на супервизију у нади да ће добити потврду за свој професионални рад. То су ситуације када супервизанти презентирају своје радове и при том немају никаква питања у вези са презентацијом, него само очекују повратну информацију од супервизора. Овакав начин рада није супервизија и он се ни на који начин не смије сврставати у супервизију јер више личи на испит, односно провјеру знања када се од супервизора очекује, по могућности позитиван, вриједносни суд о презентираном раду. Да би се ове нејасноће отклониле, неопходно је да супервизор на самом почетку супервизијског процеса разговара са супервизантима о томе шта је за њих супервизија, шта од ње очекују, а након тога треба им објаснити шта је уствари супервизија, који су њени циљеви и указати на чињеницу да сврха супервизије није процјена, односно оцјењивање њиховог рада. Отклањање ових нејасноћа је изузетно важно посебно због чињенице што се у супервизији стварно ради на критичкој анализи професионалног рада супервизанта и тако се сваки супервизант излаже ризику тематизирања његових личних и професионалних недостатака, а што значи конфронтацију са овим недостацима у супервизијској ситуацији у којој их не може избјећи. Постоје значајне разлике међу супервизантима у односу на то колико их повређује размарање њихових недостатака. Понекад супервизанти нису спремни прихватити чињеницу да професионални проблеми имају везе с њима лично и то доживљавају само и искључиво као критику, а никако као помоћ да се неки проблем или ситуација сагледа на један цјеловит начин и пронађу путеви за успјешно рјешавање. Заправо, резултат супервизије треба бити нови, креативни елемент, који ће помоћи супервизанту да обогати и усмјери свој даљњи рад.

Увођење супервизије у школу намеће се као нужно, а о чему нам најбоље говоре, истина скромна али значајна, искуства из Хрватске, бу-

дући да се и она суочава са сличним проблемима као и друге земље бивше Југославије. За ову прилику послужит ће нам искуство увођења и двогодишњег провођења супервизије за наставнике и стручне сараднике у Вараждинској жупанији (Преград, 2007: 311-336). У супервизију су била укључена 93 просвјетара који су као потешкоће са којима се сусрећу у свом професионалном раду истакли бројне проблеме, а по њиховом значају рангирани су их на следећи начин: све сложенији случајеви који захтјевају више времена или специфичног стручног знања; неприлагођеност система и закона потребама ученика, родитеља и наставника; недовољан распон васпитних интервенција које им стоје на располагању; велика изложеност професионалном стресу; недовољна подршка надлежних државних тијела; лична недовољна стручна оспособљеност за неке васпитне проблеме; неадекватни услови рада; превелик број ученика и родитеља; осјећај професионалне усамљености итд.

Као разлоге укључивања у програм супервизије они су посебно истакли следеће: побољшање квалитета рада с ученицима и родитељима; лични раст и развоја; развој професионалних вјештина; помоћ у рјешавању тежких случајева; добивање повратне информације о квалитету свога рада; унапрјеђење комуникације и дружење с колегама; смањивање негативних учинака професионалног стреса; одмак од професионалне рутине и свакодневнице, те смањивање осјећаја професионалне усамљености.

На крају супервизије учесници су истакли да су захваљујући супервизији осјетили значајне

промјене у свом раду. Међу тим промјенама посебно су истакли: нови приступ рјешавању проблема; одређивање личних граница и одговорности за однос; боље разумијевање и више стрпљења за ученике, колеге и родитеље, те лични раст и развој. Учесници су истакли да им је супервизија помогла да стекну веће самопоуздање и ојачају своје компетенције, те да су супервизијски сусрети добре терапије за унапрјеђење и спознавање властите личности и зато би се требали редовно одржавати.

Треба посебно нагласити да када је ријеч о супервизији у школи фокус је на наставнику и на томе шта он мисли, како се осјећа, шта му је тешко, а тек у другом плану су ученици и васпитно-образовни резултати. Како истиче Преград (2007) супервизори кад раде са наставницима им имплицитно поручују:

- ви сте важни (важно је то што мислите, што желите, како се осјећате),
- васпитање и образовање је процес – дјелујте кроз вријеме и промишљено,
- постоје проблеми, али и колективно искуство и мудрост да их схватимо и ријешимо.

Подручје рада с дјецом и младима је данас у посебном фокусу првенствено због Конвенције о правима дјетета која посебно наглашава најбољи интерес дјетета. Зато се увођење супервизије у систем просвете мора схватити као помоћ наставницима да своју задаћу ураде на најбољи могући начин.

Литература

- Ајдуковић, М., Цајверт, Л. (2004): Супервизија у психосоцијалном раду, у: М. Ајдуковић, Л. Цајверт (ур): *Супервизија у психосоцијалном раду*, Загреб, Друштво за психолошку помоћ.
- Алексић, Ч. и сар. (2002): *Извјештај о хуманом развоју БиХ*, Сарајево, Економски институт.
- Безић, И. (2007): Супервизија као начин развијања самопоуздања и способности подношења конфронтације, *Летопис Студијског центра социјалног рада*, Загреб, 14, 2, 443-445.
- Буљубашић, С. (2005): *Малољетничка делинквенција*, Сарајево, Арка ППЕСС.
- Harries, M., (1987): Social work supervision. U T. Morrison (ur): *Staff supervision in social care*, Brighton, Paviion Publishing.
- Преград, Ј. (2007): Искуства и изазови увођења супервизије у састав просвјете, *Летопис Студијског центра социјалног рада*, Загреб, 14, 2, 311-338.
- Шадих, С. (2006): Породица као извор (не)сигурности за остваривање права/потреба дјетета, у: Е. К. Рашидагић (ур): *Проблеми дјеце и омладине у контексту људских права*, Сарајево, Рабиц/ИБХИ.
- Žorga, C. (2003): Supervision: The process of life-long learning in social and educational professions, *Journal of Interprofessional Care*, London, 16 (3), 265-276.

Summary

Social changes have immensely influenced all segments of society, particularly families and schools. Socialization of children faces a serious crisis, since the old norms and values have been degraded, while families, due to a number of problems, have difficulties in their functioning, which makes it more difficult for schools to carry out their serious task in educating children. Being burdened with serious problems, teachers are very often left without complete or sufficient support from a society, its superiors and colleagues. The research shows that the most serious impediment that teachers face with is not education but bringing up the children. It means that teachers are competent enough when it comes to education, but, on the other hand, they do not have enough competences to bring up the children and adapt the system to the needs of students and their parents.

The experiences of the developed countries show that the best way to strengthen the competences of teachers is to use own experience and supervision. Supervision is the most common practice recognized by the western countries and used by different professions which are focused on working with people, including the educational staff. Introduction of supervision in the educational system has to be understood as a support to teachers in order for them to strengthen their competencies to carry out their tasks efficiently and with a high quality, since working with children and the youth has become a focus of the overall activities, primarily because of the Convention on Children Rights which focuses on the best interests of children

Key words: family, school, teacher, competencies, supervision.



Др Милка Ољача

Филозофски факултет, Нови Сад

**Изворни
научни чланак**

Савремени приступи проучавању индивидуалних наставних перспектива



Резиме: *Образовање и настава су сложени, плуралистички и мултидимензионални процеси. У току студирања и проучавања андрагошких дисциплина студенти наставних факултета који се припремају за васпитно/образовни и педагошки рад стичу не само одређена знања, него развијају и одређене вредности и уверења којима се формира њихова слика о суштини њихове улоге у наставном раду. Ове вредности и уверења су чврсто повезане са системом вредности и концептима и граде индивидуалне наставне перспективе. Индивидуалне наставне перспективе у ствари одређују карактеристике њиховог наставног рада. То су концепти или нека врста лупе кроз коју студенти дефинишу њихов будући наставни рад. Студенти не морају бити свесни ових својих концепата, али управо они им одређују смернице и карактеристике активности у настави. Сврха овог рада и овог истраживања била је утврђивање индивидуалних наставник-перспектива према настави студента који слушају педагогију и андрагогију у току студија на самим тим и проучавају различите стратегије које се заснивају на тим концептима*

Кључне речи: *индивидуалне наставне перспективе, стратегије у настави.*

Увод

У оквиру пројекта Европске димензије система васпитања и образовања који се остварује на Одсеку за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду, наметнула су нам се и нека питања везана за квалитет образовања и наставе, питања креирања тог процеса, мониторинга и на крају вредновања тог процеса. У овом истраживању пошли смо од проблема утврђивања шта је то што одређује карактеристике наставних процеса. Који су то чиниоци, како и на шта они утичу?

Наравно, у тој анализи дошли смо питања везаних за наставнике, за оне који га креирају.

Квалитет васпитано-образовног рада свакако је динамична категорија која се може дефинисати циљевима, или вредностима које настава треба да оствари. У том случају долазимо до питања исхода васпитано-образовног рада и њихове компарације са пројектованим вредностима у циљевима васпитно-образовног процеса.

Уколико образовање треба да изађе на тржиште, онда оно мора да задовољи одређене

стандарде. Нема сумње да је наставник кључни фактор у креирању, организовању и остваривању процеса учења.

Схватања о факторима који утичу на квалитет наставе и васпитно-образовног процеса

Наставни фактори који утичу на развој деце и омладине само су делимично утврђени. Постоје у ствари бројни, различити приступи и концепти о процесу учења, стицања знања и о настави и то како у педагошкој теорији, тако и у педагошкој пракси. Резултати истраживања показала да под појмом *добра настава* или *квалитетна настава* већина наставника везује за добро познавање материје и за развијене способности преношења тог знања ученицима (Powel, 1992; Hollingsworth, 1989; Woodllinger, 1985; Wienstein, 1990). Другим речима, они сматрају да је смисао наставе преношење знања ученицима и обезбеђивање квалитетног процеса репродукције код ученика.

Други прихватају савременији конструктивистички приступ схватања о суштини наставе, процеса учења и образовања. Учење је по њима процес самосталне реконструкције и конструкције знања.

Наставне перспективе представљају конструкте узајамно повезаних уверења, ставова и вредности које поседују наставници а који се односе на њихово схватање улоге наставника у настави. Наставници, најчешће, нису ни свесни сопствених концепата о карактеристикама наставе јер сви ови когнитивни феномени јављају се у одређеној синергији и представљају основни оквир или, фигуративно говорећи, лупу кроз коју гледају на улогу наставника и на основу којих процењују квалитет наставе и васпитно-образовног рада. То су индикатори процене квалитета за које су наставници уверени да су објективни, општеважећи, универзални и да на основу тих

стандарда процењују квалитет наставе и сами учесници у том васпитно-образовном процесу.

Управо зато тежиште овог рада је на томе да објасни шта су то наставне перспективе, да се анализирају савремена истраживања о наставним перспективама и да се укаже на њихов значај у раду сваког наставника.

Чињеница је да нема наставника који нема своју особену наставну перспективу, дакле неку своју концепцију, о циљу и о исходима свог наставног рада, о плану како да најбоље оствари тај свој циљ, о организацији, динамици наставног рада, о евалуацији итд. Дакле, сваки наставник поседује особену наставну перспективу, која је за њега једина могућа перспектива јер се заснива на субјективним одредницама квалитета наставе, без обзира што је развијена, полазеће од објективних индикатора и што објективни индикатори увек могу и утичу на њу. Оно што је проблем је да наставници нису свесни те своје наставне перспективе, па процес освешћивања истовремено представља процес унапређивања наставе. Дакле, уколико наставници постану свесни да укупна наставна делатност може имати и другачије циљеве и исходе, од оних које они тренутно (сматрају да треба да остварују) поседују и да ти другачији циљеви и исходи могу више да кореспондирају са циљевима и исходима ученика и програма (при том се мисли пре свега на захтеве праксе), онда наставници истовремено могу постати спремни да анализирају, креирају и евалуирају свој васпитно-образовни рад, имајући у виду друге стандарде и индикаторе квалитета и да га на основу те евалуације унапређују.

Индивидуалне наставне и васпитно-образовне перспективе

Индивидуалне наставне перспективе формирају се и развијају већ у току студија тј. у току припрема наставног кадра за ову делатност. Нема погрешне или негативне индивидуалне наставне

перспективе. Међутим, проблем је у томе што се једном учвршћена и консолидована индивидуална наставна перспектива више не мења, а у реалном животу, она често не мора да се поклапа са исходима и циљевима програма, који наставник остварује или са исходима и циљевима оних који се укључују у процес образовања. Овакве ситуације утичу да се квалитет наставног рада процењује различитим индикаторима и стандардима и да тешко може доћи до старно усаглашеног квалитетног процеса, иако и наставник и ученик дају све од себе. Жељени резултати изостају.

Анализирајући и проучавајући индивидуалне наставне перспективе можемо добити бројне податке који се односе на сам процес поучавања, на карактеристике наставног рада и на исходе. Дакле, анализирајући индивидуалне наставне перспективе и пре почетка наставе, можемо добити податке о томе какви ће бити исходи и утврдити да ли се ти пројектовани исходи подударају са пројектованим исходима самог плана и програма који наставник треба да остварује.

Настава је динамичан, комплексан, мултидимензионалан и плуралистички процес са увек отвореним питањима:

- Како идентификовати чиниоце који битно утичу на квалитет овог процеса;
- Како организовати што целисходније и ефикасније сам процес поучавања;
- Како пратити, мерити и евалуирати остварене наставне резултате;
- Који фактори утичу на сам процес остваривања и евалуације наставе.

Да би наставник остваривао своје задатке, као најзначајнији чинилац квалитета наставног процеса, у коме учесници актуализују своје потенцијале и развијају радне и социјалне компетенције, мора поседовати:

- Знања о карактеристикама развоја и учења учесника васпитно-образовног процеса;

- Интерперсоналне и комуникацијске компетенције;
- Педагошке компетенције;
- Организационе компетенције;
- Компетенције саморазвоја и др.

У оквиру ових компетенција, до сада познатих и наглашаваних, посебно место треба да заузима поседовање свести о сопственим наставним перспективама и свести о томе да се оне могу мењати и развијати.

На Одсеку за педагогију наставним планом и програмом предвиђен је развој аксиолошких димензија у оквиру педагошког образовања будућих предшколских и школских педагога, учитеља и домских педагога. Емпиријским истраживањем желели смо утврдити како и колико се задаци везани за ову образовну област остварују.

Узорак у истраживању представљали су студенти: 356 студената који слушају андрагогију као студијску дисциплину и то: студенти педагогије у Новом Саду (99 студената), студенти Педагошког факултета у Сомбору: 45 предшколских васпитача и 45 домских васпитача и студенти педагогије у Бања Луци: 79 студената, као и студенти Филозофског факултета у Бања Луци, 79 учитеља.

Циљ истраживања је био утврдити да ли постоје разлике у индивидуалним наставним перспективама међу студентима различитог професионалног усмерења (васпитачи, учитељи, педагози и домски педагози).

У истраживању коришћен је стандардизовани инструмент Инвентар стратегија у настави васпитно-образовном раду (Kember, Pratt, 1992) који има три групе по 15 тврдњи које се односе на испитивање:

- Различитих уверења и ставова студената о процесу поучавања и учења;

- Различите циљеве, вредности и намере које студенти сматрају да су најважнији у процесу васпитно образовног рада и
- Различите активности у процесу васпитано-образовног рада које студенти сматрају да су од посебне важности за остваривање жељених циљева.

У првој групи од 15 тврдњи испитују се ставови и уверења о процесу поучавања и васпитања и образовања. Пример тврдњи:

- Учење је успешније уколико су унапред постављени задаци;
- Да би наставник био ефикасан у настави, он треба пре свега да буде ефикасан као стручњак;
- Веома је важно да наставник или васпитач обрати пажњу на емоционалне реакције ученика.

Друга група од 15 тврдњи односи се на намере, уверења и циљеве васпитно-образовног и наставног рада, као на пример:

- Мој циљ је припремити студенте за испит;
- Мој циљ је развој мишљења код студента и ученика;
- Мој циљ је развој способности саморазвоја и самопоштовања ученика у процесу учења.

Трећу групу тврдњи представљале су активности или претпостављене наставне и васпитно-образовне активности које ће водити остваривању претходних тврдњи, као на пример:

- Наставник или васпитач треба чврсто да се придржавају усвојеног плана и програма;
- Садржаје учења треба повезивати са животним ситуацијама и применом у пракси;
- У току наставе треба постављати што више питања.

За сваку од тврдњи испитаници су износили не само став, него и одређивали интензитет, постојаност или развијеност става, изјашњавајући се на скали Ликертовог типа да ли се: уопште не слажу, не слажу се, неутрални су или се слажу и на крају потпуно се слажу.

Наиме, Инвентар стратегија који су конструисали Прат и Кембер (1992, 1998. и 2000), идентификује пет индивидуалних наставних перспектива. Индивидуалне перспективе дакле представљају сетове међусобно повезаних вредности, ставова, уверења, намера и активности које појединац има у односу на процес поучавања и учења.

Прва група наставних перспектива заснива се на парадигми да су поучавање и учење процеси преношења знања, па самим тим наставници и васпитачи морају увек бити усмерени на питања везана за програме учења, и на садржаје онога предмета или области, у којој организују васпитно-образовни рад. Уколико на васпитно-образовни рад студенти гледају кроз ову парадигму, онда они сматрају да је задатак наставника или васпитача да што квалитетније и ефикасније представе интерпретирају и понуде најзначајнија знања из одређене области, да се та знања морају изложити систематично, да педагог или васпитач мора јасно дефинисати циљеве васпитно-образовног рада, јасно изведене и конкретизоване задатке васпитно-образовног рада, добро прилагођен ритам учења, спремност да појашњавају садржаје, уколико се покаже да их учесници у процесу не разумеју, стално исправљање грешака, давање готових одговора у наставном раду и усмеравање учесника у васпитном раду на квалитетне изворе сазнања. Од ученика се очекује одговорност везана за учење и то у оној форми у којој је оно изложено.

Друга парадигма, која представља основу за индивидуалне наставне перспективе, је парадигма обучавања или искуственог учења. Педагози и наставници који имају ову наставну

перспективу сматрају да је квалитетно образовање процес развијања нових радних компетенција, као и процес развијања постојећих и усвајања нових норми понашања. Дobar наставник практичар мора бити експерт, који добро познаје суштину и сваку фазу радних активности и компетенција које жели да развија и мора да зна да на разумљив начин пренесе знање о сложеним радним процесима. Он објашњава, усмерава, уводи и развија код полазника виши ниво радних компетенција.

Трећа индивидуална наставна перспектива заснива се на парадигми развојности у васпитно-образовном раду. Васпитно-образовни и наставни процес мора се планирати и остваривати полазећи од психосоцијалних карактеристика учесника у васпитно-образовном процесу. Педагог и наставник морају бити усмерени на подстицање когнитивног развоја, на креирање васпитно-образовних ситуација, које омогућавају примену виших нивоа менталних активности. То подразумева постављање изазовних и ефикасних питања и повезивање процеса учења са предзнањима и искуством, са решавањем проблема што све треба да води вишим нивоима мишљења.

Четврта парадигма у својој суштини представља еманципацијски концепт васпитно-образовног и наставног рада. Педагошки и наставни рад, према овој парадигми, је дуготрајан процес и подразумева обезбеђивање, пре свега, одговарајуће социо-емоционалне климе. Дobar наставник је онај који је усмерен на ученике, васпитанике, који разуме њихове проблеме у процесу учења и који стално доприноси јачању њиховог самопоуздања у процесу учења. Он помаже васпитаницима да у учењу постављају изазовне, али оствариве циљеве, подстиче их и мотивише у процесу њиховог остваривања и развија њихово самоповерење и самопоштовање.

Последња парадигма читав процес васпитања и образовања везује за друштвене промене. Васпитно-образовни рад треба да допринесе друштвеним променама и социјалним реформама. Задатак наставника, васпитача или педагога је да пробуди код ученика и васпитаника интересовање за друштвене вредности, развије код њих потребу и спремност да мењају услове у сопственом социјалном окружењу. Васпитно-образовни и наставни рад треба да се организује у виду групних дискусија, које ће доприносити развоју критичког мишљења код ученика и васпитаника.

Све ове индивидуалне наставне перспективе су добре и прихватљиве и са становишта педагошке праксе и теорије, међутим оне се у пракси искључују. Наставници и васпитачи у пракси се опредељују најчешће за само једну доминантну индивидуалну перспективу и за једну додатну, која је компатибилна са доминантном и у складу са њима организују целокупан наставни и васпитно-образовни рад.

Резултати наших истраживања су показали да 251 студент или њих 70,5% има доминантну једну наставну перспективу, а да 92 студента или 25,8% има две индивидуалне перспективе, од којих је увек једна развијенија. Само 12 студената или 3,4% нема доминантно изражену једну парадигму.

Исто тако 267 студената или 75% њих има једну парадигму коју потпуно одбацује и сматра да она и задаци васпитно-образовног рада који из ње произилазе могу да се остваре кроз доминантну и подоминантну наставну перспективу.

Подаци су показали да су се код студената у следећој пропорцији развиле индивидуалне наставне перспективе:

Табела 1. Индивидуалне наставне перспективе студената

Доминантна индивидуална наставна перспектива	Процент студената
Преношење знања	10,2%
Обучавање, практични рад, искуствено учење	15,8%
Развојни приступ	22,3%
Еманципацијски приступ	49,5%
Приступ социјалних промена и реформи	2,2%

Добијени су и следећи подаци о индивидуалним наставним перспективама у односу на благо професионално усмерење:

Табела 2. Професионално усмерење и индивидуалне наставне перспективе

Настав. перспективе	Преношење %	Обућавање %	Развој %	Еманцип. %	Соц.промене %
Педагози	2,1	1,0	5,4	10,8	1,0
Пред. пед.	1,2	2,6	7,0	15,8	-
Дом. Пед	4,5	5,1	2,7	10,3	0,2
Учитељи	2,2	7,2	8,0	13,3	1,0

Из Табеле 2 очигледно је да је код педагога најдоминантнија еманципацијска индивидуална наставна или васпитно-образовна перспектива, затим да је она доминантна и код свих осталих професионално различитих педагошких профи-

ла. Исто је тако евидентно да је она најразвијенија код предшколских педагога и код учитеља дакле, управо код оних профила који раде првенствено на холистичком приступу васпитних утицаја на децу, затим нешто мање је развијена код педагога и са малом разликом код домских педагога. Остале перспективе су такође различито развијене. Тако индивидуална перспектива која подразумева, као најбитније у наставном процесу преношење знања, најразвијенија је код домских педагога а најмање развијена код предшколских педагога. Обучавање, у смислу практичног рада на развоју способности и компетенција, најразвијеније је код учитеља, а затим код домских педагога. Индивидуалне наставне перспективе које се односе на социјалне промене подједнако су развијене код свих профила, с тим што се она не јавља ни код једног испитаника који припада предшколским педагозима а код домских педагога код само једног испитаника.

Закључци

1. Индивидуалне наставне или васпитно-образовне перспективе разликују се у зависности од професионалног профила.
2. Иако ове перспективе имају одлучујућу улогу у организацији и стратегијама васпитно-образовног и наставног рада, васпитно-образовни кадар их није свестан.
3. Истраживање је показало значај развијања различитих аксиолошких димензија код наставног и васпитног кадра.
4. Истраживање индивидуалних наставних перспектива може допринети у значајној мери подизању квалитета наставног рада.

Литература

- Bird, T. A., L. M., Sullivan, B.A., Swinger S. A. (1993): Pedagogical balancing acts: attempts to influence prospective teachers' beliefs, *Teacher and Teacher Education*, 9(3).
- Carter, K. (1990): Teachers' knowledge and learning to teach, in: W.R Houstorn (Ed) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan Publiding.
- Chan, C. H. (1994): *Operationalization and Prediction of Conceptions of Teaching in Adult Education*, The University of British Columbia, British Columbia
- Hollingsworth, S. (1989): Prior beliefs and cognitive change in learning to teach, *American Educational Research Journal*, 26 (2).
- Powell, R. R. (1992): The influence of prior experience on pedagogical constructs of traditional and nontraditional preservice teachers, *Teaching and Teacher Education*, 8 (3).
- Pratt, D. D. (1992): Conceptions of teaching, *Adult Education Quarterly*, 42 (4).
- Pratt, D. D. and Associates (1998): *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*, Malabar, Florida.
- Pratt, D. D., Collins, J. B. (2000): *The Teaching Perspectives Inventory, Developing and testing an instrument to assess teaching perspectives*, Proceeding of the 41th Adult Education Research Conference, Vancouver.
- Weinstein, C. S. (1990): Prospective elementay teachers' beliefs about teaching: implications for teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 6(3).

Summary

Education and teaching are complex, pluralist and multi-dimensional processes. During learning and studying andragogical disciplines, students of the teaching faculties who are being prepared for pedagogical/educational work gain not only certain knowledge, but they develop certain values and beliefs according to which the picture of their essence in teaching process is formed. These beliefs and values are strongly connected with the system of values and concepts and they form individual teaching perspectives. Individual teaching perspectives actually form characteristics of their teaching work. Those are concepts or some sort of magnifying glass through which students form their future teaching work. Students need not be aware of these concepts, but it is them which determine directions of activities in work. The aim of this paper and this research has been determination of individual teaching perspectives towards teaching students who attend andragogy and pedagogy courses and in this way they study different strategies which are based on those concepts.

Key words: individual teaching perspectives, strategies in teaching

Изворни
научни чланак

Др Цевдета Ајановић, Др Мирха Шеховић,
Мр Вахдета Ћатић

Филозофски факултет, Сарајево
Филозофски факултет, Тузла
Наставнички факултет, Зеница



Професионални идентитет, улоге и компетенције наставника

Резиме: Данас се о професионалном идентитету наставника говори као о процесу који укључује различита искуства, из улоге ученика, студента, родитеља, других сурадника и самих наставника. Све чешће користи се израз социјализација чија употреба у овом контексту треба да прошири значење појма професионалног идентитета наставника на све процесе и контексте као што су: новине, интерперсонални односи, социјалне норме, промјене у начину рада и обавезе које проистичу из промјена у којима се оно заиста дешава. Такође, користи се израз акултурација којим се означава процес уклапања у доминантну културу образовања.

Током последње двије деценије развијена је нова парадигма у разумјевању наставничке професије, разумјевању професионалних улога до промјена у истраживању образовања наставника за њихову професионалну припрему.

Обликовање и развој концепта успјешног професионализма наставника полази од потребних знања познавања личности ученика, развијања мотивације стилова учења, интерперсоналне комуникације, активне наставне методологије, оцјењивања и техника оцјењивања.

Велики дио досадашњих истраживања и документи плана за професионално усавршавање наставника у БиХ се баве овим питањем и примјетни су знатни покушаји да се нађе одговор. Објављене су многобројне студије а резултати неких од њих ће бити споменути у овом раду.

Кључне речи: идентитет, компетенција, професионализам, комуникација, едукација.

Увод

Реформски документи обуке наставника у БиХ у нацрту листе опћих компетенција наставника наглашавају знање, способност и вриједносне оријентације.

У новијој литератури наглашава се значај властитог идентитета наставника у стварању важних компетенција за успјешно одгојно-обра-

зовно дјеловање. Значење термина „идентитет“ (Диздаревић, 2006) садржано је у дефиницијама многих аутора, па се уочавају сличности и разлике. Једни га тумаче сукладно појму „личност“, други га поистовјећују са „јединством личности у току једног временског периода“, а трећи тврде да је појам „идентитет једнак појму „самосвијест“. Анализа неких прихваћених дефиниција идентитета показује да је осјећање иден-

титета садржано у индивидуалном доживљају себе истовјетним у временском потицању, као и у спознаји да и други перципирају особну истовјетност појединца који је оформио властити идентитет. У дефиницијама (H.B. English и A.V. English) идентитет означава доживљај властитог „ја“ појам којег појединац има о самом себи у континуираном постојању властите личности.“ Идентитет (Требјешанин, Ж., 2001), дакле, садржи и комплементарност прошлости и будућности и то у јединки и друштву: он повезује актуелност живе прошлости са временом будућности која обећава“ (Ериксон, Е., 1976).

Ако бисмо утврдили неке минималне предувјете за процјену комплексности уобличавања идентитета и компетенције наставника у процјени себе, начине на који други процјењују њу, тај процес треба посматрати с аспекта интеракције и комуникације. Способност успјешног комуницирања једна је од професионалних компетенција коју треба да посједује сваки едукатор. Развијање комуникацијске вјештине у образовању доприноси: развоју односа између наставника ученика, студената, унапређују сурадњу између школских и високошколских институција, обитељи, сурадничких односа између наставника, успјешном образовном менаџменту, односно успјешном управљању и вођењу у одгојно-образовним институцијама.

Многи радови, истраживања, научни и стручни скупови на нашим просторима углавном третирају овај проблем с аспекта неких компетенција - нужних одредница конституирања сувремености, које нас обавезују на квалитетно нови приступ развоја идентитета школе и њених наставника у контексту успјешног дјеловања одгојно-образовним процесом.

Дакле, може се рећи да је способност успјешног комуницирања као фактор развоја професионалних компетенција модерног едукатора или других стручњака у образовању на

нашим просторима још увијек знанствено недовољно истражен проблем.

Анализирајући наставне планове и програме наставничких факултета на федералном нивоу може се утврдити да није заступљен посебан наставни предмет који би адекватно оспособљавао наставнике за образовну комуникацију.

Овом проблему би се требала посветити и већа пажња у изобразби будућег наставог и другог особља који ће се бавити одгојно-образовним радом. Осим тога, развијање компетенцијских вјештина би требало бити саставни дио сваког наставног плана и програма на наставничким факултетима, програмима професионалног усавршавања наставника и другог стручног и административног особља који раде у образовању.

Компетенције наставника у образовању

Прије разматрања значаја компетенција за развој професионализма у образовању, битно је разјаснити шта се подразумијева под компетенцијама наставника у образовању. Многи аутори компетенцију повезују са опћим циљевима школе и особним циљевима наставника, као комбинацију знања, вјештина и ставова, као детерминанту курикуларне реформе. Професионално бити компетентан значи имати теоријска и практична знања и вјештине у одређеној области, бити професионално независан, имати способност да се доносе одлуке базиране на добром познавању феномена, да се предвиде посљедице таквих одлука и да се критички процјењују и оцјењују предузете активности.

Да би наставник био професионалац, он мора имати специфична знања и вјештине и поред тога имати аутономију (бити професионално независан) у примјени тих знања, вјештина и доношењу одлука.

Постоји пет критерија према Villegas-Reimersu (2000) који одређују сваку професију, па и наставничку:

1. Социјална функција. Изучавање феномена социјализације и социјалне компетентности наставника утјецало је да се одгојно-образовни процес посматра као саставни дио укупне друштвене динамике, као нераздвојни дио социјалних збивања у датом друштву и ширим међународним оквирима. Истицање појма социјалног учења је редифинирало многе друге појмове који имају кључну улогу у разумијевању одгојно-образовног процеса, нпр. појмова учења, сазријевања, развоја, зрелости, компетентности, а тиме и на постепено мијењање позиције наставника и педагошке праксе.

Наставник је кључни фактор у свим видовима социјалне покретљивости и одлучујућа компонента социјалног положаја појединца и тијесно је повезана са развојем великог броја компетенцијских и динамичких димензија личности и друштвено релевантних образаца понашања појединца.

Познато нам је да социјална прихваћеност у друштву вршњака је један од индикатора социјалне укључености/искључености младих, па се поставља питање, да ли оно што наставник ради има значаја за увођење младих у правила и разумијевања друштвеног живота, уче ли да разумију начин живота и понашања свог друштва, доноси ли добробит друштву и свакој његовој индивидуи?

2. Знање. Поред стручних знања, тј. познавања дисциплине коју предају, наставници морају посједовати и педагошко-психолошка, односно дидактичке стратегије које се односе на шири спектар односа у развоју наставних умијећа по којима ће школе и њихови наставници бити препознатљиви. Та знања су пресудна да би се наставник, поред осталог, сматрао професионално компетентан.

Овдје треба нагласити да је систем праћења и вредновања преношења знаја наставника у наставном процесу неуједначен од стране педагошких завода, не стимулише развој наставничке каријере и, уопће, усвајања нових знања за потребе образовних реформи.

3. Аутономија практичара. Овдје се поставља питање колико наставници имају аутономије у обављању прописаних програма. Утврђено је да са више присутне аутономије наставници почињу другачије размишљати о својој професији, уносити новине и прилагођавати их потребама младих и других сурадника.

У креирању образовног курикулума демократских земаља наставници имају континуирану аутономију да прилагођавају садржаје индивидуалним потребама ученика и друштвене заједнице. То је стална пракса која није присутна на разини образовне политике.

Застарјели системи који немају традицију уважавања аутономије ученика, наставника и родитеља морају бити одбачени у корист новог система који подстиче све судионике наставног процеса да буду активни, одговорни за своје концепте учења из којих проистиче право на заједничку аутономност.

4. Колективна аутономија подразумијева колико су наставници консултовани у креирању и обликовању образовне политике земље у цјелини, а посебно колико се питају око доношења школских програма и програма образовања будућих наставника. У већини земаља у транзицији наставници су „државни чиновници“ од којих се очекује да проводе образовну политику своје владе и најчешће немају утјецај на програме будућих наставника.

5. Професионалне вриједности. Сет вриједности по аутору је теже дефинирати који би вриједио за наставничку професију. Говори се о неким универзалним људским вриједностима до којих би требали држати наставници (доброта, искреност, оданост послу и сл.). У Кали-

форнији (САД) стандарди за наставничку професију, по којима се рад наставника оцјењује, подразумевају следеће четири категорије:

Организација наставе, реализација наставе, средине за учење (какву околину за учење стварају наставници), професионализам.

У другој категорији највишом оцјеном се оцјењују они наставници који ефикасно комуницирају са појединим ученицима и групама у разреду, користе стандардни енглески језик и служе као егзмпларни модел јавног говора, те развијају и користе разноврсне стратегије поучавања прилагођене потребама ученика ради унапређивања њиховог учења.

Трећа категорија се односи на обезбјеђивање стимулирајуће околине за учење. Вреднују се као најуспјешнији они наставници који, између осталог, путем комуникације стављају јасно до знања какво понашање очекују од ученика и који помажу ученицима како на конструктиван и позитиван начин да задовоље та очекивања.

У четвртој категорији, која се односи на професионализам наставника, највишом оцјеном се оцјењују следеће особине наставника:

- Наставник представља примјер етичког и професионалног понашања и дјелотворно ступа у интеракцију са ученицима, другим упосленицима и заједницом на позитиван начин;
- Наставници на властиту иницијативу комуницирају са родитељима, старатељима и администрацијом у вези са проблемима ученика и њиховог напретка.
- Наставник се укључује у активност свог професионалног развоја, истражује у које све активности се може укључити, и судјеловати у њима заједно са својим колегама;
- Наставник допрноси стварању позитивне школске климе тако што иници-

ра и активно подржава циљеве развоја школе.

Резултати различитих студија холандских истраживача (Wubels, Т., 2003) указују да би наставник био професионалац и квалитетно обављао свој посао мора развити многе компетенције, између осталог вјештине комуницирања за стварање и одржавање подржавајуће средине, укључујући вјештине стимулисања свих ученика за учешће у наставном процесу, захтјевање сарадње међу ученицима, континуирано праћење разумјевања садржаја градива, позитивно вредновање крос-културне и расне интеракције.

Активно слушање, као супротност пасивном слушању, подразумева интеракцију са учеником и обезбјеђује му доказ (повратну информацију) да га наставник разумије. Гордон (1998) активно слушање објашњава помоћу једне ситуације која се може десити у свакодневној наставној пракси. Ученик може осјећати анксиозност, коју може изразити вербалном поруком: „Хоћемо ли ускоро имати тест?“

Наставник након тога приступа дешифровању те вербалне поруке како би могао схватити право значење. Тај процес дешифровања се своди на претпостављање или закључивање јер наставник не може да завири под ученикову кожу како би схватио шта он стварно осјећа. Кључна ствар код активног слушања је да наставник не реагира на дешифровано значење (нпр. може претпоставити да је ученик забринут) јер оно може бити тачно, али и погрешно. Умјесто тога, он прво код ученика провјерава тачност тог значаја. То може учинити питањем: „*Забринут си што ћемо ускоро имати тест?*“ Ученик ће одговором на наставничково питање дати наставнику информацију о правом значењу наставничкове поруке. Наставничково питање се зове повратна информација ученику након које ученик има прилику да објасни шта стварно осјећа или мисли и она је основа активног слушања.

Другим ријечима, процес активног слушања обухваћа процес пажљивог слушања ученикове поруке, дешифровање те поруке (у себи), провјеравање тачности дешифрованог значења помоћу повратне информације (наставник ученика пита да ли он осјећа оно што је наставник дешифровањем претпоставио), ученикове одговоре на повратну информацију.

Зашто је активно слушање ефикасно?

Гордон (1998) истиче да активно слушање утиче да ученици осјећају да су њихове емоције поштоване, схваћене и прихваћене. Оно потиче даљу комуникацију, омогућује пражњење, ослобађање емоција да их ученици прихвате као нешто нормално и природно, а не да их скривају. Активно слушање, такође, помаже да се идентифицирају стварни или прикривени проблеми ученика те да се приступи њиховом рјешавању. Ипак, приликом рјешавања проблема ученику се препушта одговорност да сам дође до рјешења.

Ова врста слушања развија обострану компетентност код ученика и наставника.

То доприноси унапређењу односа ученик-наставник, односно ставља ученика и наставника у односе међусобног разумјевања, узајамног поштовања и узајамне бриге.

Међутим, да би активно слушање постигло наведене ефекте, нужно је да се користи са искреном емпатијом, уз осјећаје повјерења и обостраног прихватања.

Комуникација школе и обитељи

Гордон Друден и Jannette Vos (2001) као један од дванаест корака које треба подузети у преобразби националног образовног састава наводе да се школе требају организирати као цјеложивотни центри ресурса за цијелу локалну заједницу. Они додају како би у вријеме брзих информација свака заједница требала имати један цен-

тар информација. Као примјер такве једне школе наводе школу Кими Ора на Новом Зеланду. Кими Ора одговара концепту школе која ће тежити свеукупној добробити локалне заједнице и бити усмјерена на обитељ, а не на појединце. Ова школа је примјер холистичког приступа који образовање сматра процесом који траје читавог живота и укључује цијеле обитељи. Наведена школа, између осталог, нуди програме за стјецање родитељских знања. У предшколском дијелу школа нуди одгој и образовање за овај узраст, у потпуности је искориштен један од најслабије искориштених ресурса: баке и дједови. У ову школу су увијек добродошли родитељи, па чак и мала дјеца која не похађају школу. Оно што је, такођер, специфично за ову школу да она руководи властитим кафићем у којем се свакодневно друже наставници, родитељи и одрасли ученици.

Овакав један концепт школе може функционирати само уколико постоји добра воља између школе, њених наставника, обитељи и локалне заједнице. Друден и Вос истичу како је овај концепт школе проистекао из укључености стварања школе од стране локалне заједнице. Прије него се приступило изградњи ове школе људи из локалне заједнице, посебице млади који су тада били изложени утјецају улице, били су упитани за мишљење, тј. шта им недостаје и какву школу желе.

Значај активног слушања за компетенцију сурадње обитељи и школе

Гордон (1998) истиче како су у ријетко којој школи наставници адекватно обучени за вођење родитељских састанака и за приступ ваншколским темама које се на тим састанцима често покрећу. Неке од тема које могу износити родитељи, а на које наставници најчешће не знају како да одговоре су:

- жалбе на неке наставнике,

- ставови у вези са неким методама учења које би жељели да се уведу или избаце из школске праксе и др.;
- комшијска оговарања;
- интимни брачни и породични проблеми;
- окривљивање наставника због лошег успјеха њихове дјеце;
- критика школе, школске управе или образовног састава.

Гордон наглашава да већина проблема која искрсну на родитељским састанцима, у ствари чини проблем који имају родитељи. Уколико наставник има времена и осјећа да га родитељ прихвата, а жели да му помогне, то би требао учинити активним слушањем.

Међутим, ако нема времена, због сложености проблема, наставник може предложити други састанак на којем ће моћи одвојити више времена. Гордон наглашава да ако, из било ког разлога, не постоје услови за активно слушање или наставник осјећа неприхватање од стране родитеља, он мора реагирати у складу с тим, тј. не смије вербално изразити прихватање родитељевих ставова које искрено не осјећа.

Уколико наставник одлучи да користи активно слушање, то ће увелико допринијети успостављању боље комуникације, разјашњавању неспоразума те помоћи родитељу да ријешити или, барем, да боље разумије проблем који га мучи.

Разговори родитељ-наставник-ученик

Неки наставници практикују да у њихове разговоре са родитељима укључе и ученике. Предности оваквих разговора у односу на разговоре у којима судјелују само наставници и родитељи су:

- дају ученицима већи осјећај сигурности,

- вријеме разговора је боље искориштено и мање је удаљено од теме,
- родитељи добијају потпуније информације,
- пружа се шанса да се ријеше несугласице између родитеља и ученика,
- мање су шансе за неразумјевање – свако директно чује мишљење оног другог,
- остварује се боље планирање даљег учења,
- доприноси стварању снажнијег осјећаја јединства између родитеља и дјетета,
- доприноси да се схвати да је образовни процес више процес сарадње него такмичење, утиче на ученика да се повећа жеља да поштује донешене одлуке будући да је он судјеловао у њиховом доношењу,
- јавља се јако осјећање међу свим учесницима.

И у овом облику разговора добро је примјењивати технику активног слушања, посебице због тога што неки родитељи у почетку оваквог разговора могу показивати отпор – не желе разговарати с наставником пред својим дјететом.

Овлашћивање наставника

Образовање унутар струке подразумјева учење на два плана: садржајно (предмети) и процесно (методе наставе). Наставници било којег предмета, било природних или друштвених наука, морају бити упознати са најновијим достигнућима у њиховој области-научним открићима, политичким промјенама сувременим теоријским погледима итд.

Једно од могућих приступа у раду наставника је његово овлашћивање. То су прилике које се наставницима пружају за испољавање нових приступа, избору садржаја у којима ће учествовати ученици. Процес договарања оснажује

једне и друге. Wooper (1982) и Green (1988) тврде да се ученицима мора дати прилика да судјелују у изради и примјени курикулума, као и његовим резултатима. Заједничким дјеловањем постиже се кооперативност, демократско одлучивање, кориговање у циљу побољшања праксе.

Побољшати праксу значи и самостално је са ученицима и колегама истраживати, суставно процјењивати путем акционих истраживања, које се одликује мањом строгошћу и формалношћу истраживачког нацрта.

Новија истраживања у спровођењу реформских докумената су показала да значајан број наставника у свом школовању није имала као наставни предмет методологију педагошких истраживања, нису учествовали у истраживачким пројектима на разини школе, владиних и невладиних организација, те као такви нису припремљени ни за акцијска истраживања.

Компетенције наставника за дјелотворно партнерство школе, родитеља и локалне заједнице у Босни и Херцеговини

У заједничкој стратегији за модернизацију основног и опћег средњег образовања у Босни и Херцеговини (2002) истиче се потреба развијања партнерства између школе, родитеља и локалне заједнице. Образовним законодавством треба промовисати и подржати стално и динамично партнерство школе, родитеља и локалне заједнице кроз: право родитеља да буду информисани о образовном систему уопће, те понуђеним програмима и облицима рада школе; право и обавезу родитеља да учествују у процесу промјена и креирања образовног система; права и обавезе родитеља и ученика да путем својих представника и тијела одлучују о питањима значајним за рад школе, прате и вреднују рад школе, директора и наставника; право на оснивање родитељских и ученичких асоцијација на свим нивоима одлу-

чивања; дефинисање широког спектра конкретних видова партиципације родитеља у животу и раду школе; помоћ и подршку локалне заједнице у квалитетном вођењу и управљању школом и свим субјектима на локалном нивоу, јачања веза на стручној и другој подршци школе од стране других образовних, научних, културних, здравствених и социјалних институција; организовањем дјеловања и јачања сарадње у борби против злостављања и злоупотребе дјете, против дроге, алкохолизма и малолетничке деликвенције, те активности на заштити природе и олошиша.

Да би се ово партнерство унаприједило, те да би се постигли сви облици сарадње између школе, родитеља и локалне заједнице о којима се у овој извјештају говори нужно је да постоји добра воља и ефикасна комуникација између школе њених наставника, родитеља и локалне заједнице. Уколико сва три партнера успјешно комуницирају, може доћи до сарадње и заједничког напора у модернизацији образовног система и унапређења одгојно-образовне дјелатности у нашој земљи.

У родитељима као чиниоцима одгоја и образовања наставници у новим увјетима партнерства треба да развијају и нове компетенције заједничког судјеловања у вредновању учинка одгојно-образовног процеса.

Проведено емпиријско истраживање на узорку од 360 родитеља и 80 наставника на нивоу Федерације БиХ дало је сљедеће показатеље:

- 78% родитеља жели да се укључи у различите моделе образовања родитеља како би помогли својој дјечи у савладавању програма образовања,
- 40% родитеља сматра да би било добро и пожељно организирати школу за родитеља како би задовољили индивидуалне потребе своје дјете,
- 76% родитеља сматра да проблеми њихове дјете проистичу због наставног

рада, површног учења, оцјењивања, недовољне комуникације између ученика и наставника и превеликог наглашавања оцјена у напредовању ученика,

- 62% родитеља сматра да би наставници више требали учити о моралу, етици, односу међу споловима, културним разликама, овисностима,
- 70% родитеља сматра да у заједничким односима треба стварати програме који ће бити пропраћени педагошко-инструктивним радом,
- 42% родитеља тражи организованији приступ коришћења слободног времена путем ваннаставних активности,
- 62% наставника подржава приједлоге родитеља у јачању партнерских односа, али и помоћи од стране стручњака у стварању нових компетенција у систему реформских промјена.

У јачању нових компетенција у партнерским односима са родитељима тежиште рада у сувременој школи потребно је стављати у позиције заједничке активности у рјешавању одређених проблема школе или ученика, са јасно дефинираним циљевима, настављати оно што родитељи знају и примјењују, јачати рад у тиму како би се родитељи потицали да дијеле своја искуства с осталима, родитељима пружати могућност избора садржаја, метода, материјала и осигурају им осјећај властитог задовољства и успјеха.

гурати им осјећај властитог задовољства и успјеха.

Закључак

На крају, овим радом жели се нагласити потреба развијања компетенцијских вјештина и способности као битан предумјет професионалног развоја идентитета наставника на које нас упућују и обавезују реформски документи у Босни и Херцеговини. Значај стратегија за модернизацију основног и опћег средњег образовања у Босни и Херцеговини, План професионалног усавршавања наставника на нивоу БиХ, Образовни менаџмент- одређивање задатака и елаборирање програма професионалног усавршавања, Разрада стратегија за рад са родитељима и заједницом, Образовање за ученике са посебним потребама, Инклузивно образовање за ученике са посебним потребама, Подршка и надзор школе, Разрада правног оквира за модернизацију образовања.

У њима се јасно указује на компетенцијске вјештине наставника за модернизацију образовања и професионализам у наставничком позиву. Осим тога, у поменутих документима наводи се приједлог листе професионалних компетенција које треба да посједује сваки наставник.

Литература

- Dizdarević, I. (2006): *Psihosocijalne determinante konfuzije identiteta mladih ljudi danas*, IPF, Zenica.
- California Standards for Teaching Profession, прилог br.1.
- Erikson, H. E. (1976): *Omladina i kriza identifikacije*, Titograd, NIP Pobjeda.
- Gordon, T. (1998): *Kako biti uspješan nastavnik*, Kreativni centar, Beograd.
- Trebješanin, Ž. (2001): *Rečnik psihologije*, Stubovi kulture, Beograd.
- Материјали заједничких стратегија за модернизацију основног и опћег средњег образовања, у Босни и Херцеговини, јуни 2002. год.

- Wubels, T. (2003): Profesional development of teachers as lifelong learning. Models, practiseses and fectors that influence it., BISCE of the Nacional Research Council, Washington D.C.
- Dryden, G., Vos, J. (2001): *Revolucija u učenju*, Zagreb, Educa.
- Gordon, T. (1998): *Kako biti uspješan nastavnik*, Beograd, Kreativni centar.
- Kyriacu, C. (2001): *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb, Educa.
- Sharma, R. (2004): *Komunikacija s klijentima*, Radni materijal CES-a (Finnish Co-operation i the Education Sector of Bosnia and Herzegovina 2003-2006) pod nazivom Obrazovno planiranje i administracija.
- Torres, R. M. (2000): From Agents of Reform to Subject of Change: The Teaching Crossroads in Latin America, prospects, vol. XXX. No.2.
- Villegas-Reimers, E., & Reimers, F. (2000): Profesional development of teachers as lifelong learning. Models, practiseses and factors that influence it, BISCE of the Nacional Research Council, Washington D.C.
- Dokumenti strategija reforme obrazovanja u Bosni i Hercegovini od 2002 do 2005.

Summary

Today we talk about the professional identity of a teacher which includes different experience, from the point of view of pupils, students, parents, other participants and teachers. More often we use the term socialisation which use in this context should enlarge the meaning of the term professional identity of a teacher on all processes and contexts, such as innovations, inter-personal relations, social norms, changes in work and obligations coming from changes in which it is really happening. We also use the term acurlutalisation which marks the process of adjusting to the dominant culture of education.

During the last two decades, we have developed new paradigm and understanding of the teacher's profession, understanding professional roles and changes in the research of teachers' education for their professional preparation.

Forming and development of concepts of successful professionalism of teachers starts from needed knowledge of students' personalities, development of motivation of learning styles, inter-personal communication, active teaching methodology, giving marks and techniques of giving marks.

A great part of the current research and documents of the plan for professional development of the teachers in Bosnia and Herzegocina deal with these issues and there are considerable efforts to find the answers. There are many studies published and some results will be mentioned.

Key words: identity, competence, professionalism, communication, education.



Др Едина Вејо, Мр Изет Пехлић
Исламски педагошки факултет, Зеница

**Изворни
 научни чланак**

Школа као простор превенције поремећаја у понашању личности



Резиме: Рад дискутира проблем школе и њеног одгојно-образовног збивања из једног новог, у сувременим токовима изузетно нужног угла – осјетљивости за све оно што се догађа у школи а што је битно у подручју настајања поремећаја у понашању младих.

Рад успоставља одређене терминолошке дистинкције у овом простору, развија приступ школи из угла социјалне педагогије, те истраживачким увидима пружа темељне оријентире у процесу довођења у везу квалитета функционирања младе особе и школског амбијента.

По својим дометима и методологији, рад се ситуира у подручје социјалне педагогије, знаности са изразитим мултидисциплинарним нагнућем и настојањем да хармонизира различите приступе који долазе из мноштва знанствених дисциплина које се баве тзв. помагачком професијом.

У истраживању је кориштен метод теоријске елаборације, Survey метод и метаистраживање. Помоћу методе теоријског елаборирања и метаистраживањем стечен је увид у дио постојећих домета социјалнопедагошког опсервирања школе, што је послужило као подлога за успостављање дистинкција и терминолошког фундирања проблема.

Помоћу Survey метода остварена је могућност емпијског сагледавања односа између квалитета живота младих и школског успјеха, квалитета живота и преферирања животних стилова.

Резултати истраживања кажују да је могуће и изузетно потребно почети сагледавати школски „простор“ као изузетан ресурс креирања програма ојачавања младих људи, њиховог заштитног науспрот ризичном аспект у функционирања, те да је крајње вријеме да ови веома упозоравајући социјалнопедагошки увиди буду уграђени и у друге знанствене дисциплине које третирају школу – школску педагогију, дидактику, теорију курикулума.

Кључне речи: школа, поремећаји у понашању, методе.

Увод у проблем

Иако није неуобичајено школу третирати као ресурс у подручју менталне хигијене младих особа, оно што запажамо је да се то чини прилично редуцирано, из навикнутих параметара интереса у анамнези потешкоће психичког функционирања. То чине клиничка психологија, психијатрија, социјална патологија, али не и педагогија. Зачетке педагошког 'уплитања' у школски простор на овај начин налазимо у микроперспективистичким теоријама школе. Оне су у средиште свог истраживачког интереса 'довеле' интеракцијска збивања у школи (попут интеракционистичке теорије школе), или су заинтересирале за нагомилано искуство које особа-професионалац уноси и значајно пројектира у одгојном чину (психоаналитичка теорија). Њихова заслуга је у томе што су посвијестиле извјесна интеракцијско-комуникацијска догађања у школском амбијенту и њихову врло слојевиту природу супротставиле школи као окамини, навикнутости да је доминантно посматрамо из угла макроперспективистичких теорија и њене вањске функционалности.

Интензивни продори у школски простор из перспективе интереса за квалитет формативних збивања која ће се рефлектирати оснаженошћу младе особе или тешкоћом у процесу одрастања, долазе из социјалне педагогије. Ова дисциплина знаности о одгоју у којој се задњих деценија дешавају крупни истраживачки замаси, која је се на низу универзитета препознаје постојањем самосталних катедри и истраживачких института, на трагу је да потврди умијеће педагогије да реагира на захтјеве и потребе праксе и тако помогне педагогији да се легитимира према битном критерију ововремене знанствене компетентности – управо, умијећем дјелотворног интервенирања у пракси.

Из угла интереса за поремећаје понашања, интереса за актуелни феномен попут социјалне искључености младих, осјетљивости према све

већем броју људи који животни смисао покушавају компензирати у простору дејства психоактивних супстанци, постало је очигледним колико развојно неповољног, ризичног је наакмулирано у школском одгојнообразовном амбијенту. Све бива додатно појачано ехом постмодерне амбиције за разнормирањем, деконструирањем у којој доминира разградња а не конструкција, изградња. Социјално-педагошки интерес усмјерен је ка особама које наилазе на тешкоће личног и друштвеног функционирања, које се зависно о доктрини и дисциплинарном одређењу терминолошки називају особама с тешкоћама у развоју, неприлагођеним понашањем, социјално неприхватљивим понашањем, особама 'у ризику'. У основи се ради о особама с поремећајима у емоционалности и понашању, чије понашање се обично класифицира, типски ситуира и реагира на тип поремећаја а не на особну тешкоћу. Социјално-педагошки приступ је усредсређенији ка конкретној особи, њеном посебном начину доживљавања и функционирања, те ка интервенцији која је крајње индивидуално осмишљена и програмирана. Сматра се да комплицираност дијагностичких процедура у подручју поремећаја у понашању почесто одгађа правовремену помажућу реакцију. Социјално-педагошко присуство у овом подручју би значило примјерену својим интензитетом и правовремену реакцију, која свој кредибилитет изводи из наднесености над одгојним збивањем у школи, умијећу стручног праћења и процјене учениковог доживљаја, осјећања школе. Нужност социјално-педагошког уплитања у подручје менталнохигијенског налазимо и у чињеници да се данас млади људи налазе пред битно друкчијим захтјевима досезања личне и друштвене компетентности и да су се тиме усложниле околности у процесу заокруживања свог осјећања идентитета. Социјално-педагошке стручне и знанствено-истраживачке могућности наглашавају оријентираност ка дефинирању оних ризичних околности у самом дјетету и у његовој околини које су се кроз

досадашња истраживања потврдиле као значајни индикатори и предиктори у процесу настанка и развоја поремећаја у понашању дјеце и младих, али и потврдили постепеност у интензитету и настанку, те развоју тих поремећаја (Koller-Trbović, 2004:95).

Школски период и школски живот захтијевају уочавање и издвајање понашања којима је значајно приступити као прогностичким варијаблама касније појаве озбиљних тешкоћа личног и друштвеног функционирања. На овом трагу је важно успоставити дистинкцију између конструкта дјететов академског неуспјеха и његовог школског неуспјеха. Варијабла која је најочитије повезана с академским неуспјехом (слабе оцјене) је слаба академска изведба (Башић, 2004:110). Према истим ауторицама, за разлику од академског неуспјеха, појам школског неуспјеха обухвата најмање двије перспективе: вањску, ону коју заузимају одрасли и унутарњу, лични доживљај дјеце и младих који се осјећају неуспјешнима у школи. Школски неуспјех надилази слабе оцјене и мјери се доживљајем неуспјешности на личном и интерперсоналном плану. Тако појава 'напуштања школе' није догађај него процес на који утјече низ социјалних, политичких, економских фактора (Jimerson i sur., 2000, према Campbell, 2003, а према Башић, 2004:111).

Школу ситурамо у простор превенције поремећаја у понашању, дискурс веома импонирајући у данашњем стручном и знанственом говору. Примарни превенцијски интерес за школу састоји се у улагању у све аспекте њеног вањског и унутрашњег квалитета функционирања, и то за сву дјецу и младе. Секундарни превенцијски интерес оријентиран је ка диференцијалном третману дјеце и младих код којих се дијагностицира проблем и у односу према којем се индивидуално интервенира. Из предоченог је јасно да постоји врло посебан социјално-педагошки говор у третирању школе, који у свакој

ситуацији треба настојати да изриче знанствену спознају, уколико не жели остати реторичким. Уједно, то је и најкраћи опис фазе у којој се у свом епистемолошком структурирању налази социјална педагогија. Истраживање које смо реализирали је управо прилог томе и има као амбицију да стручну и знанствену јавност учини сензибилном према социјално-педагошкој перцепцији школе.

Терминолошки оквир

Поремећаји у понашању чине широку лепезу манифестираних облика понашања. Широка је и лепеза дефиниција. Аутори се ријетко слажу с јединственом дефиницијом, те постоји низ интерпретација. Понашање није само оно што се односи на дјеловање човјека, већ је то спој и осјећаја и мисли човјека, те се оно треба проматрати у психологијском, психијатријском и социјално-педагошком контексту. Оно се може дефинирати као активан однос појединца према околини којој се прилагођава, али је истовремено и мијења у складу са својим потребама (Фурлан, 1989:214).

Поремећаји у понашању се у већини случајева дефинирају у ширем социолошко-криминолошком значењу који обухвата различите облике поремећаја у понашању који се могу проматрати у оквиру једног континуума. На једном крају тог континуума се налазе облици поремећаја у понашању као што су: бјежање од куће, школе, скитња, просјачења, коцкање, злоупотреба психоактивних супстанци, агресивна понашања, поремећаји сексуалног понашања и сл. Таква понашања се најчешће означавају као предделинквентни облици понашања. На крају континуума се налазе понашања која имају обиљежја делинквентног понашања (криминалитет малолетника), као најтежи облик поремећаја у понашању.

Поремећаји у понашању су поремећаји психичког функционирања, у његовом квалитету, капацитету. Начин манифестирања је у лошем, нездравом, неприродном и искривљеном начину по дијете и по околину штетном односу према животној средини. Ту спада свако понашање у којем млада личност манифестира негативан став према одгајатељима у породици и изван ње, браћи/сестрама и вршњацима, раду и учењу, те позитивним друштвеним нормама. Дијете нема довољан осјећај сигурности и прихваћености, те као реакцију има пасивно или активно реагирање (Кошичек, М., Кошичек, Т.: 1965).

Поремећаје у понашању можемо повезати с поремећајем личности, гдје се убрајају дјецу која имају проблем у контролирању понашања и у интеракцији с околином. Ријеч је о поремећају у понашању у процесу социјализације, било због биолошког узрока, неповољних увјета социјалне околине или због поремећаја у емоционалном развоју. Поремећаји у понашању су одступања од норми уобичајеног интелектуалног, емоционалног и социјалног функционирања и, углавном, пролазног су карактера. Промјене у понашању нестају или саме од себе, сазријевањем или учењем (прилагодавањем), или уз помоћ систематских терапијских поступака.

Неки аутори (Андриловић, В., Чудина, М., 1990) сматрају да су они поремећаји који се не могу елиминирати ни уз третман знак болести или ометености у развоју. Значајан је и став (Груден, З., Груден, В., 1992) по којем поремећаје у понашању можемо сматрати као нетипичност владања која не показује симптом одређених органских обољења, те је оно абнормалност која ремети опће и социјално сналажење. Поремећај у понашању је заједнички именитељ за појаве: биолошке, психолошке и социолошке генезе које мање или више погађају појединца и дјелују на његову активност и реактивност, те штетно дје-

лују на друге појединце у социјалном окружењу (Koller - Trbović, Н.: 1994).

Проучавајући психичке поремећаје дјече и омладине, поремећајима понашања можемо сматрати као различите појаве и облике реагирања који према процјени средине нису у складу са захтјевима и очекиваним начином функционирања (Gajer – Piacun, D., 1985).

Поред очито различитих дефиниција поремећаја у понашању, постоји и шароликост ријечи које описују дјецу која манифестирају поремећаје у понашању. Узелац (Узелац, С., 1995) наводи сљедеће термине: насилни, тврдоглави, дрски, пркосни, девијантни, равнодушни, подмукли, неприлагођени, асоцијални, хулигани, делинквенти, криминалци, тешко одгојиви, тешка дјеца с поремећајима у понашању, с поремећајима у понашању и личности, одгојно занемарени, морално дефектни итд. Ова шароликост термина којима се жели описати дјецу с поремећајима у понашању, долази од комплексности проблема, те чињенице да су се овом проблематиком кроз протекла стољећа бавили стручњаци из различитих зnanствених подручја и институције.

Социјално-педагошки приступ се развија у намјери наглашавања, у терминима којима се оперира, на неки начин јединствености сваког понашања па и дисфункционалног, те потцртавања капацитета надилажења постојеће тешкоће. Етички је дубоко утемељена изузетна осјетљивост у процесу неминовног подвођења особе тешкоће под 'тип поремећаја'. Социјална педагогија инсистира на разумијевању појединца, сагледавању особе у контексту њему значајних окружења, те умијећу апстрахирања и комуницирања с оним позитивним, најбољим, у особи и њој најближем окружењу. У ситуацијама кад методологија приступа проблему чини нужном употребу касификације и њој припадајуће термилошке одреднице, оваквом приступу је најпримјеренија ДМС-ИВ класификација и Achenbachova и сур. класификација јер су при-

мјер класификација које слиједе постмодернистичке принципе различитости, специфичности и нерегуларности (Елкланд, 1998, према: Жижак, 2004).

Друштво утврђује норме правилног, друштвено-прихватљивог понашања и све што се налази изван тих норми и закона сматра се поремећајима у понашању. Од тога колико је друштво спремно толерирати неке модалитете у понашању зависи и раширеност појаве поремећаја. Прихватљиво је само конформистичко понашање, оно понашање како се већина људи понаша. Међутим, да ли су интереси и хтијења појединаца задовољени у тим нормама, то је упитно. Однос појединца и друштва је веома сложен. Друштво пред појединца поставља норме, законе, правила „правилног“ понашања и у складу с тим појединац се треба и понашати. Колико је неко друштво спремно прихватити различитости појединца и његовог понашања (оног које није у супротности са законом те не штети другима особама) толико је степен демократије друштва.

Социјално-педагошки приступ школи

Основна школа је амбијент у којем се највише манифестирају разни појавни облици поремећаја у понашања ученика. Школска средина има велику улогу у етиологији и превенцији поремећаја у понашању ученика. Ученик бораваћи свакодневно у школи формира своје ставове, упознаје пријатеље, развија свој индивидуалитет, размишљања, креира своју „слику свијета“, слику о самом себи, те тиме и може манифестирати појавне облике ризичног социјалног понашања (поремећаја у понашању).

Феноменологија поремећаја у понашању ученика је различита и укључује разне модалитете.

Поремећаје у понашању можемо подијелити на двије групе: пасивне и активне. Пасивни

облици поремећаја у понашању су: плашљивост, повученост, потиштеност, и немарност, а активни: наметљивост, пркос, агресивност и лаж (Груден, З., Груден, В., 1992). Томсон (Thomson, P. J., 1986) поремећаје у понашању дијели на ширу и ужу групу.

Ширу групу представљају: неконтролирано понашање које је означено агресивним, екстернализованим и агитирајућим понашањем, и прекомјерно контролирано понашање, које је означено као интернализирајуће, срамежљиво – тјескобно и поремећај личности.

Ужу групу, према овом аутору, карактеризирају специјални фактори понашања (модалитети): агресиван, делинквентан, хиперактиван, схизоидан, страшљив, депресиван, социјално заостао и соматичке притужбе. Рјеђе се појављују сексуални проблеми, проблеми сазријевања, некомуникативност, присилно понашање и проблем спавања.

Феноменологија облика поремећаја у понашању ученика основних школа указује да постоји повезаност између породичних прилика, лошег успјеха у школи, социоекономског статуса породице, интелектуалне способност и сл., с етиологијом поремећаја у понашању. Тако неки ученици манифестирају разне појавне облике поремећаја у понашању управо због неких дисфункција, поремећености у одређеним сферама.

Узелац и Микшај-Тодоровић (Узелац, С., Микшај - Тодоровић, Љ., 1989) наводе 37 облика поремећеног понашања ученика: неоправдани изостанци с појединих сати наставе, својевољно напуштање наставе, неоправдани цјелодневни изостанци с наставе, растресеност, тикови, склоност хипохондријским јадиковањима, наметљивост, пркос, вербална агресивност (псовке), физичка агресивност (према особама или стварима), лагање, снифање, узимање таблета, напуштање круга обитељи (бјежање од куће), продаја или даривање особне имовине, крада, дружење с осо-

бама асоцијалног понашања, просјачење, тапкарење, скитња, цинкарење (тужакане), улизивање наставнику, опонирање колективним ситуацијама, варање у школским испитним ситуацијама, злонамјерно варање, пушење опојних дрога, дрогирање ињекцијама, препродаја вриједних предмета, плашљивост, повученост, потиштеност, плачљивост, немарност (лијеност), незаинтересираност (досада), размаженост, прекиди у школовању и емоционална хладноћа.

Између неких облика поремећаја у понашању мала је разлика, тако да је наставнику и сваком другом стручњаку у 'помагачким професијама' понекад тешко одлучити између облика које манифестира његов ученик. Међутим, и није толико важан податак о доминацији појединих облика понашања ученика основних школа, колико је сигнификантна све шира лепеза разних појавних облика с којима се сусрећу наставници у школама. Тако, на примјер, уназад двадесетак година може се претпоставити да је ова лепеза понашања ученика основних школа била далеко ужа (готово да и није било појаве дрогирања, пушења опојних дрога...).

Очито је да су класификације поремећаја у понашању настале раније а ово вријеме обилује новим манифестацијама поремећаја, тако да нпр. у Словенији (Крајнчан, Шкофlek, 2000) појављују озбиљни знанствени захтјеви за комплексним истраживањем појавности и узрока сметњи понашања и особности словеначке дјеце и младих.

Треба упозорити на реакцију школе на ученике који манифестирају појавне облике поремећаја у понашању. Један дио наставника ће благовремено уочити и реагирати на ученике који својим понашањем одступају од остатка одјељења и подузет ће разне облике сурадње с учеником или његовим родитељима у смјеру уклањања манифестираних облика. Дио наставника ће због преоптерећености наставног плана и програма занемарити тај проблем јер он директно не угро-

жава школску средину, што ствара добру подлогу за интензивирање постојећих проблема.

Истраживачки поступак

Циљ нашег истраживања је испитати постојање статистички значајне повезаности између субјективне процјене квалитета живота и школског успјеха, субјективне процјене квалитета живота и преферирања негативних животних стилова, те школског успјеха и преферирања негативних животних стилова.

Нацрт истраживачког рада је по својој природи неекспериментални. Од истраживачких метода користили смо метод теоријске елаборације, Survey метод и метаистраживање.

Од истраживачких техника смо користили анкетање, а као инструменте три анкетна упитника: Упитник о социодемографским подацима и школском успјеху, Упитник о квалитету живота и Скала судова о слободном времену.

Узорак је 300 ученика гимназије из пет градова у Федерацији БиХ (Зеница, Травник, Какањ, Високо и Завидовићи). Узорак је уједначен. У сваком граду испитивано је једно одјељење првог разреда (30 ученика) и једно одјељење трећег разреда (30 ученика), изабрано методом случајног узорка. Ако узорак посматрамо из угла варијабле спол, онда можемо констатирати да су узорак сачињавале 202 особе (67.3%) женског и 98 мушког (32.7) пола.

Као што је видљиво и из постављеног циља истраживања, укључили смо три варијабле: *школски успјех, квалитет живота и негативне животне стилове*.

У дијелу упитника о *школском успјеху* интересирало нас је: који су разред, какав су укупни успјех постигли у претходном разреду и по појединим предметима, перцепција важности појединих предмета, перцепција тежине појединих предмета,

Квалитет живота у нашем раду дефиниран је на основу теоријског концепта и упитника самопроцјене квалитете живота који диференцира четири субскеале: „опће материјално благостање”, „опће здравствено стање”, „ментално функционирање”, „социјално функционирање”.

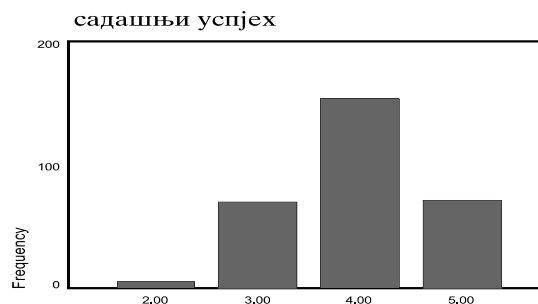
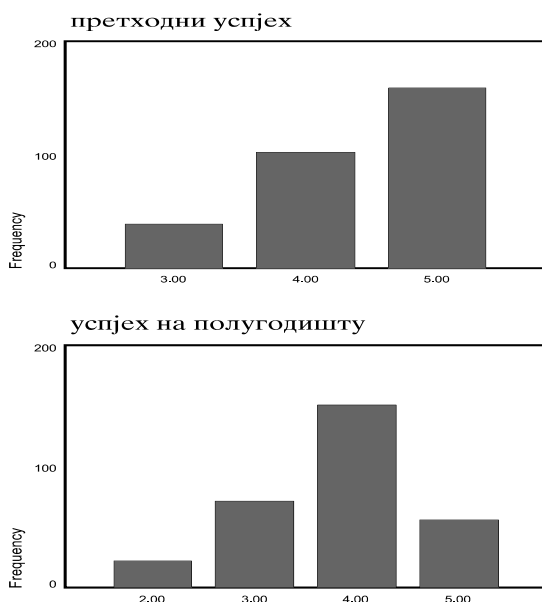
У оквиру Скале судова о слободном времену, поред седам тврдњи о слободном времену понуђене су двије тврдње о негативном начину кориштења слободног времена.

Резултати истраживања

Резултати истраживања о школском успјеху

Истраживањем смо настојали установити какав је школски успјех испитаника. Испитивали смо какав су успјех постигли у претходном разреду, какав на протеклом полугодишту, те каквим су се учеником сматрали у тренутку спровођења испитивања.

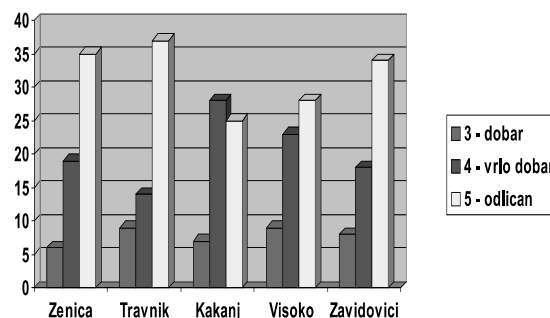
Граф. 1. Графички приказ школског успјеха у претходном разреду, на полугодишту и у току спровођења испитивања



Хи-квадрат тест разлике дистрибуције фреквенција одговора за варијаблу „претходни успјех”, указује на постојање статистички значајне разлике ($\chi^2=72,060$; $p=.000$) у дистрибуцији одговора за варијаблу „претходни успјех”, при чему је статистички значајна разлика у дистрибуцији оцјена од 3-5.

Када је упитању успјех у претходном разреду, у резултатима је видљиво да је 39 (13.0%) испитаника постигло добар успјех; 102 (34.0%) испитаника врло добар; те 159 (53.0%) испитаника одличан успјех.

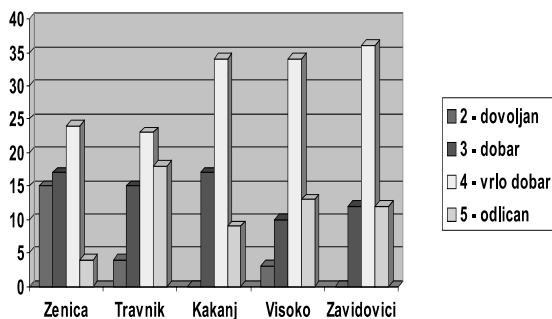
Граф. 2. Графички приказ школског успјеха у претходном разреду (преглед по градовима)



Хи-квадрат тест разлике дистрибуције фреквенција одговора за варијаблу „успјех на полугодишту”, указује на постојање статистички значајне разлике ($\chi^2=119,493$; $p=.000$) у дистрибуцији одговора за варијаблу „успјех на полугодишту”, при чему је статистички значајна разлика у дистрибуцији оцјена од 2-5.

Посматрамо ли успјех на полугодишту, у резултатима је видљиво да су 22 (7.3%) испитаника постигла довољан успјех; 71 (23.7%) испитаник постигао добар успјех; 151 (50.3%) испитаник врло добар; те 56 (18.7%) испитаника одличан успјех. Очит је пад успјеха у односу на успјех у претходном разреду. Интересантно је да у Какњу и Завидовићима ниједан испитаник није постигао довољан успјех, а највећи број са довољним успјехом на полугодишту је у Зеници (15). Највећи број одличних ученика међу испитаницима на полугодишту је било у Какњу, а у том граду се биљежи и најблажи пад у успјеху у односу на успјех у претходном разреду.

Граф. 3. Графички приказ школског успјеха на полугодишту (преглед по градовима)

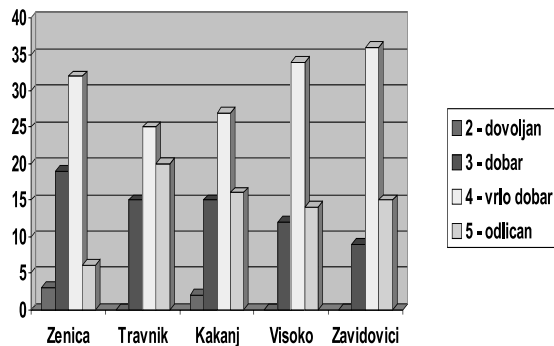


Хи-квадрат тест разлике дистрибуције фреквенција одговора за варијаблу „садашњи успјех”, указује на постојање статистички значајне разлике ($\chi^2=149,093$; $p=.000$) у дистрибуцији одговора за варијаблу „садашњи успјех”, при чему је статистички значајна разлика у дистрибуцији оцјена од 2-5.

Посматрамо ли ставове ученика о њиховом успјеху у токуведеног испитивања, а који се заснивају на постигнутом успјеху из појединачних предмета од почетка другог полугодишта, у резултатима је видљиво да 5 (1.7%) испитаника сматра да постиже довољан успјех; 70 (23.3%) испитаника постиже добар успјех; 154 (51.3%)

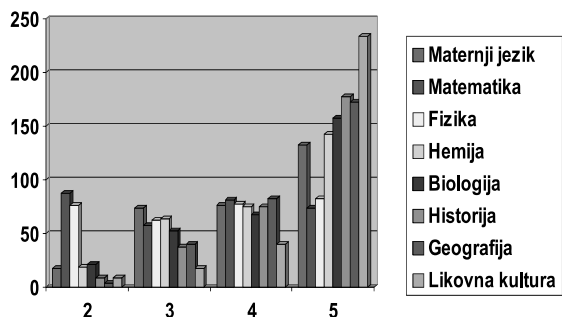
испитаника врло добар; те 71 (23.7%) испитаник одличан успјех.

Граф. 4. Графички приказ школског успјеха у току провођења испитивања (преглед по градовима)



На основу ставова ученика о њиховом садашњем школском успјеху (успјеху у току провођења испитивања) може се констатирати побољшање у укупном школском успјеху у односу на успјех на полугодишту. Побољшање је евидентно, различито сразмјерно, у свим градовима. Резултати истраживања, преглед по градовима, о ставовима ученика о њиховом успјеху у токуведеног испитивања су приказани у Табели 37 у прилозима.

Граф. 5. Графички приказ школског успјеха по предметима (цијели узорак)



Резултати истраживања показују ставове испитаника о успјеху у претходном разреду. Стање по појединим предметима је следеће:

- *матерњи језик*: 17 (5.7%) испитаника је изјавило да је закључна оцјена била довољан (2), 74 (24.7%) испитаника добар (3), 76 (25.3%) испитаника врло добар (4) и 133 (44.3%) испитаника одличан (5);
- *математика*: 87 (29.0%) испитаника је изјавило да је закључна оцјена била довољан (2), 58 (19.3%) испитаника добар (3), 81 (27.0%) испитаника врло добар (4) и 74 (24.7%) испитаника одличан (5);
- *физика*: 76 (25.3%) испитаника је изјавило да је закључна оцјена била довољан (2), 63 (21.0%) испитаника добар (3), 78 (26.0%) испитаника врло добар (4) и 83 (27.7%) испитаника одличан (5);
- *хемија*: 19 (6.3%) испитаника је изјавило да је закључна оцјена била довољан (2), 64 (21.3%) испитаника добар (3), 75 (25.0%) испитаника врло добар (4) и 142 (47.3%) испитаника одличан (5);
- *биологија*: 21 (7.0%) испитаника је изјавило да је закључна оцјена била довољан (2), 53 (17.7%) испитаника добар (3), 68 (22.7%) испитаника врло добар (4) и 158 (52.7%) испитаника одличан (5);
- *хисторија*: 9 (3.0%) испитаника је изјавило да је закључна оцјена била довољан (2), 38 (12.7%) испитаника добар (3), 75 (25.0%) испитаника врло добар (4) и 178 (59.3%) испитаника одличан (5);
- *географија*: 4 (1.3%) испитаника је изјавило да је закључна оцјена била довољан (2), 40 (13.3%) испитаника добар (3), 83 (27.7%) испитаника врло добар (4) и 173 (57.7%) испитаника одличан (5);
- *ликовна култура*: 9 (3.0%) испитаника је изјавило да је закључна оцјена била довољан (2), 17 (5.7%) испитаника добар (3), 40 (13.3%) испитаника врло добар (4) и 234 (78.0%) испитаника одличан (5).

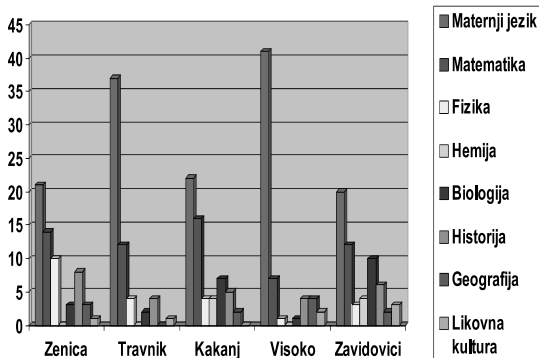
Највећи број испитаника има закључну оцјену одличан (5) из Ликовне културе, а највећи број испитаника има закључну оцјену довољан (2) из Математике.

Интересантно је и да анализирамо најмањи и највећи број оцјена довољан (2) из предмета појединачно:

- из *матерњег језика* ниједан испитаник у Какњу је нема оцјену 2, док је има 6 испитаника у Завидовићима;
- из *математике* већи број има оцјену 2: најмање их је у Зеници (12), а највише у Високом (25);
- из *физике* већи број испитаника има оцјену 2: најмање их је у Завидовићима (12), а највише у Високом (27);
- из *хемије* један испитаник у Травнику има оцјену 2, док је у Зеници и Какњу има по 7 испитаника;
- из *биологије* ниједан испитаник у Какњу нема оцјену 2, док је у Зеници има 10 испитаника;
- из *хисторије* ниједан испитаник у Какњу, Високом и Завидовићима нема оцјену 2, док је у Травнику има 8 испитаника;
- из *географије* ниједан испитаник у Зеници, Какњу и Завидовићима нема оцјену 2, док је у Травнику и Високом имају по 2 испитаника;
- из *ликовне културе* по један испитаник из Зенице и Високог има оцјену 2, док је у Завидовићима има 6 испитаника;

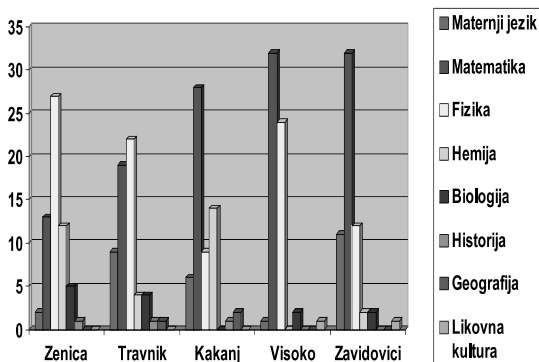
Након што смо видјели резултате истраживања школског успјеха у претходном разреду, на првом полугодишту и у моменту провођења истраживања, интересантно је видјети ставове испитаника о најважнијем и најтежем предмету за цијели узорак и преглед по градовима појединачно.

Граф. 6. Графички приказ ставова испитаника о најважнијем школском предмету (преглед по градовима)



Уколико посматрамо ставове испитаника о најважнијем предмету за цијели узорак, можемо констатирати да стање ранжираних предмета по важности за испитанке изгледа овако: 1. матерњи језик (141 – 47.0%), 2. математика (61 – 20.3%), 3. историја (27 – 9.0%), 4. биологија (23 – 7.7%), 5. физика (22 – 7.3%), 6. географија (11 – 3.7%), 7. хемија (8 – 2.7%) и 8. ликовна култура (7 – 2.3%).

Граф. 7. Графички приказ ставова испитаника о најтежем школском предмету (преглед по градовима)



Уколико посматрамо ставове испитаника о најтежем предмету за цијели узорак, можемо констатирати да предмети стање ранжираних по тежини за испитанке изгледа овако: 1. математика (141 – 47.0%), 2. физика (61 – 20.3%), 3. хе-

мија (27 – 9.0%), 4. матерњи језик (23 – 7.7%), 5. биологија (22 – 7.3%), 6. историја и географија (по 3 – 1.0%) и 7. ликовна култура (7 – 2.3%).

Овдје нећемо анализирати рангирање предмета по важности по градовима који су графички представљени у Графику 6, већ ћемо само изнијети најзанимљивије сегменте.

Да је матерњи језик најважнији предмет сматра највећи број испитаника у Травнику (37) и Високом (41). Интересантно је да ниједан испитаник у Зеници, Травнику и Високом Хемију не сматра најважнијим предметом.

Да је математика најтежи предмет сматра највећи број испитаника у Високом (32) и Завидовићима (32).

Резултати истраживања о негативним животним стилевима

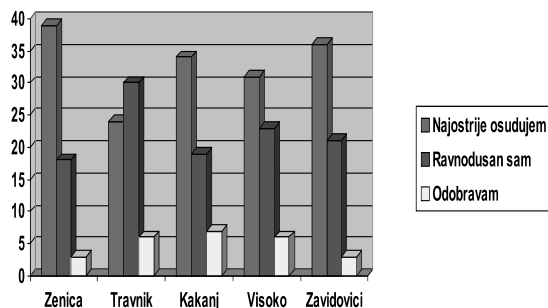
У оквиру Скале судова о слободном времену, поред седам тврдњи о слободном времену, понуђене су и двије тврдње о негативном начину кориштења слободног времена. Свака тврдња је имала по три одговора. Задатак испитаника је био да изнесу свој став о свакој тврдњи заокруживањем за њихов став одговарајућег одговора.

Испитали смо ставове средњошколаца о конзумирању алкохола и пушењу. У резултатима је видљиво да 164 (54.7%) испитаника најоштрије осуђује конзумирање алкохола и пушење; 111 (37.0%) испитаника је равнодушно; а 25 (8.3%) испитаника одобрава конзумирање алкохола и пушење. По 3 испитаника из Зенице и Завидовића одобравају конзумирање алкохола и пушење, по 6 из Травника и Високог и 7 из Какња.

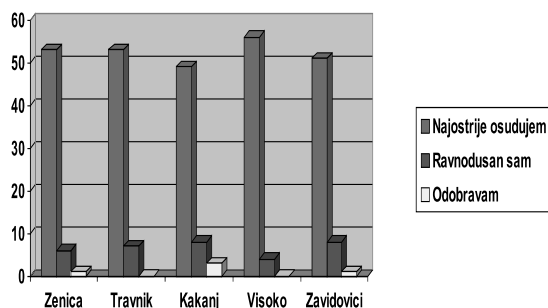
Такођер смо испитали ставове средњошколаца о употреби дроге. У резултатима је видљиво да 262 (87.3%) испитаника најоштрије осуђују употребу дроге; 33 (11.0%) испитаника су равнодушна; а 5 (1.7%) испитаника одобрава конзумирање дроге.

рање дроге. Нико од испитаника из Травника и Високог није изјавио да одобрава конзумирање дроге; позитивно је одговорио 1 испитаник из Зенице и Завидовића и 3 испитаника из Какња.

Граф. 8. Графички приказ ставова испитаника о конзумирању алкохола и пушењу



Граф. 9. Графички приказ ставова испитаника о употреби дроге

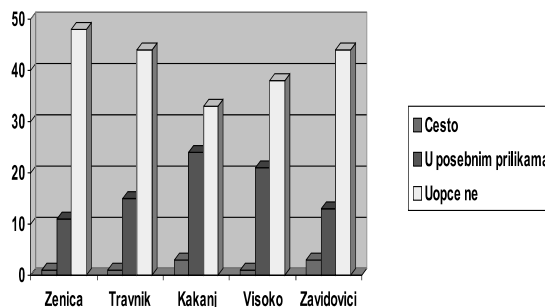


У истраживању у оквиру негативног начина кориштења слободног времена, односно негативних животних стилова истраживали смо постојање и учесталост конзумирања алкохола, дроге и таблета за смирење. Свака тврдња је имала по три одговора. Задатак испитаника је био да изнесу свој став о свакој тврдњи заокруживањем одговарајућег одговора.

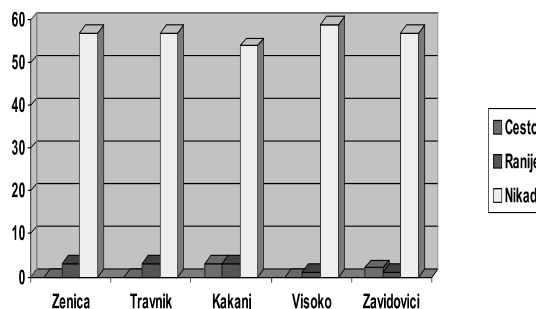
Истраживањем смо установили ставове испитаника о конзумирању алкохола. Из резултата је видљиво да 9 (3.0%) испитаника је изјавило да често конзумира алкохол; 84 (28.0%) ис-

питаника је изјавило да алкохол конзумира у посебним приликама; а 207 (69.0%) испитаника је изјавило да алкохол уопће не конзумира. Алкохол често конзумира по један испитаник из Зенице, Травника и Високог, а по 3 испитаника из Какња и Завидовића.

Граф. 10. Графички приказ учесталости конзумирања алкохола



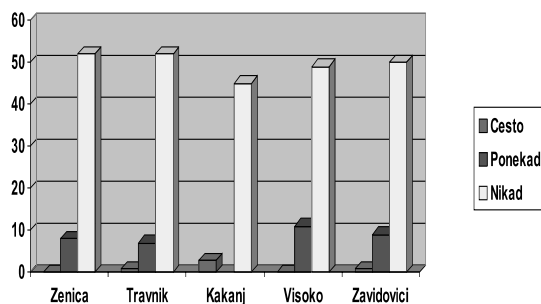
Граф. 11. Графички приказ учесталости конзумирања дроге



Установили смо и ставове испитаника о конзумирању дроге. Из резултата је видљиво да је 5 (1.7%) испитаника изјавило да често конзумира дрогу; 11 (28.0%) испитаника је изјавило да је дрогу конзумирало раније; а 284 (94.7%) испитаника су изјавила да дрогу никад нису користили. Интересантно је да су резултати показали да дрогу често конзумирају 3 испитаника из Какња и 2 испитаника из Завидовића, а нико од испитаника из Зенице, Травника и Високог чес-

то не користи дрогу. По 3 испитаника из Зенице, Травника, Какња су раније конзумирали дрогу, а по 1 из Високог и Завидовића. Дакле, по 3 испитаника из Зенице и Травника су се у новије вријеме престала доргирати, као и 1 испитаник из Високог који је изјавио да је раније користио дрогу, а у Завидовићима у новије вријеме је још један испитаник, поред оног који је изјавио да се догирао и раније, почео конзумирати дрогу. Највећи је број испитаника у Високом који никад нису користили дрогу (59).

Граф. 12.: Графички приказ учесталости кориштења таблета за смирење



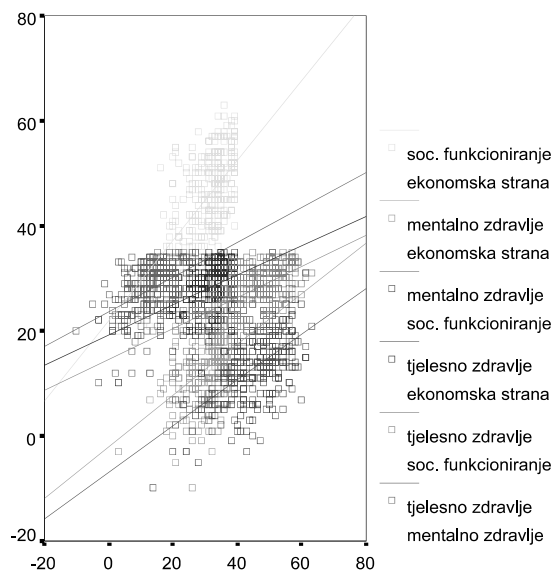
Истраживањем смо настојали установити ставове испитаника о кориштењу таблета за смирење. Из резултата је видљиво да је 5 (1.7%) испитаника изјавило да често користи таблете за смирење; 47 (28.0%) испитаника је изјавило да понекад користи таблете за смирење; а 248 (82.7%) испитаника је изјавило да их никад не користи. Резултати су показали да таблете за смирење често користи по 1 испитаник из Травника и Завидовића, 3 из Какња, а нико од испитаника из Зенице и Високог често их не користи. Понекад таблете за смирење узима 7 испитаника из Травника, 8 из Зенице, 9 из Завидовића, 11 из Високог и 12 из Какња. Никад није користило таблете за смирење по 52 испитаника из Зенице и Травника, 50 из Завидовића, 49 из Високог и 45 из Какња.

Однос субјективне процјене квалитета живота и школског успјеха

У нашем истраживању провјерили смо однос унутар димензија квалитета живота.

Скaтер дијаграм 1.

Приказ односа унутар димензија квалитета живота

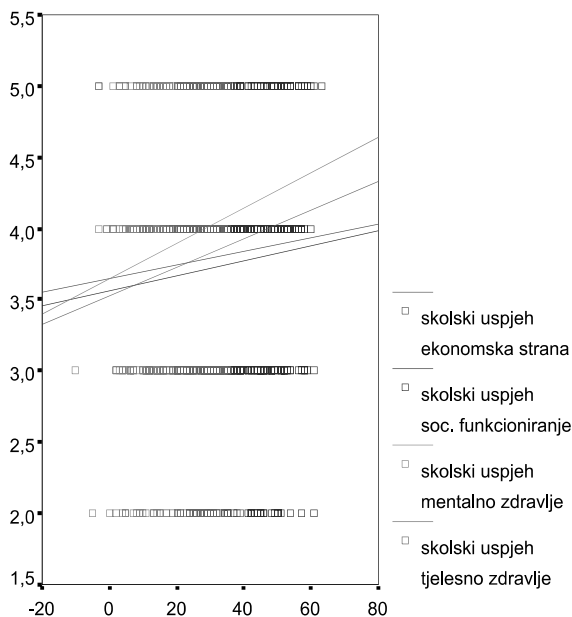


Из скaтер дијаграма је видљиво да пораст на једној димензији квалитета живота прати пораст на свим димензијама квалитета живота – концепт хармонизације личности.

Димензија *квалитет живота* социјално функционирање статистички значајно позитивно корелира са димензијом економска страна квалитета живота ($r=.537$, $p=.000$), димензија ментално здравље статистички значајно позитивно корелира са димензијом економска страна ($r=.465$, $p=.000$), димензијом социјално функционирање ($r=.592$, $p=.000$), димензија тјелесно здравље статистички значајно позитивно корелира са димензијом социјално функционирање ($r=.571$, $p=.000$) и димензијом ментално здравље ($r=.469$, $p=.000$).

Теоријску елаборацију посљедња значајност има у концепту вишеструке рефлексије тјелесног одгоја (Илић, М., *Спортска педагогија*).

Скатер дијаграм 2.
Приказ односа школског успјеха и
субскала квалитета живота



Из скатер дијаграма је видљиво да раст на димензији школског успјеха прати раст на свим димензијама квалитета живота. Педагошка психологија указује на формативне могућности мотива аспирације који је уско повезан са школским успјехом.

Варијабла „школски успјех” не корелира статистички значајно са димензијом „економска страна живота” ($r=.035$, $p=.551$), са димензијом квалитет живота „социјално функционирање” ($r=.054$, $p=.347$), са димензијом „квалитет живота ментално здравље” ($r=.094$, $p=.103$) нити са димензијом квалитет живота „тјелесно здравље” ($r=.571$, $p=.000$).

Резултати истраживања су показали следеће:

- Т-тест за варијаблу *квалитет живота* „тјелесно здравље” није показао статистички значајну разлику у односу на школски успјех између младих који више и мање позитивним процјењују димензију *квалитет живота* „тјелесно здравље”;
- Т-тест за варијаблу *квалитет живота* „ментално здравље” је показао да млади који позитивније процјењу димензију квалитет живота ментално здравље статистички значајно показују бољи садашњи школски успјех него млади који мање позитивним процјењују аспект *квалитет живота* „ментално здравље”;
- Т-тест за варијаблу *квалитет живота* „социјално функционирање” је показао да млади који позитивније процјењују варијаблу квалитет живота социјално функционирање статистички значајно показују бољи садашњи школски успјех него млади који мање позитивним процјењују *квалитет живота* „социјално функционирање”;
- Т-тест за варијаблу „економска страна” *квалитета живота* није показао статистички значајну разлику у односу на школски успјех између младих који више и мање позитивном процјењују „економска страна” *квалитета живота*.

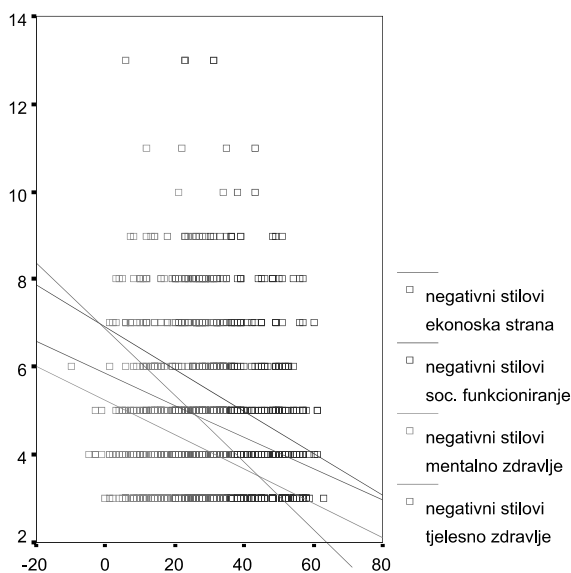
На основу наведених резултата истраживања можемо констатирати да је дјелимично потврђена наша прва радна хипотеза, у којој смо претпостављали да постоји статистички значајна повезаност између субјективне процјене квалитета живота и школског успјеха, будући да се показала статистичка значајност на двије субске „ментално здравље” и „социјално функционирање” са школским успјехом, а на двије субске „тјелесно здравље” и „економска страна квалитета” живота није постојала статистички значајна повезаност са школским успјехом.

Метаистраживања поткрепљују резултате овог истраживања: успјешност социјалног функционирања је позитивна прогностичка варијабла низа аспеката свакодневног функционирања. Такођер, Бронфенбренеров еколошки приступ би могао значајно разјаснити повезаност социјалног функционирања и школског успјеха.

Однос субјективне процјене квалитета живота и преферирања негативних животних стилова

У нашем раду у негативне животне стилове смо сврстали тенденције негативног кориштења слободног времена.

Скатер дијаграм 3. Приказ односа негативних животних стилова и субкала квалитета живота



Из скатер дијаграма је видљиво да раст на димензији негативни животни стилови прати пад на свим димензијама квалитета живота.

Варијабла негативни стилови статистички значајно негативно корелира са димензијом „економска страна квалитета живота” ($r=-.121$,

$p=.036$), са димензијом квалитет живота „социјално функционирање” ($r=-.227$, $p=.000$), са димензијом квалитет живота „ментално здравље” ($r=-.136$, $p=.018$) нити са димензијом квалитет живота „тјелесно здравље” ($r=-.186$, $p=.001$).

Резултати истраживања су показали сљедеће:

- Т-тест за варијаблу *квалитет живота* „тјелесно здравље” је показао да млади који позитивније процјењују *квалитету живота* тјелесно здравље статистички значајно показују мању склоност преферирању негативног кориштења слободног времена него млади који мање позитивним процјењују квалитет живота „тјелесно здравље”;
- Т-тест за варијаблу *квалитет живота* „ментално здравље” је показао да млади који позитивније процјењују *квалитету живота* ментално здравље статистички значајно показују мању склоност преферирању негативног кориштења слободног времена него млади који мање позитивним процјењују *квалитет живота* „ментално здравље”;
- Т-тест за варијаблу *квалитет живота* „социјално функционирање” је показао да млади који позитивније процјењују квалитет живота социјално функционирање статистички значајно показују мању склоност преферирању негативног кориштења слободног времена него млади који мање позитивним процјењују *квалитет живота* „социјално функционирање”;
- Т-тест за варијаблу „економска страна квалитета живота” је показао да млади који позитивније процјењују економску страну *квалитета живота* статистички значајно показују мању склоност преферирању негативног кориштења слободног времена него млади који мање позитивним про-

цјењују „економску страну квалитета живота”.

Резултати Т-теста су, такођер, показали да млади мање склони негативним животним стиловима (који у мањој мјери негативно користе слободно вријеме) статистички показују значајно бољи претходни школски успјех, успјех из предмета: матерњи језик, математика и физика, значајно бољим процјењују квалитет живота тјелесно здравље, квалитет живота социјално функционирање, показују у мањој мјери склоност ка психотицизму, те су мање склони екстравертираности, него млади који у већој мјери преферирају негативно кориштење слободног времена.

Оријентацијска практична вриједност резултата маркира одгојно настојање на развијању квалитета живота као превенцијског простора за многе оовремене девијацијске појаве.

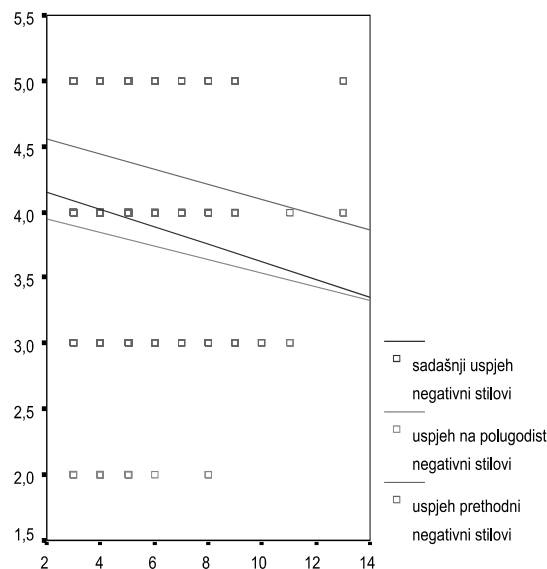
На основу наведених резултата истраживања можемо констатирати да је у потпуности потврђена наша друга радна хипотеза, у којој смо претпостављали да постоји статистички значајна повезаност између субјективне процјене квалитета живота и преферирања негативних животних стилова, будући да се показала статистичка значајност на свим субскалама квалитета живота: тјелесно здравље, ментално здравље, социјално функционирање и економска страна квалитета живота.

Повезаност школског успјеха и негативних животних стилова

Из скатер дијаграма је видљиво да пораст на варијабли *негативни животни стилови* прати пад на варијабли *школски успјех*.

Варијабла *негативни животни стилови* корелира негативно статистички значајно са димензијом претходни успјех ($r=-.147$, $p=.011$) и димензијом садашњи успјех ($r=-.162$, $p=.005$).

Скатер дијаграм 4. Приказ односа школског успјеха и негативних животних стилова



Са варијаблом школски успјех не корелира статистички значајна димензија *uspjeh na polugodištu* ($r=-.112$, $p=.053$).

Резултати Т-теста су показали сљедеће:

- млади који у мањој мјери негативно користе слободно вријеме статистички показују значајно бољи претходни школски успјех, успјех из предмета: матерњи језик, математика и физика него млади који у већој мјери преферирају негативно кориштење слободног времена;
- млади који показују одличан школски успјех показују статистички значајно у мањој мјери склоност негативном кориштењу слободног времена, него млади који показују врло добар школски успјех;
- млади који показују одличан школски успјех показују статистички значајно мањој мјери склоност негативном кориштењу слободног времена него млади који показују добар школски успјех.

На основу наведених резултата истраживања можемо констатирати да је потврђена наша тринаеста радна хипотеза, у којој смо претпостављали да постоји статистички значајна повезаност између школског успјеха и негативних животних стилова, будући да се показала међусобна статистички значајна повезаност.

Умјесто закључка

Овај рад је имао амбицију да потцрта нужност социјално-педагошког дискурса у посмат-

рању школе. Својом теоријском елаборацијом и истраживачким дометима истраживачког приписивања социјално-педагошки релевантних проблема који су, уједно, значајни и у процесу посматрања одгојних и образовних догађања у школи. Истраживањем су маркирани врло конкретни простори социјално-педагошког инвестирања у школу, кроз програме улагања у развијање ученичког умијећа и критерија субјективне процјене квалитета живота, те програме подршке позитивним животним стиливима.

Литература

- Андриловић, В., Чудина, М. (1990): *Основе опће и развојне психологије*, Загреб, Школска књига.
- Арбунић, А. (1997): *Слободно вријеме младих и превенција поремећаја у понашању*, Магистарски рад, Загреб, Факултет за дефектологију Свеучилишта у Загребу.
- Башиц, Ј. (1995): *Обитељ, рано откривање и превенција поремећаја у понашању дјеце и младежи*, Друштвена истраживања, 1, 4-5, стр. 563-573.
- Башић, Ј., Кранжелић-Тавра, В. (2004): *О понашању ученика и њиховој појавности у школском окружењу у: Поремећаји понашања и ризична понашања: приступ и појмовна одређења*, Загреб, Едукацијско-рехабилитацијски факултет Свеучилишта у Загребу, стр. 107-118.
- Башић, Ј., Маврин -Цавор, Љ., Мејовшек, М., Урли, А. (1987): *Облици поремећаја у понашању дјеце у предшколским установама и увјети живота у обитељи на подручју града Загреба*, Интерни материјал, Загреб, Факултет за дефектологију Свеучилишта у Загребу.
- Фурлан, И. (1989): *Педагошка енциклопедија 2*, Нови Сад.
- Гајер-Пицун, Д. (1985): *Психички поремећаји дјеце и омладине*, Загреб, СЗ.
- Груден, З. (1994): *Психотерапијска педагогија*, Загреб, Медицинска наклада.
- Груден, З., Груден, В. (1992): *Дијете – школа – родитељ*, Загреб, Медицинска наклада.
- Клаић, Б. (1984): *Рјечник страних ријечи (А - Ж)*, Загреб, Накладни завод МХ.
- Koller-Трбовић, Н. (1994): *Повезаност поремећаја у понашању предшколске дјеце и њихових обитељских прилика*, Дисертација, Загреб, Факултет за дефектологију Свеучилишта у Загребу.
- Koller-Трбовић, Н. (2004): *Поремећаји понашања у дјеце и младежи, у: Поремећаји понашања и ризична понашања: приступ и појмовна одређења*, Загреб, Едукацијско-рехабилитацијски факултет Свеучилишта у Загребу, стр. 83-89.
- Кошичек, М., Кошичек, Т. (1965): *И ваше дијете је личност*, Загреб, Панорама.
- Thomson, R.J. (1986): *Behavior problems in Children with Developent and Learning Disabilities*, Ann Arbor University.

- Узелац, С. (1995): *Социјална едукологија: основе социјалне едукологије младих с поремећајима у социјалном понашању*, Загреб, Сагена.
- Узелац, С., Микшај, Тодоровић, Јб. (1989): *Упитник о модалитетима понашања ученика: Појавни облици поремећаја у понашању дјеце у основној школи, увјети живота у обитељи и модел педагошког третмана (студијски пројект)*, Загреб, Факултет за дефектологију Свеучилишта у Загребу.
- Жижак, А., Хорват-Кутле, С. (1996): *Мозгућности и начини превенције поремећаја дјечјег понашања, у: Превенција поремећаја у понашању код дјеце страдалника рата*, уредили Ајдуковић, М., ет.ал., Министарство рада и социјалне скрби Републике Хрватске, УНИЦЕФ, Друштво за психолошку помоћ, Загреб, стр. 17-31.

Summary

This paper is about the school and its pedagogical- educational orientation from the new, necessary point, and this is sensitivity to everything happening at school and what is important in the area of behaviour disorder of the young.

This paper makes certain terminological distinctions in this area, develops approach to school from the angle of social pedagogy and by the research gives foundation orientation in the process of the process of connecting functioning of the young person and school surrounding.

According to its aims and methodology, this paper gets into the area of social pedagogy, with great multidisciplinary preferences and tendency to harmonise different approaches coming from many scientific disciplines which deal with helping profession.

We used the method of theoretical elaboration in the research, Survey method and meta research. By the method of theoretical elaboration and meta research, we gained the picture of socio- pedagogical observation of school, which was the basis of making distinctions and terminological foundation of the problem.

Survey method made the possibility of empirical observation of the relation of the quality of life of the young and school grades, quality of life and life style preferences.

Results of the research show that it is possible and that is needed to observe school "space" as an important resource of creating programme of strengthening the young , their guard opposing the way of functioning, so that it is high time for these warning socio-pedagogical reviews be implemented into other scientific disciplines which treat school, school-pedagogy, didactics and curriculum theory.

Key words: school, behaviour disorder, methods.

Изворни
научни чланак

Др Благица Златковић
Учитељски факултет, Врање



Социометријски статус ученика ромске етничке групе

Резиме: У теоријском делу рада изнети су подаци који указују да већ на раном узрасту, иако су појмови о нацији и држави неразвијени, деца поседују знање о својој националној припадности и истичу је у опису свог личног идентитета. С друге стране, деца стичу знање о разликама у националној припадности других људи и углавном, под утицајем социјалне средине, формирају свој однос према њиховим припадницима. Ромска деца, као припадници мањинске етничке групе за коју се везују одређене стереотипије, у опасности су да у одељењском колективу буду социјално неприхваћени.

У емпијском делу рад је усмерен ка утврђивању социјалне позиционираниости ученика ромске националности у одељењском колективу у нижим разредима основне школе. Резултати су указали да ученици ромске националности нису испољили изразиту потребу за дружењем, највећи број бира само једног ученика, углавном ромске националности. Они углавном добијају мали број позитивних избора од другова из одељења, или их уопште не добијају. Највећи је број негативних избора које добијају од својих другова из одељења. Вредности индивидуалних и групних индекса употпуњавају слику социјалне позиционираниости ученика ромске националности у одељењском колективу.

Остаје отворено питање на које се сегменте школског и личног живота може одразити социометријски статус ученика.

Кључне речи: социометријски статус, ученици ромске етничке групе, индивидуални индекси, групни индекси.

Положај Рома у образовању Републике Србије

Од 2005. године почиње декада Рома у свету. Главни циљ ове акције јесте да се учини што је могуће више на поправљању образовања, становања, запошљавања и смањења сиромаштва Рома. Према подацима који се односе на ста-

тус и положај Рома сазнајемо да у Србији живи око 100.000 Рома, мада се сматра да је реалан број много већи. Наиме, тешко је утврдити тачан број Рома због миграције становништва, непријављивања боравка и непоседовања докумената, великог броја Рома који се не изјашњавају као Роми већ као припадници већинског народа или других мањина и других разлога.

Тешко је утврдити и тачан број ромске деце и прикупити податке о њиховом образовању. Према попису из 2002. године свега 74% ромске деце обухваћено је основним образовањем, при том има више дечака, 77,9% него девојчица (69,7%). Велики број ромске деце, која би требало да похађају редовну школу, уписан је у специјалне школе. Алармантан је податак да они чине и до 80% ученика ових школа, што указује на потребу преиспитивања поступака провере њихове спремности за образовање. Средњу школу упише свега 13,1% ромске деце а стопа осипања, већ у току основног образовања, је између 3 и 10% укупног броја ромске деце која су уписана у школу. Описана образовна ситуација резултује податком да 32,55% Рома старијих од 15 година нема завршену основну школу.

Друштвена инклузија социјално угрожених група у великој мери је ометена управо недостатком образовања, они не остварују предуслове за запослење јер у великом броју остају из формалног образовања.

Образовање је потврђено као значајан чинилац укупног друштвеног и личног развоја, са те позиције неопходно је предузимање мера које би регистровано стање усмериле другим током.

Приступ проблему образовања Рома са позиције њиховог социометријског статуса у одељењу

Социометријска или афективна структура групе почива на односу симпатије или антипатије међу члановима групе и на њиховом узајамном вредновању. Фактори који доводе до индивидуалних позитивних избора су многобројни. Уопштено говорећи, то су детерминанте које доводе до јављања наклоности према другој особи: сличност ставова и вредности, поседовање одређених црта личности, просторна блискост особе, оцена узвраћене наклоности, узајамност избора итд. Корелатима прихваћености или

неприхваћености код ученика основних школа бавио се Ђорђевић (1976). На основу добијених резултата он закључује да су прихваћена деца интелигентнија, да имају бољи школски успех, да имају мање тешкоћа не само у школи него и у породици, да бирају чешће за идеале уметнике и научнике, да имају лепо мишљење о себи и својим способностима и сматрају да и други имају лепо мишљење о њима. Херлок (Hurllock, 1956) је дала преглед резултата истраживања из иностранства, а о истраживањима код нас писали су Смиљанић (1973), Стевановић (1959. и 1964) и други (према: Кузмановић, 1978). Иако се наша и инострана истраживања односе на различите културне средине, у основним резултатима она су, углавном, сагласна. Боље су прихваћена деца из породица са вишим социоекономским и образовним статусом и бољим школским успехом (нарочито у нижим разредима). Утицај имају и физички изглед, карактерне особине и специфичне способности и вештине. Одбачена су, или слабо прихваћена, деца која имају слаб школски успех и ниже интелектуалне способности, физички неугодна деца, изразито агресивна, а према неким ауторима и деца из домова или усвојена деца (Стевановић, 1964, према: Кузмановић, 1978). Изгледа да прихваћеност појединаца зависи од персонификације вредности које се цене у широј култури или ужој групи и оне служе као значајан критеријум за укупно евалуирање других.

Ромска деца су у специфичној ситуацији у одељенском колективу. Они припадају мањинској етничкој групи која није позитивно позиционирана у ширем окружењу, напротив, за Роме се везује велики број негативних стереотипа. С друге стране, њихово опажање већинске групе може бити позитивно или негативно, што се посредно рефлектује на узвраћање афективног односа других чланова групе па се тако круг социјалног перципирања затвара.

Задовољење потребе за дружењем и припадањем улов је нормалног развоја детета и актуелизовања његових потенцијала. Прихваћеност од стране колектива утиче на осећање сигурности, формирање слике о себи и на специфичан начин обележава трагање за идентитетом. Феномен личног идентитета инкорпорира у себи и националну припадност већ на раном узрасту. И многа страна, као и наша истраживања показују како већ на раном узрасту, иако су појмови о нацији и држави још неразвијени, постоји не само знање о националној припадности него националну припадност велики проценат деце доживљава као битну властиту карактеристику. Према једном истраживању извршеном код нас (Ивић, 1970, према: Рот, 1972) у просеку 21% деце 1. разреда основне школе, дакле на узрасту од 7 година, на питање: „Шта си ти?“, на питање на које би било могуће дати различите одговоре (дечак, девојчица, ученик) – одговара да је Србин, Хрват, Словенац; а на питање: „Шта си по националности?“, у просеку 60 % деце из првог разреда основне школе саопштава о својој националној припадности тачно“ (Рот, 1972: 376-377). Као сложенији облици понашања стварају се слике и о другим народима и резултују формирањем ставова према тим народима.

Полазећи од претпоставке да је један од услова успешног учења и социјално окружење у коме се тај процес одвија, а које може више или мање погодовати интелектуалном ангажовању ученика, заинтересовани смо за утврђивање социометријског статуса ромских ученика у одељенском колективу.

Методолошки приступ проблему истраживања

Проблем и задаци истраживања

Основни проблем истраживања је утврђивање социјалне позиционiranости ромске деце

у одељенском колективу у нижим разредима основне школе. Претпостављамо, на основу уочених односа у постојећим одељењима, да су ромска деца углавном одбачена, али очекујемо да ћемо спроведеним истраживањем уочити одређене тенденције и специфичности које се испољавају у социјалној динамици одељенског колектива са позиције ромских ученика.

У разради дефинисаног проблема формулисани су специфични задаци истраживања:

- утврђивање степена одбачености ромске деце од стране колектива;
- утврђивање степена прихваћености ромске деце од стране колектива;
- утврђивање степена позитивне експанзивности ромске деце, тј. степена њиховог прихватања чланова колектива;
- утврђивање индекса негативне експанзивности ромске деце тј. степена њиховог одбацивања чланова колектива.

Узорак

Истраживање је обављено у десет основних школа у више градова Србије (Лесковац, Сурдулица, Ниш и Врање). Укупан број ученика који су обухваћени истраживањем је 270, а у оквиру тог броја само је 21 ученик (7,7 %) ромске националности¹. Дакле, да бисмо се могли бавити социјалном позиционирањем ученика ромске националности у одељенском колективу био је неопходан приступ целокупном узорку. Утврђена процентуална заступљеност ученика ромске етничке групе у одељењима донекле је у складу са националним саставом становништва на овим просторима, према попису из 1991. године у Врању је регистровано 5,6 % припадника ромске националности (Стаменковић, 1995). Узорком су обухваћена одељења нижих разреда

1 Према подацима са пописа из 2002. године у Републици Србији живи 108.193 Рома или 1.44 % од укупне популације, док стручњаци који се баве ромским питањима процењују да тај број износи 450.000 – 500.000 или 6,2 %.

основне школе, при том ученици првог разреда нису ушли у узорак јер нисмо сигурни да ли су сви савладали читање и писање и да ли је у њиховим одељењима формирана релативно стабилна структура социјалних односа.

Поступак испитивања

У психолошким анализама највише је испитивана социометријска или афективна структура групе.

Творац социометријске методе, Јакоб Леви Морено (Jacob Levi Moreno, 1934), пронашао је релативно једноставан начин утврђивања социометријских односа међу члановима групе и социометријске структуре групе у целини. Од свих чланова се захтева да означе које би од чланова групе бирали а које не би за одређене односе и активности. Резултат избора зависи од критеријума избора, тј. односа или активности по којој се чланови групе међусобно бирају, као и од тога да ли се број избора ограничава.

У овом истраживању критеријумска активност је била дружење, тј. ученицима је упућен захтев да наведу имена другова и другарица из одељења са којима желе да се друже, као и имена оних са којима не желе да се друже, без ограничења броја избора.

У сређивању, обради и анализи података употребљене су технике које су специфичне за социометријску методу. Добијени подаци су најпре сређени у NxN матрице, за сваку групу (одељење) посебно. Из њих се лако види ко је кога бирао и одбацио, односно ко је од кога добио позитивне и негативне гласове.

Користећи технику социометријског избора могуће је квантитативно изразити, социометријским индексима, положај појединца у групи и односе међу члановима групе, као и социометријску структуру групе у целини. На подацима из матрице израчунати су индекси позитивне и негативне социјалне експанзивности (IPE и INE), а за мерење степена прихваћености и

одбачености још три индекса: индекс изборног статуса (IIS), индекс статуса одбачености (ISO) и индекс социјалног или социометријског статуса (ISS). Сви ови индекси представљају пропорцију датих или добијених гласова од могућег броја гласова 2. Индекси су изражени у нумеричким величинама које варирају унутар одређеног распона (индекс социометријског статуса од -1 до +1, а остали од 0 до 1).

Примена социометријске методе пружа могућност израчунавања групних индекса који описују социјалну структуру групе у целини изражену просечним вредностима, индекс групне тензије (IGT) и индекс групне експанзије (IGE)³.

Резултати истраживања

Први податак, на који је неопходно усмерити пажњу, је број ромске деце у испитиваним одељењима (Табела 1).

У посматраним одељењима присутан је један до шест ученика ромске националности. Намеће се питање да ли је то прва препрека са којом се среће ромско дете, позиција да је само или са још којим другом исте националне припадности у већинском српском одељењу може

2 Индекс позитивне експанзивности за појединца израчунава се када се број другова које је одабрао за неку активност подели бројем чланова групе умањеним за један, а индекс негативне експанзивности када се број оних које је одбацио подели са истом основом.

Индекс изборног статуса се за сваког појединца израчунава када се број позитивних гласова које је добио подели са бројем чланова групе умањеним за један, индекс статуса одбачености када се број негативних добијених гласова подели са истом основом, а индекс социометријског статуса када се разлика позитивних и негативних гласова подели, такође, истом основом.

3 Индекс групне експанзије означава просечан број позитивних гласова у групи и добија се тако што се целокупан број позитивних гласова у групи подели бројем чланова групе. Индекс групне тензије означава просечан број негативних гласова у групи, израчунава се на тај начин што се целокупни број негативних гласова подели бројем чланова групе.

допринети антиципирању непријатности или реалном доживљавању непријатности. Различита национална припадност у односу на остале чланове групе не мора имати негативну конотацију ако припадници те националне групе, тј. сама нација у ширем окружењу има позитивну позиционираност, што у случају ромске етничке групе очигледно изостаје. Број ученика ромске националности у одељењу условљен је и локалитетом школе тј. територијалном концентрацијом Рома.

Табела 1. Социјална структура посматраних одељења изражена групним индексима

Одељење	Број ученика	Број Рома	IGE	IGT
II1	30	3	2.0	2.6
II2	24	1	6.0	5.8
II3	28	1	1.5	1.2
II4	24	2	1.5	1.3
II5	27	1	3.3	3.7
III1	22	2	8.0	4.6
IV1	32	1	2.6	1.6
IV2	29	6	1.7	1.2
IV3	28	1	1.4	1.1
IV4	26	3	1.8	2.4
	270	21	M=3.0	M=2.5

Добијени резултати указују да у посматраним одељењима постоји различита општа афективна атмосфера. Индекс групне експанзије креће се у распону од 1.4 до 8.0 а индекс групне тензије од 1.1 до 5.8. Квалитет афективне атмосфере у одељењу условљен је бројним чиниоцима:

- сличност ставова и вредности међу члановима групе,
- усклађеност циљева црупе потребама, интересовањима и вредностима чланова и успешно остваривање тих циљева,
- начин руковођења групом и активно учествовање у решавању питања важних за активност групе,
- односи срдачности и пријатељства међу члановима или општа повољна атмосфера
- обим групе који омогућава релативно разгранату интерперсоналну интеракцију међу члановима (Рот, 1980).

Сагледавање добијене афективне атмосфере у посматраним групама преко наведених чинилаца захтева прикупљање додатних информација, засад можемо само да претпоставимо да се посматрана одељења разликују по њиховој заступљености, што се и одразило на различите вредности групних индекса. Величина групних индекса не указује на њихову повезаност са бројем ромских ученика у одељењу. У одељењу са шест ромских ученика интерперсонална интеракција међу ученицима је релативно штурта, али је приближна вредност индекса добијена и у одељењу у коме је само један ученик ромске националности.

Из Табеле 2 видимо да ученици ромске националности нису испољили изразиту потребу за дружењем, највећи број бира само једног ученика, углавном припадника ромске националности. Ако се број избора повећава онда су избори усмерни и на ученике друге националности. Изразитију експанзивност испољила су само два ученика, али су они исторвено од групе добили велики број негативних избора. Ученици ромске националности углавном дају само један негативан избор.

Табела 2: Избори ученика ромске етничке групе

	0 избора	1 избор	2 избора	3 избора	Више од 3	одсутни	укупно
+ > даје	1	9	6	1	2(7, 8)	2	21
- > даје	1	15	1	1	1(4)	2	21
+ < прима	10	6	4	1	0	-	21
- < прима	1	-	3	3	14 (до 25)	-	21

Положај ученика ромске националности ближе ћемо сагледати посматрањем њихових индивидуалних индекса (Табела 3).

Табела 3: Индивидуални индекси ученика ромске етничке групе у одељењском колективу

Ред.бр.	Одељење	Број учен.	пол	+→	→	+←	-←	IPE	INE	IIS	ISO	ISS
1.	II1	30	М	1	1	0	15	0.03	0.03	0	0.52	-0.52
2.	II1	30	М	0	0	0	25	0	0	0	0.86	-0.86
3.	II1	30	М	1	1	0	18	0.03	0.03	0	0.62	-0.62
4.	II2	24	М	3	3	2	0	0.13	0.13	0.09	0	0.09
5.	II3	28	М	1	1	0	3	0.04	0.04	0	0.11	-0.11
6.	II4	24	Ж	1	1	1	2	0.04	0.04	0.04	0.09	-0.04
7.	II4	24	Ж	1	1	0	14	0.04	0.04	0	0.61	-0.61
8.	II5	27	Ж	2	1	1	18	0.08	0.04	0.04	0.69	-0.65
9.	III1	22	Ж	7	4	1	10	0.33	0.19	0.05	0.48	-0.43
10.	III1	22	М	8	2	3	15	0.38	0.09	0.14	0.66	-0.57
11.	IV1	32	М	/	/	0	14	/	/	0	0.45	-0.45
12.	IV2	29	Ж	2	1	1	3	0.07	0.04	0.04	0.11	-0.07
13.	IV2	29	Ж	2	1	1	5	0.07	0.04	0.04	0.18	-0.14
14.	IV2	29	Ж	2	1	1	3	0.07	0.04	0.04	0.11	-0.07
15.	IV2	29	М	1	1	0	5	0.04	0.04	0	0.18	-0.18
16.	IV2	29	Ж	2	1	2	2	0.07	0.04	0.07	0.07	0
17.	IV2	29	М	1	1	0	9	0.04	0.04	0	0.32	-0.32
18.	IV3	28	Ж	/	/	0	18	/	/	0	0.66	-0.66
19.	IV4	26	Ж	1	1	2	2	0.04	0.04	0.08	0.08	0
20.	IV4	26	Ж	1	1	2	7	0.04	0.04	0.08	0.28	-0.20
21.	IV4	26	М	2	1	0	5	0.08	0.04	0	0.20	-0.20
		270		2,05	1,26	0,80	9,19					

Очигледно је да ученици ромске етничке групе углавном нису бирани позитивно. Оно што забрињава је број негативних избора које ови ученици добијају од својих другова. Тај број се креће од 2 до 25, а деветоро њих добија десет или више негативних избора. Полна припадност није се значајно одразила на број негативних избора. Од оних који су добили десет и више негативних избора четири су женског а пет мушког пола. Чешћи негативни избор иде од припадника истог пола, што је у сагласности са уоченом тенденцијом полне поларизације на том узрасту, чини се и позитивном и негативном.

Вредности добијених индивидуалних индекса потврђује негативан социјални статус ученика ромске националности (Табела 4).

Табела 4: Распони вредности индивидуалних индекса

Индивидуални индекси	Распон вредности
Индекс позитивне социјалне експанзивности (IPE)	0 – 0,38(mod 0.04)
Индекс негативне социјалне експанзивности (INE)	0 – 0,19(mod 0.04)
Индекс изборног статуса (IIS)	0 – 0,014(mod 0)
Индекс статуса одбачености (ISO)	0 – 0,86
Индекс социометријског статуса (ISS)	- 0,86 – 0,09

Очигледно је да се највеће вредности налазе у оквиру индекса социјалне одбачености, то потврђује изразито негативан социјални статус ученика ромске националности у одељенском колективу. Индекс изборног статуса, чија се вредност може кретати од -1 до +1, а који указује на однос позитивних и нагативних гласова

које појединац добија, има резултат од -0.86 до 0.09. Кузмановић (1978) је користио три категорије индекса социометријског статуса, резултати нашег истраживања по категоријама приказани су у Табели 5.

Табела 5: Социометријски статус ученика ромске етничке групе

Индекс социометријског статуса (ISS)	Ученици ромске етничке групе
	f%
Виши (0.20 до 1)	00
Средњи (0.00 до 0.19)	3 14.29
Нижи (-1 до 0.01)	18 85.71
Укупно	21100.00

Индекс социометријског статуса, који у себи синтетизује и изборни статус и статус одбачености, у целини показује степен прихваћености појединца у групи. У нашој, посматраној групи, у категорију са вишим социометријским статусом нема ни једног члана, већина чланова су у категорији нижег социометријског статуса.

Дискусија резултата

Социјална позиционираност ученика ромске етничке групе у одељенском колективу не погодује њиховом укупном развоју и актуелизацији њихових потенцијала. Одбаченост од стране колектива може се негативно одразити на емоционални, морални, интелектуални и социјални развој. Одавно је уочено да присуство других људи на специфичан начин инхибира извођење неке активности. Ово се обично односи на онај круг особа које обично називамо „значајним другим“. Што је дискрепанца између „стварног ја“ и тога како нас виде значајни други већа, веће је и узбуђење која дата ситуација продукује. Ово је вероватно повезано са страхом од

губитка симпатија или стварања негативне слике о себи (Опачић, 1995). „Значајни други“ у периоду основношколског узраста неспорно постају вршњаци. Ученици ромске етничке групе као да инхибирају своју потребу за дружењем са осталим члановима колектива јер та ситуација може да продукује веће узбуђење управо из страха да у њој могу бити лоше процењени и самим тим и одбачени. Како нас други вреднују важно је за самовалуацију а самим тим и за укупну личну реализацију. Негативна самовалуација се одражава негативно на успех у многим активностима, неуспех поново поткрепљује негативно мишљење других о нама, оно се одражава на негативну самовалуацију и зачарани круг се затвара. Циркуларност се понавља уколико се не учини прекид и не покрену активности које би омере овај континуитет.

Адлер (1984) упозорава да „ако бисмо хтели да предупредимо развој који, како искуство

показује, води до неуспеха и промашаја, такав развој се у детињству може сразмерно лако спречити и кориговати. Тамо где се то не дешава, ту у зрелом узрасту долази до озбиљних и болних поремећаја у заједничком животу. Између грешака у развоју у доба детињства и неуспеха у зрелом добу постоји непосредна веза“.

Ученици ромске етничке групе, нарочито у вишим разредима основне школе, прекидају школовање а и у току његовог трајања испољавају низак степен мотивисаности за лично ангажовање у школским активностима. Негативан став према школи испољава се кроз изостајање са наставе, неиспуњавање постављених захтева, незаинтересованост за садржаје, до потпуног бојкота. Остаје отворено питање у којој мери свему овоме претходи негативан социометријски статус ученика ромске етничке групе у одељенском колективу, или њихов став према школи доприноси одбацивању од стране колектива.

Литература

- Адлер, А. (1984): *Смисао живота*, Београд, Просвета.
- Кузмановић, Б. (1978): Прихваћеност деце, *Психологија*, XI, бр. 4, Београд, Друштво психолога Србије.
- Опачић, Г. (1995): *Личност у социјалном огледалу*, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Рот, Н. (1972): *Основи социјалне психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рот, Н. (1980): *Социјална интеракција*, Београд, Друштво психолога Србије.
- Смиљанић-Чолановић, В. (1973): *Социометрија и испитивање социјалне перцепције*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хавелка, Н. (1992): *Социјална перцепција*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хрњица, С. и сар. (1991): *Ометено дете*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Summary

In the theoretical part of the work, data are given which point that even in the early age, although the conception of the nation and the state are undeveloped, children possess the knowledge of their belonging to the nation and point it out in their personal identity description. On the other hand children acquire knowledge about the differences in the other people's belonging to a nation, mainly, under the influence of the social surroundings, they form their relation toward their subjects. Roma children as subjects of the minority ethnic group for which certain stereotypes are related, are in danger of being socially unaccepted in the class collective.

In the empirical part, work is directed toward determination of the social position of Roma pupils in the class collective in the lower grades of primary school. The results have shown that Roma pupils didn't express the need for socializing most of them chose only one pupil, mainly of the Roma nationality. They mainly receive a small number of positive choices from class mates, or none at all. The biggest is number of negative choices which they receive from their class mates. The values of individual and group indices fulfill the picture of the Roma pupils social position in the class collective.

One question remains open, which segments of school and personal life can be influenced by the pupil's sociometric status.

Key words: sociometric status, Roma ethnic group pupils, individual indices, group indices.



Мирјана Јапунца-Милисављевић

**Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију, Београд**

**Изворни
научни чланак**

Социјална интеракција, школски успех и настава ликовне културе деце с лаком менталном ретардацијом¹



Резиме: Циљ истраживања односи се на испитивање квалитета развијености социјалне интеракције код деце с лаком менталном ретардацијом. Узорак обухвата 93 ученика II, III и IV разреда ОШ за децу с лаком менталном ретардацијом. Процена понашања извршена је ААМД скалом адаптивног понашања за децу и одрасле.

Добијени резултати указују на чињеницу да је социјална незрелост и неодговорност присутна код више од половине испитиваног узорка. Добијена средња статистички значајна повезаност између социјалне интеракције и општег школског успеха говори о чињеници да успех у процесу едукације у великој мери корелира с понашањем као социјалним функционисањем деце с лаком менталном ретардацијом.

Кључне речи: социјална интеракција, лака ментална ретардација, општи школски успех.

Увод

Социјална интеракција се може дефинисати као одређено понашање индивидуе настало као продукт информација из спољашње и унутрашње средине које након обраде у централном нервном систему пролазе кроз когнитивне и емоционалне процесе. Уколико дође до нарушавања било ког дела овог сложеног процеса, може се очекивати поремећај социјалног функционисања (Морић-Потић, 1991).

Развојно-динамски приступ у тумачењу појма психичког здравља истиче три чиниоца (Дошен, 2000):

- *Уравнотежена личност* подразумева уједначеност развоја између сазнајног, емоционалног и социјалног аспекта личности. Деца код којих сазнајни развој иде паралелно са емоционално-социјалним развојем у повољним социјалним условима неће испољавати проблеме у понашању, док када је у питању раскорак у когнитивном, социјалном и емоционалном развоју, чак и у повољним социјалним условима долази до проблема у социјалној интеракцији.

¹ Мирјана Јапунца (2002): *Улога посматрања у настави природе и друштва лако ментално ретардираних ученика млађег школског узраста*, Магистарска теза, Београд, Дефектолошки факултет.

- *Властито место и улога у околини* – подразумева постојање властитог простора у којем особа има препознатљиву улогу у односу на друге људе из тог окружења. Социјална средина особа с менталном ретардацијом мора одговарати потребама и могућностима тих особа како би могле да испоље све своје потенцијале и буду прихваћене како од стране других тако и њих самих.
- *Деловање према властитим могућностима* - овај чинилац је уско повезан с претходним, јер уколико се особа с менталном ретардацијом развија у адекватној и стимулативној социјалној средини, то ће допринети већој мотивисаности да усмере све своје психичке и физичке активности ка задовољењу потреба које поставља околина.

Наведени чиниоци поткрепљују тезу да децу с лаком менталном ретардацијом не прати обавезно и поремећај у социјалном функционисању као што се до сада мислило.

На овом месту бисмо посебно истакли, како за едукативни тако и за рехабилитациони третман, важност неуропсихолошког концепта дисхармоничног и хармоничног развоја. Хармонични тип личности прихвата своје окружење и позитивно реагује на исти. Код дисхармонија долази до раскорака у различитим сегментима личности које се негативно одражавају на формирање искуства јер се особа стално налази у конфликтној ситуацији са средином која је окружује (Маћешкић-Петровић, 1996).

Особе с лаком менталном ретардацијом због специфичности својих сазнајних и интелектуалних моћи нису у могућности да одговоре захтевима социјалне средине која их окружује, те се тако стварају конфликтни односи из којих особа црпи негативно искуство. На темељу таквих искустава особа формира своју личност која показује социјалну неприлагођеност. Тако настаје

један зачарани круг неразумевања између деце с лаком менталном ретардацијом и његове социјалне средине у коме се стварају додатни проблеми. Потреба за едукацијом како уже тако и шире друштвене средине је од непроцењиве важности, јер само у средини која детету омогућава да буде вредан члан друштва може се формирати личност у чијој основи и ако се јаве поремећаји у понашању биће изражени у блажем облику.

Најновија истраживања истичу значај индивидуалне психотерапије код особа с менталном ретардацијом, наглашавајући да су развојне потребе једини битан фактор који детерминише применљивост ове методе. Основа овог третмана базирана је на повезивању људских бића на темељу ког се развија психолошко-сигурносна основа у којој дете истражује и господари својом околином. А. Дошен на темељу класичне терминологије преузете од Алена (Allen, 1942) и Моустакса (Moustakas, 1959) назива ову врсту третмана – *терапија односа*. Ометеност сазревања деце с менталном ретардацијом доводи до глобалног поремећаја који доводи до одлагања општег психолошког развоја или долази до парцијалног поремећаја где настаје парцијалан прекид интеракције детета с околином. Такви сукоби доводе до проблема у појединачним социо-емоционалним и когнитивним способностима. Аутор овог концепта према ставовима Моустакса (Moustakas, 1959) наводи скицу модела за психопатологију и поремећаје понашања деце с менталном ретардацијом (Дошен, 1994):

- психопатологија и поремећаји понашања настали као консеквенца нарушеног социо-емоционалног развоја, који се јављају у 70-80% случајева:
 - заустављен социо-емоционални развој;
 - одступање од социо-емоционалног развоја;
- психопатологија и поремећаји понашања настали као консеквенца стеченог

биолошко и социо-психолошког поремећаја, јављају се у 20-30% случајева.

Следећи овај став настала је терапија односа у чијој основи су понашање и психички проблеми сагледани кроз три димензије: биолошки супстрат, интеракција са околином и развојни правац. Дете с менталном ретардацијом је схваћено као биће чије се потребе и осећања разликују у односу на његов развојни степен и чији је развојни пут одређен биолошким супстратом и интеракцијом с околином. Терапија односа тако прихватајући дете и његове могућности и потребе истиче следеће карактеристике (Дошен, 1994):

- однос између терапеута и детета није само средство већ и циљ терапије;
- када је једном успостављен однос дете је мотивисано да савлада тренутне конфликте и да научи нове моделе понашања;
- детету се помаже у индивидуалном развоју с циљем да се социо-емоционални ниво доведе на ниво когнитивних способности.

На проблеме понашања деце с менталном ретардацијом указују бројни аутори истичући да се поремећаји понашања пет пута чешће јављају у овој популацији деце у односу на децу масовне популације (Дошен, 2000, Дошен, Kenneth, 2001). Фулгоси-Масњак у оквиру ових истраживања наводи да деца с лаком менталном ретардацијом немају довољно развијену способност прилагођавања као и способност испуњења властитих потреба (Фулгоси-Масњак, 1995). Истраживања која се баве понашањем као социјалним функционисањем деце с тешкоћама учења потврђују важност индивидуалног приступа као и детаљног дефинисања рехабилитационих програма процеса едукације за побољшање социјалног функционисања (Инхелдер, 1978., Ђорђевић, 1986., Галешев, Николић, Игрић, 1992., Игрић, Левандовски, Киш-Главач, 1992., Игрић, 1995).

Наведене чињенице представљају основу на којој се базира истраживачки проблем рада обухваћен питањем: Како се понашање, процењено кроз социјалну интеракцију у условима едукације, одражава на школски успех деце с лаком менталном ретардацијом?

Практичне импликације рада односе се на утврђивање квалитета развијености социјалног функционисања, како би се усмерио клиничко-едукативни третман деце у испитаном узорку.

У складу са дефинисаним истраживачким проблемом постављени су основни циљеви истраживања који се односе на утврђивање квалитета развијености интеракције деце с лаком менталном ретардацијом као и утврђивање односа између социјалног функционисања и школског успеха.

Методологија истраживања

Узорак

Испитивање је обухватило 31 ученика с лаком менталном ретардацијом из II, III и IV разреда, што у укупном узорку износи 93 ученика. Испитаници су календарског узраста од 8 година до 12 година и 3 месеца, оба пола, без неуролошких, сензорних и комбинованих сметњи.

Истраживање је обављено у свим основним школама за децу с лаком менталном ретардацијом на територији Београда.

Табела 1. Дистрибуција узорка према количнику интелигенције

IQ	50-55	56-60	61-65	66-69	Укупно
Број	20	22	30	21	93
%	21,5	23,7	32,2	22,6	100

Узорак је према количнику интелигенције подељен у четири релативно уједначене категорије. Највећи број испитаника функционише на вишем интелектуалном нивоу, 32,2% с количником интелигенције 61-65 и 22,6% испитаника са нивоом интелигенције од 66-69. Преостали број деце функционише на nižем интелектуалном нивоу: 23,7% испитаника чији је количник интелигенције од 56-60 и 21,5% испитаника на најнижем нивоу у оквиру категорије лаке менталне ретардације (IQ 50-55).

Метод рада

Процена понашања извршена је ААМД скалом адаптивног понашања за децу и одрасле (American Association on Mental Deficiency, 1974). Скала се састоји од броја питања која описују како се испитаник понаша у различитим ситуацијама. Састоји се из два дела. Први део скале односи се на опште понашање и не детектује патолошко (насилно) понашање које се процењује другим делом скале (ААМД, 1974).

У нашем истраживању примењена је ААМД скала I део који се односи на процењивање понашања у школској ситуацији. Испитивањем је обухваћена област која се односи на социјалну интеракцију. Свако питање из скале има неколико понуђених одговора од којих је могуће заокружити само један. Скалу су попуњавали наставници који су у непосредном контакту с децом нашег узорка. Бодовање је вршено према упутству датом уз скалу.

Остали подаци потребни за наше истраживање се односе на ниво интелектуалног функционисања (IQ), општи школски успех, календарски и школски узраст испитаника, добијени су стандардном анализом педагошке документације.

Добијени резултати приказани су табеларно и графички. Анализа прикупљених података рађена је различитим моделима параметријске и непараметријске статистике. Од прикупљених података формирана је датотека у програму СПСС где је

и урађена обрада добијених података. Прикупљени подаци у нашем истраживању обрађени су следећим статистичким поступцима и методама:

- фреквенције;
- проценти;
- аритметичка средина;
- стандардна девијација;
- израчунавање мера варијабилитета;
- Пирсонов коефицијент линеарне корелације (r) и његова значајност.

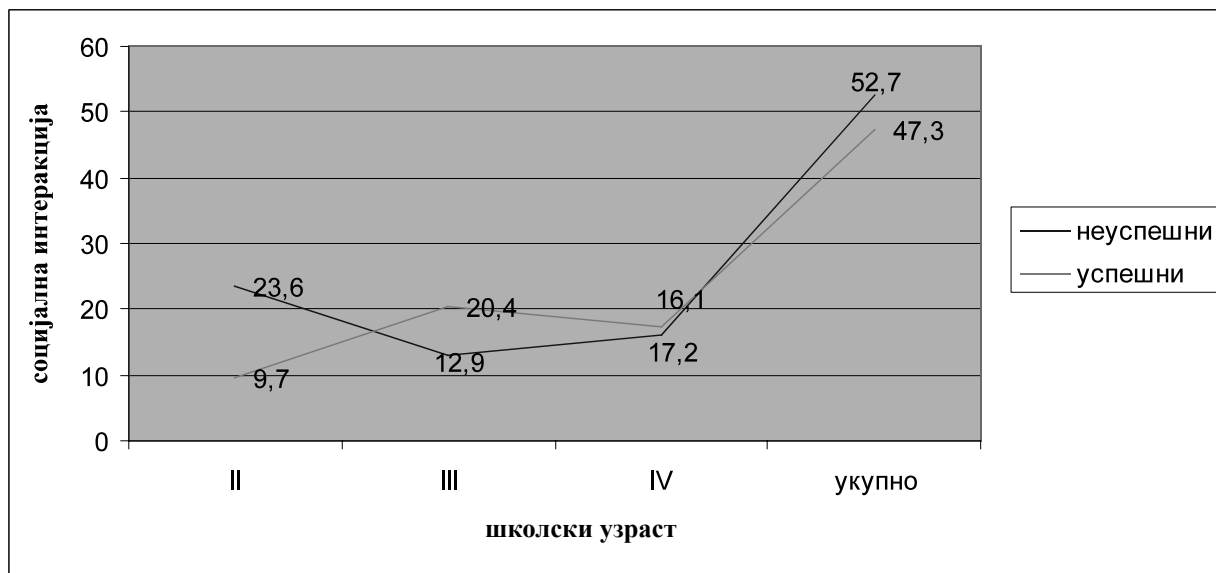
Резултати

Испитивањем узорка уочена је већа учесталост неуспешних испитаника на тесту који процењује социјалну интеракцију (52,7% неуспешни и 47,3% успешни). Испитаници трећег разреда показују најбоље резултате у односу на испитанике другог и четвртог разреда (II раз. 9,7% успешни и 23,6% неуспешни; III раз. 20,4% успешни и 12,9% неуспешни; IV раз. 17,2% успешни и 16,1% неуспешни).

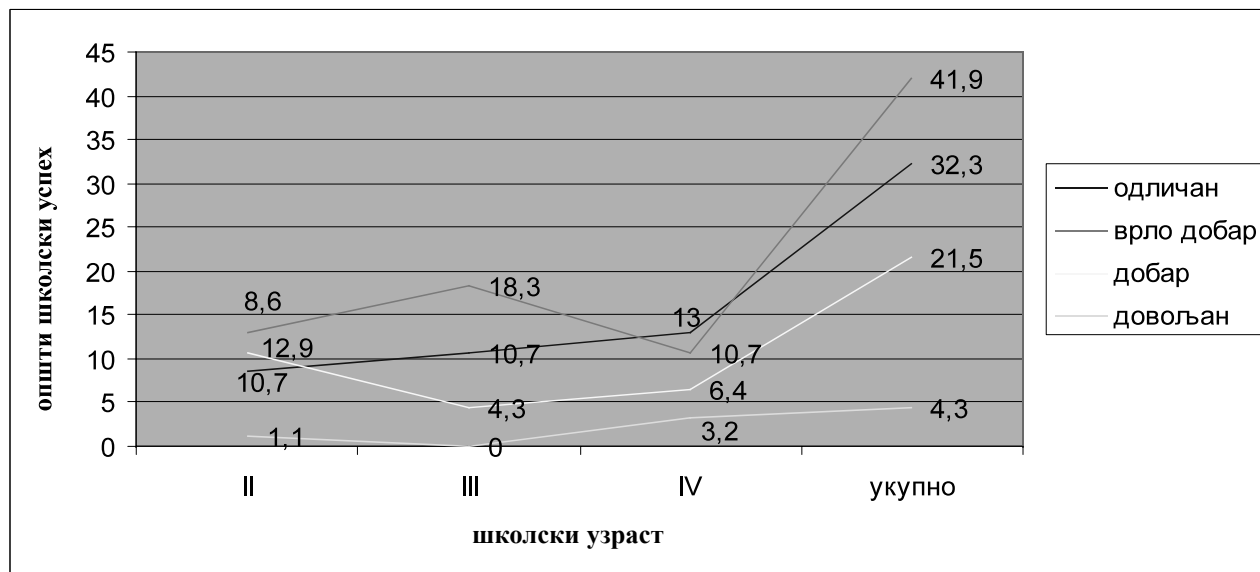
Добијени подаци указују да деца најнижег едукативног нивоа (II раз.) не показују сарадњу и обзирност према својим друговима и не сарађује у групним активностима. Највећи проценат испитаника овог школског узраста нема развијену социјалну интеракцију и показује знаке себичности. На нешто старијем узрасту проценат успешних нагло расте и у осталим едукативним нивоима има више испитаника који су успешни на примењеном тесту у односу на групу неуспешних. Ови резултати упућују на чињеницу да школска средина код деце с ЛМР у великом проценту позитивно делује на развој социјалне зрелости.

Испитаници нашег узорка у највећем проценту су одлични и врло добри ученици (41,9% врло добри и 32,3% одлични). Добри ученици су заступљени у 21,5% испитаног узорка и 4,3% су довољни ученици. Ниједан испитаник није оцењен као недовољан ученик.

Графикон 1. Резултати процене социјалне интеракције према школском узрасту



Графикон 2. Резултати процене општег школског успеха према школском узрасту



Табела 2. Корелативан однос између социјалне интеракције и општег школског успеха (ОШУ)

	социјална интеракција
ОШУ	$r = + 0,46, p < .001$

Добијени резултати статистичке анализе указују на постојање статистички значајне корелације између понашања као социјалног функционисања и успеха у едукативном процесу.

Резултати процене односа између општег школског успеха и социјалне интеракције указују на постојање средње статистички значајне повезаности ($r = +0,46, p = 0,01$). Добијени подаци нам практично говоре о чињеници да успех у процесу едукације, у великој мери корелира са понашањем као социјалним функционисањем. Ови подаци указују да су деца која показују сарадњу, обзирност према другима, интеракцију и сарађују у групним активностима успешнија при решавању школских задатака и имају већи општи школски успех и обрнуто: деца са лошим школским успехом су себична и тешко ступају у интеракцију са другим особама.

Закључна разматрања

Више од половине испитаног узорка показује смањену социјалну интеракцију и социјалну зрелост, док само 47,3% испитаног узорка показује обзирност према потребама својих другова. Само 9,7% ученика другог разреда је успешно на овом делу теста, док су најуспешнији испитаници трећег разреда. Када су у питању ученици четвртог разреда, 17,2% је успешно и 16,1% је неуспешно.

Деца с лаком менталном ретардацијом показују велике проблеме у школском прилагођавању. Један од узорка овој појави лежи у чиње-

ници да ова деца долазе у школу или из презаштићених социјалних услова или из средине која пред њих поставља недостижне циљеве. Тако презаштићена деца у школској ситуацији показују знаке себичности, велику присност са наставником и очекивања да се њему посвети највише пажње, док с друге стране деца од којих се очекује достизање нереалних циљева су повучена и конфузна. Добијени податак да ученици другог разреда показују најлошије резултате на тесту социјалне интеракције иде у прилог овој тези. Наиме, ученици најнижих нивоа едукације показују веће проблеме при интеракцији са широм социјалном средином због тешкоћа напуштања и неспремности деце за прихватање другачијих улога у односу на породичну средину.

Деца с лаком менталном ретардацијом показују нижи степен социјалне интеракције у односу на своје вршњаке масовне популације. Разлоге овој појави једни аутори виде у смањеним когнитивним и емоционалним способностима ове деце (Došen, 2000, Došen, Kenneth, 2001), док су друга истраживања поткрепила тезу да породица из које дете долази у великој мери детерминише социјалну уклопљеност (Patterson, Reid, Dishion, 1992).

У процесу наставе потребно је инсистирати на међусобној сарадњи деце. Један од начина је да се у оквиру наставе при реализацији одређене наставне активности спровode квизови и игре у којима ће заједнички успех зависити од међусобне сарадње ученика. Овакав начин рада мотивише ученике на сарадњу, а и уједно омогућавају едукатору да добије повратну информацију о количини усвојених знања.

Едукатор у току наставе мора да подстиче, мотивише и изграђује социјално прихватљиве образце понашања који утичу на бољу успех у процесу учења. Социјална подршка дефинисана доживљајем примљеног поштовања и прихваћености од стране релевантних људи је много значајнија него социјална подршка дефиниса-

на кроз велики број примљених подражавајућих контаката (Игрић, Галешев, Фулгоси-Масњак, 1996).

Наше као и многа ранија истраживања су потврдила тезу да социјална интеракција у великој мери доприноси квалитетнијем обављању задатака. Јер, понашање као социјално функционисање обухвата процену начина на које особа испуњава своје различите улоге (Игрић, Галешев, Фулгоси-Масњак, 1996) у социјалној средини. С тим у вези бисмо додали да је у процесу наставе код деце с лаком менталном ретардацијом потребно инсистирати на развоју способности процене себе и других и успостављању друштвено прихватљивих образаца понашања, које повратно утичу на квалитетније усвајања знања. Знања стечена у школи морају да ученицима омогуће бољу и успешнију социјализацију у ширу друштвену средину.

Настава ликовне културе је специфична у односу на наставу других предмета и сматрамо да је врло погодна за развој социјалне интеракције, будући да се ова настава реализује кроз блок часове у којима је најзаступљенији како групни тако и рад у паровима. Оваква врста активности доприноси квалитетном развоју социјалних вештина будући да успех зависи од свих учесника. Деца се кроз заједнички рад уче међусобној сарањи, прихватају позитивне обрасце понашања, брину о себи и другима. На овај начин могуће је утицати на појединца да се започета активност мора и завршити.

Социјална компетентност се не односи само на властиту успешност у различитим животним ситуацијама већ се пре свега односи на успостављање успешних релација са другим индивидуама. Успостављањем друштвено прихватљивих односа се омогућава и подстиче успешност појединца (State, King, Dukens, 1997.; Орловић, 1999.; Пинтер, 2000).

Бандура истиче да самоефикасност представља један од елемената посредовања између

личности и социјалног окружења, помоћу којег особа утиче на властито понашање. Међутим, самоефикасност не може водити успешности уколико за то не постоји заиста развијена способност. Обављање одређених активности неће бити квалитетно ни поред развијене способности самопроцене уколико код особе није присутна мотивација да до таквог понашања дође. Средински фактори и конкретне социјалне ситуације условљавају самопроцену, а она даље делује на ефикасност у понашању. Когнитивни процеси такође одређују колико ће и како на понашање деловати различита искуства, наводи се у радовима Бандуре. Сазнајни процеси омогућавају познавање и разумевање социјалних односа; познавање властитих и улога других људи у социјалној средини; одлучивање шта у којој од улога треба чинити уколико се жели постићи успех и све то омогућава способност одлучивања и решавања проблема као и планирање будућих активности које представљају базу успешног индивидуалног и социјалног понашања појединца (Орловић, 1999).

Имајући у виду све наведене чињенице, као и практично искуство у раду са децом с лаком менталном ретардацијом, можемо указати на важност уочавања индивидуалних разлика на које се у процесу наставе кроз дијагностиковање, едукацију и рехабилитацију учењем мора деловати уколико нам је циљ успешна социјализација деце у свакодневним животним ситуацијама.

На овом месту, сходно резултатима нашег истраживања, навешћемо вежбе које би по нашем мишљењу требале да буду уграђене у реализацију наставних јединица. Вежбе је потребно прилагодити индивидуалним способностима деце. Наши резултати указују да пут који води ка квалитетном усвајању знања је детаљно дијагностиковање сваког детета. На тај начин би се добио увид у индивидуалне карактеристике које би одредиле правац стимулisaња развоја.

Успешна рехабилитација и едукација могућа је једино ако се конципира у складу са дететовим развојним могућностима и потребама.

Према резултатима нашег истраживања, предлажемо вежбе које се односе на побољшање социјалне интеракције а које би требале да се спроводе у оквиру наставних дисциплина:

- мотивисати, подстицати и изграђивати социјално прихватљиве обрасце понашања;
- написати, изложити и инсистирати на позитивним правилима понашања у разреду, дворишту, путу од школе до куће и сл. (не више од 5 правила);
- подстицати међусобну сарадњу, а не конкуренцију;

- развијати способност ученикове иницијативе на почетку и у току активности;
- развијати способност да се свака започета активност заврши;
- развој способности бриге о себи и другима;
- развој способности бриге о сопственом и туђем власништву;
- развој способности организовања слободног времена;
- организовати квизове и игре у којима успех зависи од међусобне сарадње свих чланова групе.

Литература

- ААМД (1974): *Скала адаптивног понашања за дјецу и одрасле*, American Association on Mental Deficiency.
- Došen, A. (2000): *Psychiatric and behaviour disorders among mentally retarded adults*, Oxford, University Press, New Oxford Textbook of Psychiatry.
- Došen, A., Kenneth, D. (2001): *Treating Mental Illness and Behavior Disorders in Children and Adults With Mental Retardation, Pharmacotherapy in Mentally Retarded*: Washington, DC, London, England.
- Дошен, А. (1994): *Психијатријски поремећаји дјеце и младежи с менталном ретардацијом*, Загреб, Дефектологија, 30.
- Ђорђевић, Ј. (1986): *Иновације у настави*, Београд, Просвета.
- Fulgosi-Masnjak, R. (1995): *Some variables of the social development in dually diagnosed children*, Amsterdam, Nizozemska, Programs & Abstracts.
- Галешев, В., Николић, В., Игрић, Љ. (1992): Дефектологија, *Неке метријске карактеристике теста – «Избор перцептивно-моторичких задатака за утврђивање способности за учење»*, Загреб, 210, 1, 129-139.
- Igrić, Lj. (1995): *The National Association for the Dually Diagnosed Newsletter, Treatment and services for mentally retarded persons with mental disturbances in the Republic of Croatia*, Croatia, 4, 40-55.
- Igrić, Lj., Galešev, V., Fulgosi-Masnjak, R. (1996): *Croatia Medical Journal, Changes in social behavior in children with mental retardation - effects of the applied rehabilitation programs*, Croatia.

- Игрић, Љ., Левандовски, Д., Киш-Главач, Л. (1992): Дефектологија, *Перцептивне способности дјеце без тешкоћа у развоју и дјеце успореног когнитивног развоја (ПМЗ тест)*, Загреб, 1, 21-37.
- Инхелдер, Б. (1978): *Сензо-моторно порекло сазнања*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Маћешић-Петровић, Д. (1996): *Сазнајни развој лако ментално ретардиране деце*, Београд, Дефектолошки факултет.
- Морић-Потић, С. (1991): *Психијатрија*, Београд-Загреб, Медицинска књига
- Орловић, В. (1999): *Образовањем до социјалног успеха*, Београд, Задужбина Андрејевић.
- Patterson, G. R., Reid, J. R., Dishion, T. J. (1992): Castalia Publising Company, *Antisocial Boys: A Social Interaction Approach*, Eugene, 4.
- Пинтер, Д. (2000): *Припрема малог школарца*, Загреб, Психологија.
- State, W. M., King, H. B., Dykens, E. (1997): From the Division of Child and Adolescent Psychiatry and Mental Retardation Research Center, *Mental Retardation: A Review of the Past 10 Years. Part II*, Department of Psychiatry and Biobehavioral Sciences, UCLA School of Medicine, Los Angeles.

Summary

The goal of this research is related to exploring of quality development of social interaction at children with mild mental retardation. Sample contains 93 pupils of 2nd, 3rd and 4th grade of elementary school for children with mild mental retardation. Evaluation of behaviour is made by AAMD scale of adoptive behavior for children and adults. The results that we got point out the fact that a social immature and irresponsibility are founded at a half of participations. The results indicate that there is middle statistically significant difference between social interaction and general school success, that means the success in educational process is depending of behavior as social function of children with mild mental retardation.

Key words: social interaction, mild mental retardation, general school success.

Изворни
научни чланак

Мр Александра Ђурић-Здравковић
ОШ „Сава Јовановић Сирогојно“, Земун



Савладаност програмских садржаја из математике код деце са лако менталном ретардацијом

Резиме: У раду је третиран проблем савлађивања програма математике код деце са лако менталном ретардацијом старијег школског узраста и испитивања усклађености школских програмских захтева са развојним потребама деце ове популације. У прикупљању података током истраживања коришћен је олигофренолошки метод који укључује процену савладаности програмских садржаја из математике. Усвојеност програмских садржаја из математике процењена је критеријумским тестом знања, посебно конструисаног за потребе овог истраживања. Резултати истраживања указују да успешност у савлађивању програма математике постиже 55.79% испитаног узорка, што је недовољно да програмске захтеве сматрамо примереним. Резултати добијени нашим истраживањем у овој области, озбиљни су индикатори потребе измене, како програмских садржаја, тако и метода рада, усмерених ка њиховом усклађивању према развојним специфичностима популације деце са лако менталном ретардацијом.

Кључне речи: савладаност програма математике, лака ментална ретардација.

Увод

Овај рад представља интегративни део, тј. сегмент ширег истраживачког пројекта и обухвата анализу програмских захтева у области математике код деце старијег школског узраста, обзиром да не постоји много података о успешности ове популације у поменутој области.

Сазнајна организованост се испољава способношћу опажања, разумевања и говора. На узрастима после седме године, при процени саз-

најних способности пратимо, углавном моћи интегрисања откривених података и остваривања чина сазнатог. Један од облика могуће процене тих интегративних моћи сазнајних процеса јесте и процена знања математике у деце школског узраста (Бојанин, 2002; Flanagan, Dawn, Harrison, 2005; Osborne Masingila, 2006).

Решавање математичких задатака представља комплексан психолошки процес који се може изводити само свеобухватно. Од детета се захтева изванредна мисаона активност, свесна

напрегнутост пажње и ангажовање виших умних способности (Арсеновић – Павловић, 1982; English, 2002).

Заостајање деце са лако менталном ретардацијом у интелектуалном развоју условљава веома споро савладавање апстрактних чињеница којих, посебно у математици, има прегршт (Geary, 2004).

Тешкоће у учењу математике постоје најчешће због дисхармоничног ритма развоја структура и функција које граде сазнајни процес (Бојанин, 2002; Geary, 2004).

Рад је имао за циљ да испита усклађеност школских програмских захтева са развојним потребама деце са лако менталном ретардацијом.

Узорак и метод рада

Узорком је обухваћено 120 испитаника са лако менталном ретардацијом, који су ученици београдских основних школа за децу са ЛМР.

Истраживање је спроведено на испитаницима оба пола, који похађају V, VI, VII и VIII разред, без обзира на узраст.

Критеријуми за избор испитаника су били:

- лака ментална ретардација (IQ 51–69 на стандардним тестовима интелигенције)
- одсуство евидентних соматских и неуролошких поремећаја
- одсуство изражених емоционалних сметњи.

Узорак је потпуно уједначен према разреду, тј. испитано је по 30 ученика из сваког разреда.

Нешто више било ученика мушког пола (56.7%) у односу на испитанике женског пола (43.3%).

IQ се налази у оквирима од 50 до 70 и тај опсег је карактеристичан за лаку менталну ретардацију.

Дистрибуција узорка према коефицијенту интелигенције (IQ) и разреду приказана је у Табели 1.

Табела 1. Интелигенција ученика са ЛМР петог, шестог, седмог и осмог разреда

	АС	СД	Н
5. разред	60.77	6.91	30
6. разред	61.90	6.33	30
7. разред	62.10	6.48	30
8. разред	61.83	7.14	30
AC5: AC6 → $t = 0.66$; AC5: AC7 → $t = 0.77$ (није з.)			
AC5: AC8 → $t = 0.59$; AC6: AC7 → $t = 0.12$ (није з.)			
AC6: AC8 → $t = 0.04$; AC7: AC8 → $t = 0.15$ (није з.)			

Све наведене вредности т-теста нису статистички значајне, па можемо закључити да између испитаника са лако менталном ретардацијом 5, 6, 7. и 8. разреда не постоје статистички значајне разлике у погледу развијености интелектуалних способности.

У прикупљању података током истраживања коришћен је олигофренолошки метод који укључује процену савладаности програмских садржаја из математике.

Инструмент који се односи на процену савладаности програмских садржаја из математике, а коришћен је током овог истраживања, је критеријумски тест знања из математике који је посебно конструисан за потребе овог истраживања. Критеријумски тест знања из математике за сваки разред састојао се из задатака базичног и претходног разреда ученика тј. ученици V разреда решавали су задатке који се односе на програмске садржаје IV и V разреда; ученици VI разреда решавали су задатке који покривају програм IV, V и VI разреда; ученици VII разреда решавали су задатке програма IV, V, VI и VII раз-

реда; ученици VIII разреда решавали су задатке програма IV, V, VI, VII и VIII разреда.

Свака програмска тема и наставна јединица покривене су одређеним бројем задатака и захтева чија решења показују ниво остварености постављених циљева и задатака.

Задатке из математике одабрали смо у складу са школским програмима и то тако да око 70% задатака по тежини одговара просечним задацима, а 15% одговара групи лакших и групи тежих задатака.

Задаци у сва четири разреда дати су у облику питања или математичког задатка, слике, радног листића, захтева да се нешто обоји, конструише, израчуна, заокружи, допише.

Испуњеност критеријума за одређени задатак показује ниво савладаности програмских захтева.

Тест садржи део за одговоре са сликама и простором за рачунање, цртање и писање, као и простор за оцењивање сваког задатка.

У обради добијених података коришћени су следећи статистички поступци и мере:

- фреквенције,
- проценти,
- мере централне тенденције (аритметичка средина),
- мере варијабилности (стандардна девијација),
- значајност разлика између аритметичких средина (т – тест).

Табела 2. Постигнућа испитаника на тестовима знања из математике

	тз. 5.р.(n=120)	тз. 6.р. (n=90)	тз. 7. р. (n=60)	тз. 8. р. (n=30)
АС	30.60	25.48	21.87	22.50
СД	9.50	9.58	7.29	7.08
мин.	7 поена	0 поена	7 поена	7 поена
мах.	44 поена	43 поена	35 поена	39 поена
I (25%)	7 – 24 (n=31)	0 – 21 (n=22)	7 – 17 (n=15)	7 – 17 (n=7)
II (50%)	25 – 38 (n=63)	22 – 31 (n=45)	18 – 27 (n=31)	18 – 26 (n=15)
III (25%)	39 – 44 (n=26)	32 – 43 (n=23)	28 – 35 (n=14)	27 – 39 (n= 8)

Резултати истраживања

Просечна постигнућа испитаника на тестовима знања из математике

Резултати критеријумског оцењивања дистрибуирани су у три категорије:

- 1) савладао у потпуности програмске захтеве (+)
- 2) делимично савладао програмске захтеве (+ –)
- 3) није савладао програмске захтеве (–).

Сходно томе, ради лакше обраде података, категорија 1) бодована је са 2 поена, категорија 2) бодована је једним поеном, а категорија 3) са 0 поена.

Обзиром да се, за сваки разред, тест знања из математике састоји од 22 задатка, максималан број бодова који ученик може да постигне је 44. Из Табеле 2 закључујемо да се таква број поена осваја само при решавању теста знања за пети разред, што је и очекивано јер је само тај тест решавао целокупан узорак, тј. и ученици који би требало да су одавно усвојили поменута знања. Такође, из табеле закључујемо да се просечан број освојених поена смањује како прелазимо у виши разред.

Табела 3. Успех свих ученика ($N=120$) на тесту знања из математике за V разред у различитим областима

Области:	–	+ –	+	Н.О.
1) множење и дељење до 100	21.46% (103)	11.04% (53)	67.50% (324)	480
2) природни бројеви до 1000	5.83% (21)	5.00% (18)	89.17% (321)	360
3) сабирање и одузимање до 1000	30.98% (223)	13.33% (96)	55.69% (401)	720
4) мерење и мере	27.92% (134)	6.67% (32)	65.42% (314)	480
5) геометријске фигуре	30.42% (146)	16.88% (81)	52.71% (253)	480

Н.О. – укупан број одговора који су дали ученици комплетног узорка, при решавању теста знања из математике за пети разред, по областима, у односу на број задатака

Табела 4. Успех ученика шестог, седмог и осмог разреда ($N=90$) на тесту знања из математике за VI разред у различитим областима

Области:	–	+ –	+	Н.О.
1) множење и дељење до 1000	30.72% (470)	22.42% (343)	46.86% (717)	1530
2) геометријске фигуре	36.44% (164)	12.44% (56)	51.12% (230)	450

Н.О. – укупан број одговора који су дали ученици испитаног узорка, при решавању теста знања из математике за шести разред, по областима, у односу на број задатака

Резултати критеријумског оцењивања теста знања из математике

Табела 3 даје приказ резултата свих ученика нашег узорка на тесту знања из математике за пети разред по испитаним областима.

Испитани узорак у највећем броју савладава програмске садржаје области природних бројева до 1000 (89.17%), исту област делимично савладава 5.00% испитаника, а 5.83% ученика нашег узорка није савладало ову област.

Успешне резултате у области множења и дељења до 100 постиже 67.50% ученика нашег истраживања, делимично успешне резултате у овој области постиже 11.04%, а нешто већи број постиже неуспешне резултате (21.46%).

Област мерења и мера теста знања из математике за пети разред успешно решава 65.42% ученика нашег истраживања, делимична савладаност ове области је заступљена са 6.67%, а не-

успешне одговоре даје 27.92% испитаног узорка.

Програм сабирања и одузимања до 1000 у испитаном узорку савладан је са 55.69%, делимично савладан са 13.33%, а ову област није савладала готово трећина узорка – 30.98%.

Мало више од половине испитаника (52.71%) са успехом савладава програмске садржаје области геометријских фигура, делимично успешно у овој области је 16.88% испитаног узорка, а 30.42% ученика нашег истраживања ову област петог разреда не савладава.

Табеларни приказ 4 даје увид у постигнућа ученика шестог, седмог и осмог разреда на тесту знања из математике за шести разред, по испитаним областима.

У испитаном узорку само 46.86% испитаника успешно савладава програмске садржаје множења и дељења до 1000, исту област делимично савладава 22.42%, а чак трећина испита-

ника (30.72%) неуспешно решава задатке множења и дељења до 1000.

Област геометријских фигура шестог разреда успешно решава половина испитаног узорка (51.12%), делимична савладаност ове области заступљена је са 12.44%, а неуспешне одговоре даје чак 36.44% ученика шестог, седмог и осмог разреда.

Анализом добијених постигнућа можемо запазити проценат савладаности програмских садржаја из математике за седми разред код ученика седмог и осмог разреда. Испитаници ове групе били су успешни у решавању задатака из области:

- природних бројева до милион са савладаношћу од 67.67%;
- сабирања и одузимања до милион са савладаношћу од 43.06%;
- мерења и мера са савладаношћу од 26.67%;

- множења и дељења до милион са савладаношћу од 26.11%;
- геометријских фигура са савладаношћу од 15%.

Испитаници седмог и осмог разреда, у решавању теста из математике за седми разред, делимичну успешност на постављеним задацима постижу у областима:

- природних бројева до милион са 27.67%;
- множења и дељења до милион са 25.28%;
- геометријских фигура са 20.56%;
- сабирања и одузимања до милион са 20.27%;
- мерења и мера са 5%.

Неуспех у решавању теста знања из математике за седми разред, ученици седмог и осмог разреда показују у областима:

Табела 5. Успех ученика седмог и осмог разреда ($N = 60$) на тесту знања из математике за VII разред у различитим областима

Области:	–	+ –	+	Н.О.
1) природни бројеви до милион	4.66% (14)	27.67% (83)	67.67% (203)	300
2) сабирање и одузимање до милион	36.67% (132)	20.27% (73)	43.06% (155)	360
3) множење и дељење до милион	48.61% (175)	25.28% (91)	26.11% (94)	360
4) мерење и мере	68.33% (82)	5.00% (6)	26.67% (32)	120
5) геометријске фигуре	64.44% (116)	20.56% (37)	15.00% (27)	180

Н.О. – укупан број одговора ученика седмог и осмог разреда при решавању теста знања из математике за седми разред, по областима, у односу на број задатака

Табела 6. Успех ученика осмог разреда ($N = 30$) на тесту знања из математике за VIII разред у различитим областима

Области:	–	+ –	+	Н.О.
1) скуп природних бројева већих од милион	21.21% (70)	20.00% (66)	58.79% (194)	330
2) разломци	60.00% (198)	13.03% (43)	26.97% (89)	330

Н.О. – укупан број одговора ученика осмог разреда, при решавању теста знања из математике за осми разред, по областима програма, у односу на број задатака

- мерења и мера (68.33%);
- геометријских фигура (64.44%);
- множења и дељења до милион (48.61%);
- сабирања и одузимања до милион (36.67%);
- природних бројева до милион (4.66%).

Табеларни приказ бр. 6 даје увид у постигнућа ученика осмог разреда на тесту знања из математике за осми разред, по испитаним областима програма.

У испитаном узорку нешто више од половине испитаника (58.79%) успешно савладава програмске садржаје који се односе на скуп природних бројева већих од милион, исту област делимично савладава петина испитаника (20%), а неуспех у решавању задатака у овој области показује 21.21% ученика осмог разреда.

Задатке у области разломака успешно решава само 26.97% ученика осмог разреда, делимично успешна постигнућа у овој области постиже 13.03% испитаника, а чак 60% испитаних ученика неуспешно решава задатке у области разломака.

Успешност целокупног узорка у савлађивању програмских садржаја из математике

Табеларни приказ 7 даје увид у успешност испитаника нашег истраживања у савлађивању програмских садржаја из математике.

Успешне резултате у решавању тестова знања из математике постиже 55.79% испитаника, делимично успешне резултате на истим тестовима постиже 13.40% испитаника, док неуспешне резултате у решавању тестова знања из математике постиже 30.81% испитаног узорка.

пешне резултате у решавању тестова знања из математике постиже 30.81% испитаног узорка.

Дискусија са закључком

Успех у савлађивању наставе математике постиже 55.79% испитаног узорка, што је недовољно да програмске захтеве сматрамо примереним, а дефектолошки рехабилитациони третман, као саставни део специјалне едукације, адекватним.

Разлоге школског неуспеха деце нашег узорка уочавамо у непримерности програмских захтева, као и у неадекватном дефектолошком третману.

У литератури се указује на потребу пролагођавања програма уколико мање од 75% испитаника успешно реши предвиђене задатке (Бојанин, 2002), те се може закључити да програм није прилагођен развојним и когнитивним способностима деце са лаком менталном ретардацијом, а начин обучавања и припреме деце за едукацију такође је непримерен њиховим могућностима.

Непримереност програмских захтева огледа се у чињеници да се од испитаника са лаком менталном ретардацијом захтева ангажовање представних нивоа мишљења који су код ове деце недовољно развијени, што је потврђено осталим сегментима овог истраживања, који нису предмет данашње теме, а засићеност наставног градива апстрактним садржајима онемогућава испитану децу да разумеју и савладају са успехом наставу математике (Woodward, 2004.; Gregg, 2006).

Табела 7. Успешност испитаника у савлађивању програмских садржаја из математике

	–		+ –		+		Σ	
	%	н	%	н	%	н	%	н
савладаност програмских садржаја из математике	30.81	37	13.40	16	55.79	67	100	120

Резултати добијени нашим истраживањем у овој области озбиљни су индикатори потребе измене, како програмских садржаја, тако и метода рада, усмерених ка њиховом усклађивању према развојним специфичностима популације деце са лаком менталном ретардацијом.

Имајући у виду да бројне наставне методе у својој основи садрже различите врсте игара и дечијих активности, можемо закључити да би примена савремених приступа и нових метода у развоју и формирању математичких појмова и способности делимично олакшала извођење и савлађивање наставе математике, како ученицима, тако и дефектолозима (Марковић, 2000).

Овим је указано на значај увођења реедукативних садржаја у програме специјалне едукације (Бојанин, 1985., 2002).

С обзиром да за сада не постоје могућности за груписање деце по способностима за учење (без обзира на календарски узраст) и максималну хомогенизацију у осталим аспектима (у погледу дијагнозе узрока менталне ретардације, на пример), једино решење видимо у

стварању више алтернативних, диференцијалних програма математике. Они би обезбедили бољи приступ индивидуалним разликама ученика у подучавању, унапредило би се процењивање знања ученика у односу на њихов темпо напредовања, а свакако да би се и много олакшао рад наставника.

Циљеве у настави математике требало би индивидуализовати и специјално дефинисати за сваки алтернативни програм. Наставник би примењивао А, Б или Ц програм, зависно од темпа детињег општег развоја, који би требало тимски и континуирано пратити и процењивати. У нашим условима, на старијем школском узрасту, одељења су мала (од 6 до 8 ученика), што погодноје овој врсти индивидуализације наставе.

Далеко боље решење било би оснивање специјалних одељења у оквиру специјалних школа, која би била хомогена у погледу способности или би обухватала децу са истом врстом додатног хендикепа: говорним поремећајем, чулним недостацима, поремећеним понашањем итд.

Литература

- Арсеновић – Павловић М. (1982): Психолошке могућности ментално заосталих ученика за усвајање математике, Београд, *Психологија* 1-2/XV, стр. 33-51.
- Бојанин, С. (1985): *Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод*, Београд, ЗУНС.
- Бојанин, С. (2002): *Зашто постоје тешкоће у учењу математике?*, Београд, Архимедес.
- Clements, D., Sarama, J. (2004): *Engaging Young Children in Mathematics Standards for Early Childhood Mathematics Education*, Mahway, Inc NetLibrary, Lawrence Erlbaum Associates.
- English, L. (2002): *Handbook of International Research in Mathematics*, Mahway, **Education** Lawrence Erlbaum Associates, NJ. Publication.
- Flanagan, P., Dawn, P., Harrison, P. (2005): *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues*, Guilford Pubn.
- Fujita, H. (2004): *Proceedings of the Ninth International Congress on Mathematical Education*, Norwell, Mass.: Kluwer Academic Publishers.
- Geary, D. C. (2004): Mathematics and learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 37, 4-15.
- Gregg, N. (2006): Specific Learning Disabilities and Difficulties in Children and Adolescents: Psychological Assessment and Evaluation, *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol. 24, No. 1, 75-84.

- Марковић, С. (2000): *Метод стимулисања способности за учење математике*, Београд, магистарски рад, Дефектолошки факултет.
- Osborne Masingila, J. (2006): *Teachers Engaged in Research: Inquiry in Mathematics Classrooms, Grades 6-8*, Greenwich, University of New Orleans - Earl K. Long Library.
- Тасић, В. (2002): *Математика и корени постмодерног мишљења*, Нови Сад, Светови.
- Вуковић, В. (1996): *Основи методике наставе математике*, Јагодина, Учитељски факултет.
- Woodward, J. (2004): *Mathematics education in the United States: Past to present. Journal of Learning Disabilities*, 37 (1), 16-31.

Summary

The aim of this study is problem of program overcome in mathematics in the group of older school – age children with mild mental retardation and inspecting compatibility of school programs, with development necessities of this population.

In compilation of references, it was use oligofrenological method, which include estimate of overcoming math programs acchivment. Adoptability of overcoming math programs was estimate in knowladge test, especial construiting for this research.

In accordance with the stated aims, tasks and hypothesis, by analyzing the results we revealed that investigated children with mild mental retardation show 55.79% efficiency, which means that is not enough to believe that overcoming math programs are adequate.

This resolts are serious indicators for modification of overcoming math programs and work methods.

Key words: *mild mental retardation, overcoming math programs.*

Изворни
научни чланак

Др Весна Трифуновић
Педагошки факултет, Јагодина



Социјални односи у школи и насиље међу ученицима

Резиме: У раду су дати резултати истраживања који осветљавају карактеристичне облике и тренд испољавања неприлагођеног понашања ученика основне школе.

Развој понашања које се одвија у недопустивом смеру последица је не само развојних промена и тешкоћа кроз које пролази појединац, већ и социјалних односа, утицаја и акција школе.

Кључне речи: социјални односи, девијантно понашање, насиље, школа.

Увод

Подаци приказани у овом раду представљају део једног ширег истраживања о насиљу у нашим основним школама, спроведеног 2005. године на територији Шумадије и Поморавља, а узорак истраживања је обухватио дванаест основних школа (шест сеоских и шест градских). Само истраживање није имало претензије да обухвати све димензије феномена насиља и насиља у школама јер такав задатак захтева много сложенији приступ и теоријски и емпиријски, другачију методологију, која би омогућила испитивање функционирајућег друштвеног оквира, бројних друштвених агенаса који генеришу насиље, као и испитивање ставова и других репрезентативних група укључених у формално образовање (учитеља, наставника, стручних сарадника). Изведено истраживање представља покушај да се прикаже однос према насиљу и изложеност

насиљу једне циљне групе и то ученика основних школа, који на свом путу стицања зрелости већ имају изграђене ставове о самопоштовању, личном достојанству, поштовању других, право да заштите себе и дужност да помогну другом.

Основна намера је била да се установи стварна изложеност насиљу популације ученика основних школа, праћењем параметара: перцепција насиља, изложеност насиљу и осећај безбедности ученика у школи. Такав приступ је определио ширину и дубину истраживања: то је парцијално истраживање о насиљу јер испитује само једног актера образовно-васпитног процеса - ученике; са друге стране, истраживање није захватило у све дубинске слојеве феномена насиља већ је имало намеру да укаже на манифестне облике насиља у школској средини и то у једном ограниченом периоду (текућа школска година) на ограниченој територији (подручје Шумадије и Поморавља), а тако добијени резултати

представљају само сведочанство о феномену насиља у школама у кратком временском интервалу, на простору који има своје специфичности у односу на друге делове Републике.

Приказани резултати могу да обогате фонд искуствених података о насиљу у школама али сами не могу да дају целовиту слику овог проблема. Потпунији увид у разматрану проблематику могу да пруже тек бројна поновљена слична мала истраживања, која би представљала делове мозаика посматране појаве, као и низ великих мултидисциплинарних и интердисциплинарних истраживања, која би упоредним напором више релевантних наука заједнички разматрали истоветно подручје или основни садржај – насиље у школама, формирајући комплетан мозаик.

Друштво, школа, насиље

Насиље као категорија људског понашања изазива забринутост друштва јер прети урушавању темељних правила на којима почива, а расправе о насиљу постају опсесија јавности: оно се види свуда и на сваком месту, што изазива акције различитих друштвених чинилаца у реалности, које су последица забринутости због манифестних облика насиља. За делотворно спровођење друштвених акција различитог обима и интензитета у циљу превенције и заштите од нежељених појава, међутим, неопходно је задовољити претходни захтев да се утврде чињенице о појави која је изазвала бригу, да се продере у њену суштину и нађу средства за борбу. Пораст насиља¹ постоји, али је он у несразмери са па-

ником коју изазива јер може да се појави у свим друштвеним круговима, амбијентима и приликама. Да ли је насиље слепо и случајно или постоје специфичне околности које локализују насилничке радње? Какве потребе задовољава насиље, какве вредности одражава? Како делују насилници? Одговори на ова питања захтевају испитивање самих насилних радњи, као и контекста у којем се оне догађају што захтева способност реконструисања јединствене перспективе проблема насилнички настројене особе и односа између починитеља и жртве представљених низом насилних међурадњи и радњи. Логика насиља је усмеравања компликованим односима људских личности, чији су међусобни начини одношења одраз устаљених навика и расположења, са једне стране и континуираних утицаја доминантних социјалних односа у друштву и, посебно, укупним деловањем значајних институција друштва, које могу да подстакну или изазову насилничко понашање.

Школа је један од чинилаца социјализације који пресудно може да утиче на однос нових генерација према насиљу или подржавањем социјалних односа, који имају насиље у својој основи или потпуним одбацивањем агресивности и насиља, као пожељних начина понашања. Према ауторима који се баве проблемом социјализације личности, у школи влада схватање да се она својом динамичношћу, бројним и разноврсним социјалним односима, педагошко-психолошким радом испољава као институција у оквиру које је могуће открити различите облике агресивног понашања. У школи је, истовремено, могућа ескалација агресивног понашања и развој нових поремећаја у понашању учесника образовног процеса, а очигледна је и потреба да се

1 „Научни подаци показују, на пример, да је пораст насиља скроман у поређењу са процентима пораста осталих злочина. Лабораторијска истраживања указују на чињеницу да се оне свирепости које виђамо на телевизији могу подражавати, али да су оне далеко од могућности да утичу на формирање свести у том смислу. Различите особе које су подвргнуте научном посматрању не показују склоност према крвавим радњама или деструктивном понашању. И док они опште признати конфликти – као што су политика

и рат – несумњиво постоје, ми знамо да насиље у тим аренама није у несразмери са овим нашим временом. Колективна деструктивност, као што је она у градским нередима, неоспорна је и очигледна појава; али социолози нису неспокојни захваљујући сазнању да се главни узроци таквог насиља могу лечити конструктивним реформама“ Тох, Х. (1978): *Насилници*, Просвета, Београд, стр. 22-23.

на ученике делује превентивним или интервентним васпитним радом.

Агресивно понашање ученика, поготово у урбаним срединама, упућује на потребу превредновања опредељења друштва да унутар формалног образовања васпитни рад са ученицима буде маргинализован доминантном образовном функцијом школе. Подаци о нарастајућој агресивности ученика и младих показују да узроке не можемо тражити искључиво у раду школа, већ у укупним утицајима на појединца које генерише економско-политичка и социјална криза у нашој земљи и у регионалном окружењу: (1) ратови, конфликти између друштвених група и аномија институција представљају извор перманентне фрустрације, страха, осећаја несигурности, који захтевају спорадично растерећење често у облику агресивности према другом; (2) промене породичне структуре и реструктурирање њених функција, осиромашење породице, незапосленост и одузимање перспективе члановима породице подрили су њен кредибилитет важне васпитне институције и довели до редукције ефеката васпитног деловања породице на најмлађу генерацију; (3) урушавање традиционалних система вредности, идеологијска утакмица за искључивим правом наметања једне слике света као једине и најбоље, довело је до распрснућа вредносне свести и сукоба између нових вредносних образаца, као оријентира и легитимног извора моралног избора. Реална ситуација у којој школа, као институција друштвеног система, није самосталан друштвени ентитет већ емисар консензуса значајних чинилаца друштва и није једина одговорна за ескалацију насиља међу ученицима је, међутим, не ослобађа од одговорности за непредузимање активности које би омогућиле превазилажење овог проблема.

Забринутост због насиља појачава захтеве да се овај проблем идентификује, дефинише али и да се пружи практичне сугестије и смернице како да се реши. Избегавање упадања у слатко-

речиву замку пружања декоративних објашњења која не дотичу срж проблема, као и опасност од малодушне расплинутости која уместо акције развија дискусију, претпоставља стварање јасне слике о томе шта насиље подстиче и суочење са могућношћу промене мотива који га изазивају: „у крајњој линији до насиља долази зато што људи налазе да им оно на задовољавајући и делотворан начин помаже да постигну своје циљеве. Према томе, насиље може да се сузбија само отклањањем онога што га подстиче и мењањем мотива који га изазивају. А то захтева борбу између четири зида, лицем у лице са насилницима из стварног живота“ (Тох, 1978: 299). Истраживања показују да се насиље „храни slabим самопоштовањем личности склоне насиљу, а успева на њеном осећању недовољности“, које се на посебан начин потхрањује у „супкултурама насиља“ чији је функционирајући оквир постојања и деловања *друштво*², које се декларативно залаже за ненасиље, а истовремено ствара погодне услове у којима насиље постаје привлачно за различите делове друштва.

Стратегије за мењање услова који подстичу насиље не треба да се ограниче на посредну стратегију спасавања појединаца од присила културног модела у којима је насиље неопходно за опстанак, потпуним преображавањем тог појединца циљним и организованим утицајима који долазе из спољног окружења, већ да се фокусирају на широку акцију увођења новог система вредности који би повећао степен оданости припадника различитих социјалних групација *друштву*, које би ефикасно штитило интересе свих својих чланова. У тој акцији школске ин-

2 „Друштвено интервенисати значи предузимати неку врсту акције смишљене да продре у омче информација које супкултурне представнике везују у један непрекидан ланац све интензивније употребе насиља. Политичке, економске и друге форме друштвене акције понекад подржавају ту супкултуру, принуђујући је да тражи снагу и утеху у самој себи као одбрану против шире културе и да на тај начин још боље учврсти супкултурни систем вредности“ Тох, Х. (1978): *Насилници*, Просвета, Београд, стр. 306.

ститације могле би максимално да ангажују сопствене ресурсе, како у остваривању тог заједничког циља представљања и прихватања универзалних вредности, тако и у развијању школских стратегија борбе против насиља у свакодневном контакту са представницима младе генерације, којој је иманентна особина подстицање немирења са постојећим редом чињеница.

Изложеност насиљу ученика основних школа

Слику о томе да ли је и у којој мери насиље саставни део школског живота формирају одговори ученика на четири питања: *Да ли је неко од ученика Ваше школе био изложен насиљу током ове школске године? Да ли сте у току школовања били изложени насиљу од стране ученика Ваше школе? Да ли сте током школовања били изложени насиљу од стране ученика других школа? Да ли сте током школовања доживели насиље од особа које нису ученици?*

Одговори ученика на прво питање (Табела 1), показују да је 14,3% ученика било сведок неког облика насиља над ученицима у школи, њих 19,6% тврди да нико од ученика у школи није био изложен насиљу, док огромна већина 66,1% даје одговор да не зна ништа о насиљу над ученицима, што се може тумачити бар на тројак начин: (а) насиља нема и зато не постоји информација о њему код већинског дела школске популације; (б) насиље постоји, али се оно испољава латентно, у простору и времену, када већина

ученика није у школи; (в) насиље се испољава манифестно али већина ученика нема намеру да се оптерећује проблемима других и нарочито не да се ангажује у њиховом решавању (егоистички приступ), те оно остаје незапажено. Последња могућност, уколико би могла да се потврди као узрок неинформисаности о насиљу над другим ученицима, отвара читав низ додатних питања о усвојеним вредностима младе генерације, о квалитету живота унутар ученичке заједнице али и унутар породице, о стиливима живота различитих социјалних групација и, у крајњем, о доминантним вредностима савременог друштва и културе.

На питање *да ли су ученици сами били изложени насиљу у току школовања* (Табела 2), добијени су следећи одговори: 187 ученика или 76,3% даје одговор да нису били изложени насиљу; 56 ученика или 22,7 % тврди да је претрпело неке облике насиља, а занемарљиво мали број ученика (2 ученика или 0,8%) изјављује да нико не сме да их дира јер имају своју групу. Ако се погледају врсте насиља којима су ученици били изложени у току школовања, по учесталости видно се издваја као самосталан облик *упућивање погрдних речи* на шта скреће пажњу 15,9%, док се други облици насиља *застрашивање, уништавање ствари, ударање и туча*, јављају у знатно мањем проценту и, што је интересантно, најчешће не самостално већ у тзв. *коклету*, када се различите насилне радње, нпр. застрашивање, ударање и друго, заједно појављују.

Табела 1. Изложеност насиљу током школске године

					Cumulative
Valid	Da, video sam to	35	14.3	14.3	14.3
	Ne znam	162	66.1	66.1	80.4
	Ne, nije	48	19.6	19.6	100.0
	Total	245	100.0	100.0	

Табела 2. Изложеност насиљу од стране ученика исте школе

				Cumulative
Valid	Da, upucivane su mi pogrdne reci	39	15.9	15.9
	Da, zastrasivali su me	3	1.2	17.1
	Da, unistavali su moje stvari	1	.4	17.6
	Da, udarali su me i tukli	2	.8	18.4
	Nesto drugo	1	.4	18.8
	Nisam bio izlozen nasilju	187	76.3	95.1
	12	1	.4	95.5
	13	6	2.4	98.0
	24	1	.4	98.4
	Ne sme niko da me dira jer ja imam svoju grupu	2	.8	99.2
	124	1	.4	99.6
	134	1	.4	100.0
	Total	245	100.0	100.0

Уколико се ови подаци упореде са неким истраживањима о насиљу у школама у земљама западне Европе и Америке уочиће се велике разлике у степену изложености ученика насиљу и степену бруталности појавних облика насиља: „Амерички савез наставника (*The American Federation of Teachers – AFT*), на основу резултата и података добијених на основу неколико истраживачких студија, сматра да су школе у Америци просто блокиране страхом од насиља... АФТ посебно наглашава појаву ношења оружја, углавном пиштоља, код ученика и резултате истраживања те појаве илуструје следећим подацима: 9% ученика од шестог до дванаестог разреда каже да су већ пуцали у некога, 45% ученика је изјавило да су били изложени претњи пиштољем или да се на њих пуцало на путу до/из школе (*Актуелности у образовању*, 1998: 52-53)“. У поређењу са револверашким обрачунима у америчким школама, упућивање погрдних речи може изгледати безазлено, међутим, свака индиција о насиљу мора да се схвати озбиљно, да се пронађу корени насилног понашања како би могле

да се одаберу делотворне стратегије, друштвена и школска, које би успеле да сузбију идеологију насиља и насиље само.

На питање *да ли су током школовања били изложени насиљу од стране ученика других школа* (Табела 3), испитаници дају следеће одговоре: 91% ученика тврди да није био изложен насиљу, 2 ученика или 0,8% ученика изјавило је да су они били ти који су друге изложили насиљу и 8,1% ученика је било изложено насиљу и то *упућиване су им погрдне речи* (3,7%), *ударали су их и тукли* (2,4%) и *застрашивали су их* (1,6%). Приметно је да су овде облици насиља исказивани у чистом облику, а не као коктели насилних понашања, а вероватни разлог је то што виновници насиља не познају добро све слабе стране изабране жртве, као ни то да ли она има своју групу која би могла да је заштити, те је репертоар деловања сведен на један облик насиља, који је најделотворнији у затченој ситуацији.

Одговори добијени на питање *да ли су ученици доживели насиље од особа које нису уче-*

Табела 3. Изложеност насиљу од стране ученика других школа

					Cumulative
Valid	Da, upucivane su mi pogrdne reci	9	3.7	3.7	3.7
	Da, zastrasivali su me	4	1.6	1.6	5.3
	Da, udarali su me i tukli	6	2.4	2.4	7.8
	Nesto drugo	1	.4	.4	8.2
	Nisam bio izlozen nasilju	223	91.0	91.0	99.2
	Ja (mi) sam bio taj koji je druge izlozio nasilju	2	.8	.8	100.0
	Total	245	100.0	100.0	

Табела 4. Изложеност насиљу од стране особа које нису ученици

					Cumulative
Valid	Da, na putu do skole	5	2.0	2.0	2.0
	Da, u skolskom dvoristu	5	2.0	2.0	4.1
	Da, u skolskoj zgradi	1	.4	.4	4.5
	Ne, nisam	231	94.3	94.3	98.8
	5	1	.4	.4	99.2
	6	1	.4	.4	99.6
	23	1	.4	.4	100.0
	Total	245	100.0	100.0	

ници дати су у Табели 4. Добијени подаци недвосмислено показују да 94,3% ученика није током школовања доживело насиље од особа које нису ученици и да је нешто око 5% ученика ипак претпело насиље од припадника неученичких заједница и то на путу до школе (2,0%), у школском дворишту (2,0%) и у школској згради (1,0%). Мали проценат изложености ученика насиљу од особа које нису ученици може се објаснити затвореношћу заједнице ученика према другим заједницама на истој територији и одсуством учесталих контаката са значајним другима из окружења, који би могли да доведу до сукоба и насиља. Брине, међутим, чињеница да особе које нису ученици имају прилику да ученике изложе насиљу у школском дворишту и

школској згради, као и на путу до школе, што упозорава на чињеницу да безбедносни прстен око школе и у самој школи има слабе тачке.

Анализирање ове групе података добијених истраживањем даје прве обресе слике насиља у основним школама: (1) мање од једне четвртине ученика (22,7%) је током школовања било изложено неком облику насиља у школи коју похађа; (2) најучесталији облик насилног понашања јесте вербално насиље (упућивање погрдних речи), којем је изложено 15,9% ученика; (3) ученици су најизложенији насиљу унутар ученичке заједнице којој припадају, тј. насиље изазивају и спроводе виновници који похађају исту школу као и њихове жртве; (4) ученици других школа и особе које нису ученици, а

долазе у контакт са ученицима, такође изазивају насиље али због спорадичних контакта они се јављају као секундарна група изазивача насиља; нека друга истраживања би могла да одговоре на питање да ли су последице насиља ове групе изазивача теже, погубније за жртве насиља; (5) присуство изазивача насиља из других школа и ширег школског окружења упозорава на непостојање безбедносног система, који би могао да региструје проток свих особа унутар школског простора за време извођења наставе, као и времену после трајања наставе и омогући откривање потенцијалних изазивача сукоба и насилне облике понашања. Непостојање овог система пре говори о слабости безбедносних мера које се предузимају у школи и њеном окружењу, него о непотребности предузимања посебних заштитних мера због успешне интеграције школе у локалној социјалној заједници.

У овом истраживању трагало се за постојањем препознатљивих облика насиља: (1) хулиганство и силеџијство, (2) организовање ученика у банде, (3) физичко насиље, (4) сексуално узнемиравање, (5) напади на ученике који припадају другим етничким групама, (6) узнемиравање особа са инвалидитетом, (7) узнемиравање упорним претњама, (8) уношење нереда у одељење, (9) насиље над наставницима, као и за степеном учесталости ових врста насиља. Листа насиља у школи, вероватно, може да се прошири и другим појавним облицима, али они би могли да постану предмет пажње истраживача само уколико се појављују као масовно манифестовано понашање учесника у школском животу, а не у случајевима када су само издвојена појава.

Следећи подаци нас уводе у причу о врстама насиља у испитиваним школама: подаци захтевају пажљиво анализирање јер испитивани ученици немају јединствен став о томе који се облици насиља никада не појављују у њиховим школама, јер само 26 ученика или 10,6% изјављује да се ниједан од наведених облика на-

сиља *никада* не појављује у њиховој школи, а огромна већина сматра да се само неки од тих облика *никада* не појављују. Веома издиференцирани ставови ученика упућују на закључак да се у школама одређени видови насиља појављују, али да се најчешће *не појављују* следеће врсте: *сексуално узнемиравање, напади на ученике који припадају другим етничким групама, узнемиравање особа са инвалидитетом, насиље над наставницима.*

Претходно усвојене вредносне оријентације унутар примарних група и под утицајем средине, вероватно формирају одређење ученика да најчешће не испољавају следеће облике насиља: (1) избегавање сексуалног узнемиравања упућује на констатацију да су испитаници под утицајем традиционалног морала и традиционалних вредности, које су још увек присутне у њиховим породицама и најближем окружењу (рурална подручја и мале урбанизоване средине у централној Србији); (2) избегавање узнемиравања припадника других етничких група и особа са инвалидитетом показује, такође, присутност традиционалног морала у коме је важно одбранити и друге, нарочито слабије од себе (чојство); (3) избегавање насиља над наставницима показује да испитивани ученици баштине вредности патријархалних односа, који су присутни у породицама на испитиваном подручју Шумадије и Поморавља, као што су поштовање старијег и поштовање надређеног, као оног значајног *другог*, који може битно да утиче на положај појединца у групи и његово постигнуће.

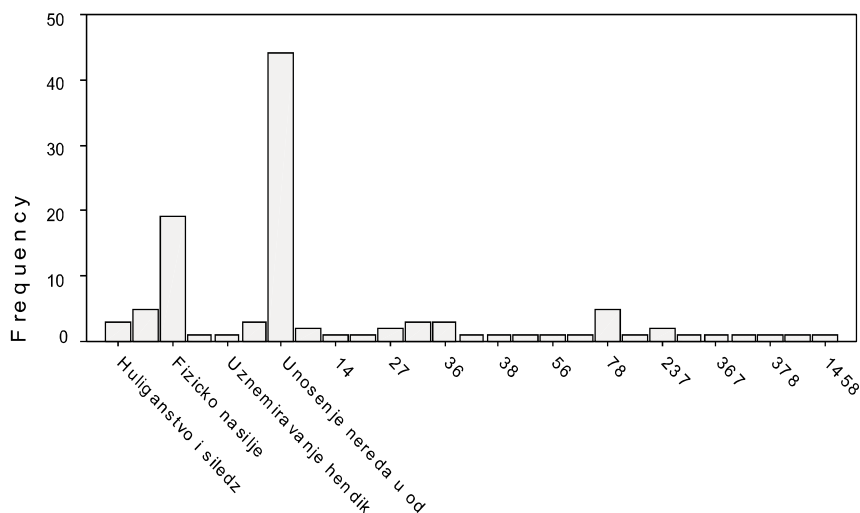
Добијени подаци о облицима насиља који се ретко појављују у школи, судећи према одговорима испитаника који се нису одређивали за појединачне облике већ за њихово груписање у „пакете понашања“, који се не срећу често у њиховој школској средини, показује да су то: *хулиганство и силеџијство, физичко насиље, напади на ученике који припадају другим етничким групама, насиље над наставницима и уношење*

нереда у одељење. Спорадичне појаве наведених облика понашања показују да у испитиваним основним школама још увек није прихваћено, као уобичајено, понашање појединаца и група, које користе снагу и моћ како би приморавали друге на изнуђене поступке. У школама није присутно или се ретко дешава узнемиравање, игнорисање или искључивање ученика припадника других етничких група из ученичке заједнице. Ученици основних школа нису насилни према наставницима, што посредно потврђује претпоставку да је наставничка професија, и поред бројних тешкоћа са којима се суочавала у претходном развојном периоду, успела да очува свој ауторитет пред генерацијама које образује и васпитава. Насиље над наставницима је, иначе, феномен који је у савременим друштвима у порасту и захтева системска решења, међутим, у нашем друштву и култури он није карактеристичан појавни облик школског живота. Узрок одсуства овог облика понашања је, вероватно, у још увек присутним традиционалним вредностима које обликују

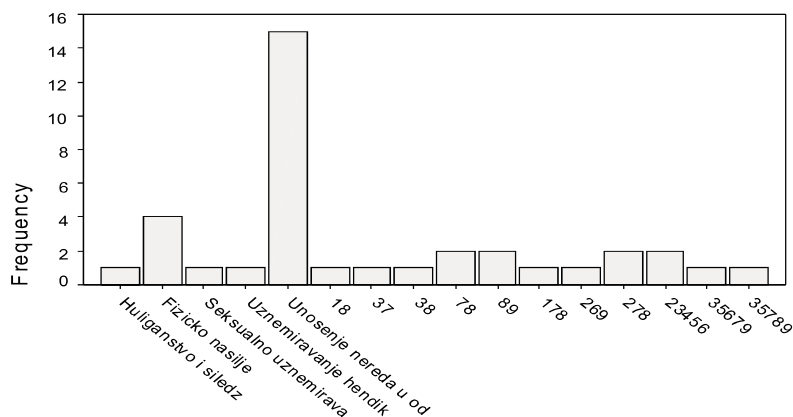
свакодневни живот ученика и њихових породица. Могуће је, са друге стране, такво понашање објаснити презасићеношћу младе генерације насиљем у ваншколском животу: криминалне радње у најближем социјалном окружењу и ширем друштву, откривени случајеви злостављања појединаца и читавих група, телевизијска, филмска и интернет понуда насиља, чије континуирано присуство може да изазове повратну реакцију – неприхватање идеологије насиља и пружање отпора насиљу.

Облици насиља за које су ученици проценили да се *повремено* појављују у њиховим школама су следеће врсте насиља: *уношење нереда у одељење, физичко насиље, хулиганство и силеџијство, узнемиравање упорним претњама*. Бар картом 1 приказани су облици насиља које су ученици препознали као *честе* облике насиља у њиховим школама, прво *уношење нереда у одељење* (18,0%), а затим *физичко насиље* (7,8%).

Бар карта 1. Облици насиља који се често јављају



Бар карта 2. Облици насиља који се увек јављају



Бар картом 2 приказани су облици насиља који се увек јављају у испитаниковој школи, а као такве ученици су идентификовали: *уношење нереда у одељење* (6,1% ученика) и *физичко насиље* (1,6% ученика).

Табеларни прикази и бар карте врста насиља, која се са различитим степеном учесталости јављају у нашим основним школама, показују да насиља има, али не у обиму који се могао наслутити у медијски профилисаној слици односа насиље-школа, као и у знатно мањем обиму и „безазленијим“ учесталим облицима насиља него што то показују бројна истраживања спроведена у земљама западне Европе и Америке у другој половини деведесетих година. Приказани подаци јасно издвајају врсте насиља које су стално присутне у нашим основним школама, и то: *уношење нереда у одељење* и *физичко насиље*. *Уношење нереда у одељење* може бити показатељ незадовољства ученика педагошком климом и комуникацијом, која обликује школски живот на начин који је ауторитаран и претпоставља извесну присилу, не поштујући индивидуалитет ученика, у жељи да се формира колектив саобразан захтевима и очекивањима друштва. *Физичко насиље*, иако га, као увек присутно препознаје

у чистом облику само 1,6% ученика, указује на могућност решавања различитих проблема насталих у школи и проблема донетих у школу из спољњег окружења, недозвољеним варварским методама, које представљају сталну претњу атмосфери дијалога и толеранције и наметање атмосфере страха. Препознати облици насиља захтевају посебну пажњу јер могу постати покретачи других облика насиља у школи.

Проблем организовања група младих у банде постаје све распрострањенији, а истраживања аутора у САД и Европи показују да су банде последица дезорганизације друштва, распадања породичне организације живота, културних разлика, губитка осећаја припадности и идентитета и најчешће се јављају у развијеним урбаним срединама. У овом испитиваном узорку таква понашања нису препозната као најучесталија, међутим, група питања: *да ли у Вашој школи постоје групе ученика које се насилно понашају, ко чини те групе, зашто се, према Вашем мишљењу, ти ученици насилно понашају*, може, донекле, да пружи увид у раширеност ове појаве у основним школама у малим урбаним срединама и руралним подручјима. Добијене одговоре, можемо поделити у четири групе: (а) *не постоје*

такве групе тврди 42,0% ученика; (б) *не знам* је одговор који даје 40,0% ученика; (в) *постоји једна група* сматра 13,1% ученика; (г) *постоји више група* изјављује 3,7% ученика. Податак да преко 80% школске популације или не зна ништа о постојању банди и организованих група или одлучно тврди да оне не постоје у њиховој школи, показује да овај проблем није доминантан у основним школама на испитиваном подручју; тврдње скоро 17,0% ученика да постоји бар једна или више таквих група представља, ипак, довољно упозорење и захтева озбиљност у приступу и решавању проблема организовања ученика основних школа у посебне групе, које по правилу имају специфичан кодекс и могу узроковати сукобе између припадника групе и остатка школске популације.

У настојању да се сазна ко су чланови организованих група које се насилно понашају, испитаницима је понуђено питање отвореног модалитета *ко чини те групе*, како би се добила целиовитија слика о њима. Добијени одговори сврстани су у следеће категорије: *деца која долазе из проблематичних породица и породица са лошим материјалним стањем, деца која немају прилику да се на други начин искажу, делинквенти, деца из добростојећих породица, ученици старијих генерација ове школе, и добри и лоши ђаци, углавном лоши ђаци, не желим о томе да говорим, не знам*.

Најучесталија констатација је *не знам* ко чини те групе (20,8% ученика); затим следи друга да чланове организованих група чине *углавном лоши ђаци* (6,5% ученика). Оба одговора представљају конформистичке одговоре јер изгледа да испитаници не желе да се стварно ангажују приликом процене основних одлика чланова група које се насилно понашају, већ се, са обзиром да немају понуђене модалитете, одлучују за типичан безболан одговор *не знам* или се опредељују за тврдњу, која не може да шкоди оном ко је исказе, етикетирајући већ етикетиране, по

увреженом мишљењу да је лош у нечему лош у свему, изјављују да су то *углавном лоши ђаци*. Друге издвојене класификације, иако њих пружа мањи проценат ученика, заправо указују да улазак у организоване групе није опредељен једном врстом социјалне припадности (сиромашне породице или богате породице), нити квалитетом школског постигнућа (има и добрих и лоших ђака). Индикативан је одговор да те групе чини популација *старијих (претходних) генерација ученика*, дакле, бивших ученика који окончававши обавезно школовање не напуштају простор основне школе. Ове групе нису формиране са намером изазивања међугенерациских сукоба, већ је у њиховој основи идентичан проблем. То су групе младих људи, које пате од болести савременог друштва, незнања и доколичарења и имају потребу да исте превазиђу припадношћу и идентификацијом са изабраним колективитетом. Осећај припадности они потврђују изазивањем сукоба са другим, најчешће слабијим групама, што им омогућује катарзични доживљај прихваћености од стране референтне групе.

У покушају да се открију корени насилног понашања припадника организованих група испитаницима је још једном понуђено питање отвореног модалитета: *Зашто се ти ученици насилно понашају?* Добијени су следећи одговори: *вероватно се ради о искомплексираној деци са породичним и другим проблемима; како би скренули пажњу на себе (да се покажу у друштву); то је образац понашања донет из породице; због лоше материјалне ситуације; због тога што немају другу прилику да се искажу; зато што не добијају довољно пажње или имају породичне проблеме; због физичког насиља које трпе у породици; не знам*.

И у овим одговорима проналазимо групу конформистичких одговора у истом процену као код претходног питања (20,8% ученика изјављује да *не зна* зашто долази до таквог понашања). Значајно се одваја група одговора фор-

мулисаних као класификација *како би скренули пажњу на себе (да би се показали у друштву)*, за коју се определило 18,0% ученика. Ова констатација, која је однела превагу над другима, показује да проблеми одрастања, сазревања и бројне тешкоће у етапи секундарне социјализације још увек нису на одговарајући начин разрешени у образовно-васпитној теорији, школској пракси али и у породичном и ширем друштвеном окружењу. Млада генерација у напору одрастања одбацује вредности генерације родитеља, генерације учитеља, који оличавају одрасле, трагајући за изазовима у чијем превазилажењу би се доказали као личности.

Уместо закључка

Савремено друштво подрштвљавањем бројних функција различитих групација онемогућује појединцима посебно искуство, искуство иницијације у периоду када се дешава биолошка револуција и одлаже га за период социјалног сазревања, стварајући незадовољство код бројних младих људи збуњених сопственом позицијом пробуђеног човека у телу детета. Незадовољство сопственим положајем и трагање за новим идентитетима тако се јављају као узроци формирања организованих група (гангова, банди), који у констелацији неповољних утицаја и поремећаја у непосредном окружењу (породица, школа, локална средина) могу да прерасту из група које дају подршку у групе које насилно решавају нагомилане тешкоће. Зато је неопходно да се читава друштвена заједница, родитељи и школа ангажују на препознавању латентних захтева младе генерације и отворе различите канале социјалне промоције, који би им омогућили

да задовоље своје потребе, као и да започне процес дијалога и разумевања између старије генерације и генерације младих и између самих припадника младе генерације.

Проблематика односа *друштво - култура - образовање* показује тенденцију ширења комплексности. Промене у друштву захтевају неодложне промене начина организације образовања у нашој основној школи и то: (1) структуралну трансформацију основне школе, која би омогућила прелаз од *затворене* ка *отвореној* институцији; (2) радикалну реформу улоге наставника, која би омогућила прелаз од *традиционалне* улоге предавача ка улози анализатора конкретне школске средине и аниматора и актера остваривања измена у функцији развијања квалитативно нових модела за решавање многих животно важних проблема ученика. Те промене би допринеле динамичности школског система и његовом приближавању захтевима друштва и, истовремено би, потврдиле улогу школе као средишта културе, које може да предузима културне акције (Жирар), како унутар сопственог система тако и у локалној социјалној заједници. Школа би, на тај начин, могла да постане иницијатор стварања једне нове културе, у којој би се остварили принципи поштовања права школске деце и створили повољни услови за културну понуду, која би задовољила интересовања и потребе младе генерације. Настојања да се превазиђе неусклађеност између традиционалних форми организације образовања и потреба и очекивања школске популације, као и нових захтева друштва, била би остварена проширењем функција основне школе и, нарочито ревитализацијом запостављених функција културе.

Литература

- Гранесе, Алберто (1978): *Дијалектика одгоја*, Загреб, Школска књига.
- Тох, Ханс (1978): *Насилници*, Београд, Просвета.
- Трифуновић, Весна (2006): *Насиље у школи*, Јагодина, Учитељски факултет.

Summary

This paper is about results of research which refer to characteristic forms and trend of appearance of delinquent behaviour of students at primary school.

Development of behaviour which goes in the completely wrong direction is the cosequence of not only developmental changes and difficulties of the individual, and also social relations, influences and actions of school.

Key words: social relations, delinquent behaviour, violence, school.

Стручни
чланак

Др Лепа Бабић

Министарство иностраних послова
Босне и Херцеговине



Едукација као стратешки циљ организације

Резиме: У раду се обрађује проблематика едукације као перманентног процеса, научна организација рада односно организација која је оријентисана на учење и која развија и примјењује модел трајног учења и усавршавања. Ако едукацију посматрамо као перманентни процес, самим тим морамо да говоримо о образовању одраслих, о значају људског фактора и о развоју интелектуалног капитала јер конкуренција, нове технологије и нови стил живота захтјевају нови менаџмент који развија и примјењује партнерство између едукације и организације.

Кључне речи: едукација, организација, стратегија, знање, савремено европско друштво, конкуренција, људски ресурси.

Увод

Образовање и васпитање постали су не само перманентна потреба модерног друштва и модерног човјека већ и њихово егзистенцијално обиљежје. Слободно се може рећи да је то услов за опстанак и развој па је у склопу тога неопходно говорити о едукацији одраслих. Превазилажењем историјског јаза између физичког и умног рада као и ослобађање човјека представљају циљ образовања и васпитања-едукације одраслих а не смо идеал наше епохе.

Едукација одраслих

Едукација одраслих је научно организована, перманентна и веома флексибилна образов-

но-васпитна дјелатност усмјерена на задовољавање свих образовних потреба одраслог човјека. То је интегрална компонента перманентног учења, то је флексибилно организована активност заснована на друштвено-институционалним и самообразовним напорима. У периоду између два рата постојали су у Француској разни видови образовања одраслих али су тек Законом из 1959. године одређена права и обавезе свих грађана на усавршавање и образовање и послје завршеног школовања. Идеја перманентног образовања се јавља у доба француске револуције а први пут је дефинисао француски филозоф Кондорсе 1792. године који сматра да учење не треба да се напусти у моменту када појединац завршава школу, оно треба да обухвата све периоде људског живота јер нема пери-

ода у коме није могуће учити. Шире друштвене потребе, неовисно о томе да ли су се манифестовале као економске или политичке, представљале су основни детерминирајући фактор развоја образовања и васпитања, њиховог друштвеног и индивидуалног значаја. Образовање уз рад има најдужу традицију у свим земљама јер је читава историја образовања одраслих у највећој мјери историја образовања уз рад. У систему савременог живота и рада значај људског фактора све више расте. Са значајем људског фактора расте и значај образовања као примарног чиниоца ослобађања човјека и најзначајније субјективне снаге друштвеног прогреса. Перманентно образовање је процес временски подударан са активним периодом човјековог живота, различито садржајно заснован и дидактички објективизиран, али једнако значајан и са друштвеног и са индивидуалног становишта. Едукација одраслих, која долази после строго формализованог образовања, слободна је по мотивима и опредјељењима, динамична по садржајима, облицима и организацији образовно-васпитног процеса, различит по методичким путевима - по образовању уз рад и по повратном образовању. Подразумјева континуирано образовање и усавршавање, функционално везано за све сфере човјековог живота и рада, то је слободно и динамично образовање.

Организације које уче

Савремени свијет се сусреће са непрекидним прогресијом образовних захтјева са становишта рада. Када пођемо од тога да је организација друштвени систем са структуром, који се састоји од група и појединаца који раде заједно на остваривању неког утврђеног циља јасно је да се организација састоји од друштвених јединица са структуром, као што су појединци и групе који покушавају да остваре заједнички циљ а који је немогуће остварити без додатне едукације, тј. праћења трендова. Генерације одраслих су ин-

фериорније у односу на генерације младих које долазе и које имају другачије, прилагођеније образовање. Све је присутнији захтјев специјализације односно специјалисте као носиоца одређеног рада. Можемо да говоримо о преласку са обавезног школовања на обавезно учење. Обавезно учење као интелектуална потреба и подстицај подразумева одређени образовни ниво и оспособљеност у технологији самосталног учења и интелектуалног рада уопште. Питер Дракер истиче да знање постаје једини значајан ресурс и да традиционални фактори производње-природни ресурси, радна снага и капитал нису нестали али су постали секундарни јер се они могу лако прибавити ако има знања. Извршне организације су организације које уче и оне су веома заинтересоване за едукацију и улажу огромна средства да би је обезбједиле што већем броју радника. Образовање није више привилегија оних на вишим позицијама и стручним пословима него постаје обавеза свих. Радикалне промјене захтјевају генеративно учење, што значи и напуштање старих и увођење нових компетенција. Ако желимо да се припремимо за будућност морамо направити тј. имати партнерство између образовања и привреде, између образовања и тржишне економије. Како наводи Машић, у теорији и пракси менаџмента на крају XX и почетком XXI вијека као императив намеће се захтјев менаџерима да све више морају бити флексибилни, проактивни (оријентисани на будућност) и у свему фокусирани на иновације и квалитет. Ера учења је све више на дјелу (Машећ, 2001). Због међународне конкуренције, организације морају бити веома ефикасне и свјесне питања квалитета. Лекција будућности је, како истичу Грингберг и Барон, објављена јасно и гласно: само добар квалитет није исто што и довољно добар (Грингберг; Барон, 1998). Поставља се питање како обучити запослене да одговоре на изазове са којима се суочавају, како их мотивисати да одговоре на изазов и произведу висококвалитетну робу и услуге. Стално образовање постаје један од најважнијих

облика управљања и развоја људских потенцијала. Оцјена је да нису довољна знања и стручност једном стечена јер организација своју способност гради путем активног, континуираног учења. Сви чланови организације морају се усавршавати и развијати јер тамо гдје се усавршавају и развијају запослени правило је да се развија и организација. Учењем се повећава знање које је претпоставка за ефективну и ефикасну акцију. Стално ширење вјештина мора постати циљ свакога и зато успјешне компаније тјерају свакога, без изнимке, «у учioniцу». Важно је и потребно да организације и појединци у њима развијају механизме за чување и враћање информација о ономе што су научили јер је то за добробит цијеле организације.

Значај едукације за стратешки циљ организације

Стално учење постаје једини пут за сталне промјене, иновације и развој. У науци и у пракси све се више прихвата научна организација рада. Превлази се традиционална организација рада која је настала у оквиру индустријске револуције и настаје флексибилна организација која утиче на флексибилну организацију образовања (она се манифестује у дјелимичном запошљавању и samozapoшљавању, долази до дисперзије одређене врсте запошљавања, до повећаног рада код куће, ради се и у превозним средствима: авион, ауто, јављају се мале породичне фабрике а велике фабрике и фабричке капије припадају прошлости). Савремено европско друштво изложено је технолошким, демографским и политичким притисцима који захтјевају промјену, што ствара потенцијалне ситуације учења за све. Организација која је орјентисана на учење и која развија и примјењује модел трајног учења и усавршавања, како наводи Бахтијаревић-Шиббер, битне димензије тога су:

- учење постаје саставни дио сваког посла, што значи да нестаје разлика између извршавања посла и учења;
- запослени требају научити вјештине других послова и извршиоца у својој организацијској јединици и разумјевати односе између властитог посла и активности организацијске јединице и цијева организације као цјелине. Заправо, развија се концепт флексибилног радника кроз кростренинг и стално учење;
- стално се јача и институционално потиче активна, неформална интракција између запослених, тимова, теренера и менаџера;
- запослени требају стално своја знања преносити другима на послу, али и учити од других;
- учење постаје стални процес интензивне интеракције у којој знање кружи и шири се у свим смјеровима и сви су истодобно ученици и учитељи. Менаџери постају све више тренери, односно учитељи, замјењујући професионалне тренере, а све се више образовања обавља унутар предузећа.

Исти аутор истиче да многе компаније у образовању и ширењу знања употребљавају «систем слапа» у којем се знање на најбржи, често неформални начин шири кроз цијелу организацију од врха до дна (Бахтијаревић-Шиббер, 1999). Нова конкуренција, нове технологије и нови стил живота захтјевају сасвим нови менаџмент. И као што је Дракер истакао да знање постаје једни значајан смислени ресурс из чега можемо извести закључак да је менаџмент знање практично, стручно, универзално, научно, које се примјењује у процесу планирања, организовања, вођења и контроле са циљем постизања ефективности и ефикасности организације.

Конкретизација у пракси

Компанија Рик Карлтон Хотели чини ла-нац од 28 хотела лоцираних широм свијета. Компанија пуно улаже у обуку запослених. Свако од 14000 запослених мора да прође не само оријентациону обуку већ и специјализовану обуку. У погледу обавезности обуке компанија не прави разлику између различитих врста послова. Едукација запослених данас је једна од важнијих полуга настојања топ менаџмента компаније да обезбједи услове за континуирано побољшање квалитета услуга. Развој функције обуке, али и едукације запослених у овој компанији је утолико импресивнији јер десет година раније у компанији није постојао ни један запослени који би се бавио овим послом. Многе компаније данас вјерују да је кључ за стицање и одржавање конкурентске предности на тржишту развој интелектуалног капитала који обухвата когнитивно знање (знати шта), напредне вјештине (знати како), систематско разумјевање и креатив-

ност (знати зашто), и индивидуално мотивисану креативност (схватити важност). Компаније широм свијета инвестирају милионе у организовање различитих врста обуке и тако нека истраживања показују да компаније на различите програме едукације троше од 1,5% до 2% укупног годишњег буџета зарада а ако се додају и индиректни трошкови, као што су зараде запослених који похађају неки од програма образовања у радно вријеме и трошкови изгубљене продуктивности услед њиховог одсуствовања са посла, ови послови износе и 10% буџета зарада.

Закључак

Стратешки је значајан раст инвестиције у образовање што је резултат прихватања става да је знање фактор који прави разлику између успешних и неуспјешних, било да је ријеч о компанијама или запосленима унутар једне компаније.

Литература

- Адигес, И. (1979): *Управљање променама*, Нови Сад, Прометеј.
- Андевски, М. (1991): Разматрање вредносних оријентација у условима научно-технолошких и других социјалних промена, *Зборник Института за педагогију*, бр. 9.
- Бабић, М., Ставрић, Б. (1999): *Менаџмент - структура и функције*, Београд, КИЗ Центар.
- Бахтијаревић-Шибер, Ф. (1999): *Менаџмент људских потенцијала*, Загреб, Голден маркетинг.
- Богићевић, Б. (2003): *Менаџмент људских ресурса*, Београд, Економски факултет.
- Bojkov, V., Crawford, A., Fantini, E., Oliveira, B., Planckaert, K. (2001): *European Masters Degree in Human Rights and Democratisation-Awarded Theses of the Academic Year 2000/2001*, Marsilio Editori, Venice.
- Бољевић, А. (2004): Знање као компаративна (конкурентска) предност у ресурсима, *Анали Економског факултета у Суботици*, бр. 12, Суботица.
- Брњас, З. (2000): *Стратегијски менаџмент*, Београд, ПС „Грмеч”.
- Ђорђевић, Б. (2003): *Менаџмент*, ЕФ, Приштина.
- Друцкер, П. (1995): *Менаџмент за будућност*, Београд, Привредни преглед.
- Друцкер, П. (2006): *Мој поглед на менаџмент*, Нови Сад, Адизес.

- Друден, Г., Вос, Ј.(2004): *Револуција у учењу: како променити начин на који свет учи*, Едука, Београд.
- Дунђеровић, Р. (1997): Социјални и психолошки фактори мотивације за рад, у: *Систем квалитета*, Нови Сад, Институт за индустријске системе.
- Дунђеровић, Р. (2004): *Основи психологије менаџмента*, Нови Сад, ФАМ.
- Филиповић, Д. 1997: *Организација образовања одраслих*, Београд, Култура.
- Грингберг, Ц., Барон, Р. А. (1998): *Понашање у организацијама*, Београд, Желинд.
- Grubb, N.W., Ryan, P. (1999): *The Roles of Evolution for Vocational Education and Training*, International Labour Organization, Geneva.
- Грубић-Нешић, Ј. (2005): *Развој људских ресурса – Спремност на промене*, Нови Сад, АБ Принт.
- Квашчев, Р. (1980): *Способност за учење и личност*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Машић, Б. (2001): *Стратегијски менаџмент*, Београд, Универзитет «Браћа Карић».
- Миаларет, Г. (1989): *Увод у едукацијске знаности*, Загреб, Школске новине.
- Милисављевић, М. (2002): *Савремени стратeгијски менаџмент*, Београд, Институт економских наука.
- Педагошка енциклопедија 1 и 2 (1989): Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Покрајац, С. (2000): *Менаџмент промена и промене менаџмента*, Београд, ТОПУ.
- Pupavac, D. (2003): *Intelektualni kapital strateški resurs za 21.stoljeće*, Intellectual Capital Strategic Resources For 21st Century Strategijski menadžment, br. 1-2.
- Ратковић, М.(1990): *Развој људских ресурса : образовање, оспособљавање, тржиште рада*, Међународна конференција ОЕЦД/ЦЕРИ у Југославији.
- Ристић, Д. и сарадници (2006): *Управљање променама*, Нови Сад, ЦЕКОМ боокс.
- Ристић, Д. и сарадници (2004): *Управљање развојем*, Нови Сад, ФАМ.
- Рот, Н. (1994): *Основи социјалне психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Самоловчев, Б. (1984): *Неформално образовање одраслих као едукативни покрет и теоријска појава*, Загреб, Андрагошки центар.

Summary

This paper deals with the issue of education as permanent process, scientific organization of work, learning oriented organization, which develops and applies the model of permanent learning and professional improvement. If we see education as a permanent process, we have to discuss issues like adult education, significance of human factor and development of intellectual capital, because competition, new technologies and new life style demand new management, which develops and applies partnership between education and organization.

Key words: education, organization, strategy, knowledge, modern European society, competition, human resources.



Мр Мирсада Љајић

Учитељски факултет, Београд
Наставно одељење, Нови Пазар

**Кратки научни
прилог**

Конструктивно решавање конфликата између ученика и наставника



Резиме: Међу главним учесницима васпитно-образовног процеса углавном се одвија интерперсонална комуникација која подразумева општење лицем у лице и, осим вербалне, укључује и невербалну компоненту. Једна од одлика педагошке комуникације је да је она висококонфликтна. Узроци конфликта могу бити у неусаглашености изговорених речи и невербалног понашања учесника комуникације. Такође, конфликти се могу унети споља од стране ученика, а и од наставника, могу настати одједном или се постепено гомилати. Ако се исправно каналишу, њихови исходи могу бити позитивни. Стога је важно упознати путеве, начине и мере које треба предузети у циљу успешног искорењивања конфликта.

У овом раду говоримо о суштини и природи конфликта који се јављају међу главним факторима васпитно-образовног рада и изналазимо стратегије њиховог конструктивног решавања.

Кључне речи: школа, комуникација, интерперсонална комуникација, конфликт, наставник, ученик.

У активној комуникацији у процесу наставе и ваннаставних активности наставници и ученици су веома често изложени конфликтима. И ученици и наставници у школу улазе са низом интраперсоналних, унутрашњих конфликта. Ти конфликти делују унутар индивидуе, тако да се њено понашање мења. Учитељи који су у себи конфликтни нису у стању слободно, креативно и квалитетно васпитавати и образовати. Такође, конфликтни ученици искривљено доживљавају учитеље и њихове поруке. Све то, наравно, изазива неадекватна понашања и реаговања и једних и других и развија основу за међусобне конфликтне ситуације.

Конфликти између потреба наставника и потреба ученика су неизбежни као киша и плаћање пореза. Они по својој природи нису ни лоши, а ни добри. «Ми их можемо учинити добрима или лошима овисно од тога како поступамо с њима. Они се могу и те како васпитно и образовно искористити и претворити у шансу за конструктиван развој учитеља и ученика» (Брајша, П., 1994). Сукоб може избити нагло и неочекивано, тако да га наставник постане свестан кад се већ *заглубио* у свађу са учеником.

У школама је неретка појава избијања конфликта:

- међу самим ученицима,
- између наставника,
- између групе ученика и групе наставника.

Када је реч о конфликтима међу ученицима, он може бити међу дечацима и девојчицама у истом одељењу, међу успешним и мање успешним ученицима, међу онима који су из уже градске средине и оних који су из приградских насеља или из села итд. Могу постојати конфликти међу ученицима млађих и старијих разреда, као и међу ученицима паралелних одељења истог разреда.

Исто тако, конфликти могу бити и међу различитим групацијама: млађи и старији, наставници природне групе предмета и наставници друштвене групе предмета и сл.

Сви наведени облици конфликата у школи, као они унутар једне групације, тако и они међу различитим групацијама, могу имати и позитивне и негативне исходе:

- могу бити конструктивни и представљати стални извор мотива за нове и веће успехе (развијати такмичарски дух, сталну жељу за већим и бољим успесима);
- могу бити деструктивни (изазвати рушилачке негоне и ескалирати у сукобе са несагледивим последицама);
- могу бити спољашњи (видљиви и лакше се контролишу);
- могу бити унутрашњи (скривени, теже их је уочити и препознати).

Решавање конфликата тражи стрпљив рад од стране наставника, стручних сарадника (педагога и психолога), као и укључивање родитеља. Осим тога, за успешно решавање конфликата веома је важно да у школи постоји позитивна педагошка клима, као и спремност на сарадњу.

Да би се конфликти држали под контролом и да би се каналисали тако да буду функционални, потребно је утврдити следеће:

- предмет конфликта,
- порекло конфликта
- изворе мотива за настанак конфликта,
- сагледавати сам конфликт и
- утврђивати методологију решавања конфликта

(Качапор С., 2003).

Предмет конфликта су најчешће садржаји васпитно-образовних порука, а и емоционална димензија међусобних односа између наставника и ученика.

А једна од најтипичнијих конфликтних врста школских часова јесу часови провере и оцењивања знања ученика. У току ових наставних часова наставници, углавном дозвољавају себи следеће грешке, које изазивају конфликти:

- Наставник даје *лошем* ученику мање времена за одговор него *добром*, тј. не дозвољава му да размисли;
- Ако је добио нетачан одговор, наставник не понавља питање, не помаже, већ одмах пита другог или сам даје тачан одговор;
- Чувши одговор омиљеног ученика, наставник оцењује добро лош одговор;
- За нетачан одговор наставник чешће упућује грдњу једном ученику, него другом, ређе хвали за тачан одговор;
- Не реагује на одговор *лошег*, прозива другог, не примећујући подигнуту руку;
- Неке ученике прозива чешће, друге ређе, а треће понекад уопште не примећује на часу, не ради са њима.

Овакав приступ наставника може да изазове конфликт између њега и ученика, а и међу самим ученицима.

Порекло конфликта може бити унутар школе и ван ње. И ученици и наставници имају своје ваншколске средине из којих уносе у школски простор емоције и садржаје, конфликтне односе и свађе. У вези са пореклом јесу и узроци конфликта.

Кирјаков је утврдио следеће искрице сукоба између ученика и наставника:

- ученик може бити осетљив и напет због дуготрајних проблема у учењу, што изазива код њега фрустрираност;
- ученик може сматрати да је дисциплинска мера коју примењује наставник неадекватна, неправедна, нарочито ако је понижен пред читавим одељењем (нпр. сарказам или поруга, као и када наставник решава конфликт тако што се ученик покоравља његовом ауторитету);
- ученик може изразити негодовање због наставниковог неприкривеног телесног или вербалног застрашивања, нпр. наставник претећи маше прстом испред учениковог лица или се служи јаким прекором;
- ученик можда покушава да избегне непријатност да одговори на неко питање или говори на неку тему испред целог разреда, коју не воли или због које сматра да би се осрамио пред одељењем (Кирјаков, К., 1997).

Једна од основних потешкоћа педагошке комуникације састоји се у томе што је то *висококонфликтна* комуникација. То је њена објективна особина јер ова комуникација има много противуречности:

- између *треба* и *хоћу* (што у очима деце често изгледа као противуречност између *ја хоћу* и *наставник хоће*);
- између објективних потреба развоја детета и *тренутака хировитости*;

- између појединачних узајамно искључивих интереса детета;
- између *треба* и *могу* (тачније – *не могу*);
- између садржаја говора наставника и форме вербалних и невербалних радњи, у коју је тај садржај увијен (Сергејев И. С., 2004).

Ољшанска (Ољшанская) сматра да конфликти најчешће настају када наставник размишља о детету неправедно. “Размишљајте о детету праведно – конфликта неће бити.” (Ољшанская Н. А., 2005). Она ово објашњава тако што каже да се већина наставника при решавању конфликтних ситуација труди да изађе као победник у борби са учеником не водећи рачуна о томе како ће ученик изаћи из дате ситуације, шта ће научити из комуникације са наставником, те како ће се променити његов однос према себи и према другима.

Конфликтним ученицима можемо сматрати следеће категорије ученика:

- Независни, веома самостални и они који се не боје да изразе своју тачку гледишта;
- Веома паметни и образовани, они су критички настројени према школским програмима, могу дозволити себи скептичност, иронију у односу на наставника, бављење нечим другим на часу;
- Веома заинтересовани за нешто друго (на рачун свега осталог);
- Са веома негативним односом према одређеним наставницима (антипатија се не објашњава очигледним разлозима);
- Посебно осетљиви у односу са људима (они који оштро реагују на нападе како на себе тако и на друге);
- Са веома израженим психичким особинама: сумњичавост, стидљивост, бојажљивост, хистеричност и др.;

- Са раним испољавањем понашања карактеристичним за одрасле (спољашњи изглед, манири, односи);
- Непријатни за вршњаке (због спољашњих особина, црта карактера, хигијенских проблема, националности и друго);
- Са славим умним способностима;
- *Тихи* – с одсуством интересовања за учење, невештим покушајима сакривања доколице на часу;
- *Бучни* – одсуство успеха у учењу покушавају да компензују у разреду ауторитетом снаге, глупим и циничним договорицима;
- Деца наставника те школе.

Број класификација конфликтних типова деце у педагошкој литератури се чини непропорционално велики. Сергејев је извршио класификацију конфликтних ученика на:

- *изазиваче нереда средње активности* (воле безазлено да се шегаче, али не могу на време да се зауставе);
- *илегалце* („штеточине“, љубитељи тихих пакости);
- *уображене* (са изоштреним осећањем сопствених врлина);
- *надуване* (снобове, који претендују на сопствену интелектуалну или материјалну – статусну изузетност);
- *кротку чељад* (у одређеном, најмање очекиваном тренутку „упрскају“, експлодирају) и
- *најтеже* (грубијане, неваљалце – то су обично деца из несрећних, конфликтних породица) (Сергејев И. С., 2004).

Наведена класификација се може искористити да се одреде потенцијално јаке снаге деце сваког од *конфликтних типова* и предложити будућа професија где те јаке стране (а могуће

и сама конфликтност) могу бити најуспешније *спроведене у дело*.

Једно од најбитнијих питања јесте **сагледавање самог конфликта**. Конфликтна ситуација захтева појаву трећег лица, тј. арбитра који ће се укључити у решавање конфликтне ситуације. У школи су за ову улогу најподеснији стручни сарадници, педагог или психолог. Ако су, у супротном, две завађене стране препуштене саме себи у решавању конфликта, неизбежно ће доћи до стварања нових конфликтних ситуација.

Да би решавање конфликта било конструктивно веома је важно да се они *исправно каналишу*, тј. да се ток њиховог решавања усмери ка правом смеру. У том случају можемо говорити о конфликтима као појавама које имају позитивна обележја.

Конфликт треба искоренити што пре, не одлажући. Трајање конфликта је пропорционално тешкоћи његовог искорењивања. Искорењивању конфликта треба приступити поступно и придржавати се редоследа две етапе:

- у првој етапи *се отклања* нагомилана емоционална напетост *опозиције*,
- у другој се *остварује* узајамно тражење конструктивних начина решења проблема који је изазвао конфликт. По правилу најсложенија је прва етапа, и зато су сви набројани методи усмерени првенствено на скидање нагомиланог емоционалног набоја, на превазилажење насталог ситуационог односа васпитаника у односу на васпитача као противника.

Кирјаков предлаже низ конкретних мера како наставник треба да поступи у случају сукоба.

Он саветује наставницима да *задрже мир*. Јер само у случају када наставник остане миран или поврати мир и смирено разговара са учеником и ученик ће се брзо смирити. У оваквим си-

туаијама наставник се мора уздржати од експлозије негативних емоција. У заблуди су они наставници у чијој је свести да: „Скривати емоције – штетно је по здравље. Емоције треба испољавати“ (Кирјаков К., 1997). У ствари, агресивна емоционалност много више шкоди здрављу него уздржаност. Следећа мера коју предлаже Кирјаков је *смиривање ситуације*. То се постиже тако што ће наставник саопштити ученику да нема потребе за узрујавањем, предложи му да се смири па да потом приступе решавању проблема. Упутно је да се у овим ситуацијама наставник послужи хумором, али то изискује посебну вештину наставника.

Наставник мора бити свестан *експлозивности ситуације*. И на то Кирјаков упућује наставнике. Ово је од значаја што сукоб може избити у трену, одједном, па наставник у бесу може рећи нешто за чим би касније жаљалио. Сваки наставник треба и ово да има на уму.

Кирјаков, такође сматра да је при решавању сукоба веома битно да *наставник сачува свој педагошки кредо и морални дигнитет ученика*. То се постиже тако што, у жару препирке, наставник не сме наметати свој ауторитет по сваку цену, како би изашао као победник. Он мора добро размислити који поступак најбоље одговара ситуацији и омогућити и себи и ученику да се извуку из конфликтне ситуације. Настојање наставника да изађе из сукоба као победник је заблуда коју Сергејев назива митом: „У конфликту треба победити противника“ (исто). Чак и ако је наставник остварио над својим васпитаником очигледну победу, она је у својој суштини бесмислена. Наставникова победа за ученика значи пораз, он осећа наставникову надмоћ и сопствено понижење. Уместо победе наставник је продубио конфликт и на очигледан начин погоршао однос васпитаника према својој личности.

Затражити помоћ ако је потребно је следећа мера коју предлаже Кирјаков. А помоћ се

може потражити од других чланова школског колектива, на првом месту од стручних сарадника.

Наводимо још неколико делотворних мера у конструктивном решавању конфликта, када се ни наставник ни ученик неће осетити губитником:

1. Бујицу негативних емоција конфликтног ученика никако не прекидати насилним путем, јер ће она сама по себи пресахнути, а с тим – и сва оштра фаза конфликта. Наставник се, на пример, може пожалити на неку особу која га је увредила, на судбину, па и на самога себе уколико осети да ученик баш то жели. Основно правило је овде – не испровоцирати дете на даљу ескалацију. Нарочито – не прекидати га! А кад се осећања *излију*, бивши опонент (ученик) ће почети са великом пажњом да слуша наставникове разумне аргументе.

2. Наставник ће показати саосећање са учеником, чак и у случају када он није у праву. Такође, ставити му до знања да је његова ситуација схваћена. Чак и ако се не слаже са учеником, наставник ће му показати да његова личност као и раније изазива поштовање, интересовање, љубав (макар и у најмањем степену). Затим је пожељно подсетити дете на његове јаче стране. И уопште – надокнадити му емоционалне губитке у конфликту схватајући да у конфликту нема победника – постоје само они који губе.

3. Најважније је у овом случају – наглас рећи то, због чега је васпитаник реално узнемирен. Очигледно је да у ситуацији конфликта он сам не може то да уради – зато што *емоције кључају*. Потешкоћа је још и у томе што се на почетни проблем (на пример, ученику се учинило да је неправилно оцењен) надовезује други проблем; пренос критичног понашања са конкретног потеза наставника на личност наставника у целини. Коришћење ове методе захтева од наставника много деликатности у педагошкој комуникацији: обавезно испољавање емпатије, стављање *у исту раван...* „Јасно питање“ може бити фор-

мулисано отприлике овако: „Хоћу да знам да ли ти сматраш да је моја оцена неправедна? И сада сматраш да сам ја неправедан човек? Хајде да прво попричамо о оцени. Пробај да аргументовано искажеш своје мишљење, а ја ћу затим исказати своје“. У таквој ситуацији неизбежно је активирање мишљења ученика, што изазива аутоматско гашење интензивности емоције.

4. Укључивање трећег, неутралног (са ауторитетом) члана у решавању конфликта. Познато је да чак и најбоље и најпомирљивије речи, ако су речене од стране противника у конфликту, могу бити погрешно схваћене. Суштина метода је у привлачењу неутралног ауторитетног лица, које може веома паметно и обазриво „подметнути“ наставников позитиван став о ученику самом ученику. То захтева много деликатности. Отприлике 99% разговора *трећег* са учесником конфликта мора бити посвећено споредним темама, и само једна убачена узгред *ударна* реплика – главној.

Уколико се не нађе адекватно решење за конфликт, неминовно је да ће се он продубити и прерасти у свађу. Да се то не би десило, наставник би требало да се придржава неколико практичних напомена:

1. У сваком моменту треба да буде спреман да допусти свом саговорнику да може имати и слободно исказати различито мишљење од мишљења наставника;
2. У сваком моменту треба да пази на своје речи. Сваку реч коју упућује свом саговорнику мора бити добро одмерена, како у погледу тежине захтева који се упућује, тако и у погледу тога колико задире у личност ученика;
3. Наставник мора водити рачуна да се не препусти бесу, односно да не реагује у афекту, поготову да не решава конфликт у моменту када је и настао;
4. Наставник мора бити спреман да допусти партнеру (ученику) да говори, да га актив-

но слуша, јер је то најбољи пут да и ученици од њега науче вештину активног слушања (Качапор С., 2003).

5. Наставник би требало да буде спреман да прихвата ново и другачије. Без увођења новог нема решавања конфликта, зато је неопходно да и једна и друга страна прихватају иновације;
6. Наставник треба да са ученицима искрено комуницира, тј. мора бити спреман да призна своје погрешке уколико оне реално постоје. То подразумева и наставникову свест и спремност да уочи властите грешке и да их јавно призна. То неће умањити његов ауторитет а допринеће изграђивању искренности код ученика;
7. Наставник мора уверавати ученика да ће размислити о његовом предлогу и да ће га прихватити уколико предмет реално има оправдање. Ово подразумева да наставник у предвиђеном времену одговори ученику да ли је његов предлог прихваћен или одбачен и то уз аргументацију и за једно и за друго;
8. Наставник у сваком моменту мора исказати спремност да се захвали ученику који је исказао заинтересованост за решавање проблема у одељењу, посебно ако је ученик већ дао допринос решавању проблема. Захвалност треба исказати јавно уз пуно образложење.

На смом почетку смо рекли да конфликти могу бити и контруктивни, те о школским конфликтима у наставку говоримо у том контексту:

1. Конфликти помажу у уочавању школских проблема. Многи проблеми остали би неоткривени да се нису појавили у конфликтном контексту. Школски конфликт је идеална шанса наставницима да заједно са ученицима уоче, препознају, анализирају

и решавају безброј васпитно-образовних проблема.

2. Конфликти помажу у проналажењу решења школских проблема. Наставници и ученици ће најбоље идеје и решења за решавање конфликта добити управо онда када се нађу у конфликтним ситуацијама.
3. Конфликти спречавају стагнацију васпитно-образовног процеса. Бесконфликтне школе су васпитно и образовно мртве. У њима се ништа не догађа. Стално се понавља исто. Главни стимулатори промена и развоја су конфликти.
4. Конфликти подстичу знатижељу за школске проблеме. Они код ученика и наставника подстичу интерес за проблеме. Тек у међусобном конфликту једни и други почињу активно суделовати у анализи и решавању проблема.
5. Конфликти омогућавају ученицима и наставницима да упознају себе. Анализом својих конфликта са ученицима настав-

ници могу да сазнају пуно својих карактеристика, а то би им могло користити да развијају себе као приватну и професионалну личност.

6. Конфликти узрокују промене у школском систему. Конфликти су стимулатори промена. Свака бесконфликтна школа стагнира, није окренута према будућности већ се враћа у прошлост. А васпитање и образовање требају конфликте да би се мењали и стално прилагођавали.
7. У појединим ситуацијама у школи сукоб је неминован, али постоје и конкретни начини који омогућавају успешно превазилажење ових ситуација.

Решавање конфликта ће бити једноставније и конструктивније што су ученици боље мотивисани, а однос између наставника и ученика заснован на узајамном поштовању, разумевању, на пружању личног примера, на пружању помоћи, на комуникацији која је обogaћена здравим хумором и пријатном атмосфером.

Литература

- Билић, В., Злоковић, Ј. (2004): *Феномен малтретирања деце*, Загреб, Наклада Љевак.
- Брајша, П. (1994): *Педагошка комуникологија*, Загреб, Школске новине.
- Качапор, С. (2003): «Дисциплина у школи или хуманизација односа учитеља и ученика», *Зборник међународног скупа Образовање и усавршавање учитеља*, Ужице, Учитељски факултет, 261-278.
- Кирјаков, К. (1957): *Темељна наставна умијећа*, Загреб, Едука.
- Костовић, С. (2005): *Васпитни стил наставника*, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине.
- Макаренко, А. С. (1957): *Методика васпитног рада*, Београд, Савремена школа.
- Ольшанская, Н. А. (2005): *Техника педагогического общения*, Вологодград, Издательство «Учитель».
- Reardon, K. K. (1998): *Интерперсонална комуникација*, Загреб, Алинеа.
- Ollweus, D. (1988): *Насиље над децом у школи*, Загреб, Школска књига.
- Сергеев, И. С. (2004.): *Основы педагогической деятельности*, Минск.
- Томас, Г. (2000): *Како бити успешан наставник*, Београд, Креативни центар.
- Хетинг, Х. (1997): *Хумана школа*, Загреб, Едука.

Summary

The main participants of pedagogical-educational process mainly communicate interpersonally, which means communication face to face and this includes both verbal and non-verbal components. One of the features of pedagogical communication is that it is highly conflict. Causes of conflicts may be because of the inadequately pronounced words and non-verbal behaviour of the participants in communication. Also, conflicts can be introduced from outside by the students, and by teachers and they can be piled up. If they are adequately understood, their outcomes may be positive. This is why it is necessary to get to know the ways and measures which should be taken because of successful conflict resolution.

We discuss in this paper the essence and nature of conflicts appearing and constructive resolution.

Key words: *school, communication, interpersonal communication, conflict, teacher, student.*

**Zdzisława Zaclona, PhD****State Higher Vocational School in Nowy Sącz, Poland****Стручни
чланак**

Training of pedagogy competences of future teachers through the practical activity



Summary: Educational system is being changed and modified owing to the needs of modern people. School needs teachers eager to accept changes. Future teacher trainers should focus at the same time on professional knowledge and on the problems of professional development. Emotional experience is very important for future teachers. Cooperation between teachers and parents is very important and the school should support parents in their children's development. Students are given tasks to prepare introductory lecture for the first parents' meeting of the first graders, and this praxis is very important and educative.

Key words: educational system, trainers, professional competence, cooperation, teachers, parents.

Introduction

Educational systems are open to changes and modifications in order to keep pace with the contemporary needs. Our schools require teachers who are ready for new, non-typical challenges. Teacher's good work is the main factor in improving educational system and he/she should have such qualities as the ability of identifying the problems, adjusting to new situations, openness to pedagogical novelties, undertaking innovative activities, improving

his/her skills and looking from different angles at both him/herself and his/her work.

Acquiring pedagogical competence via practice

It is important in future teachers' training not only to focus on professional knowledge, but also discuss the problems of individual and professional development at the same time. Teacher's personality is the key factor in his/her future professional pursuits. It cannot be replaced by any curriculum or technical

aids. Thus some aspects connected with his/her cognitive, emotional and motivational powers should be appreciated which may result in him/her acquiring the most important skills in his/her future career.

Competences which can be seen in interpersonal relations are the person's qualities which characterize his/her emphatic abilities in school environment. The authors (Cohen, Manion, Morrison, 1999: 30-31) discuss five main areas of competence of a teacher: professional knowledge, passing this knowledge to his/her students, controlling his/her class, registering students' development and professional improvement. W. Strykowski (2003: 23) mentions three basic kinds of competence and divides them into sub-groups:

- substantial, which refer to the subject he/she teaches,
- methodological, which refer to his/her and students' *modus operandi*,
- didactic, which refer both to his/her influence on the class as the whole as well as individual students.

According to the theory presented in books on pedagogy, we can assume that the teacher has pedagogical competences when he/she knows his/her subject, takes responsibility for his/her decisions and actions, is ready to undertake certain assignments on expected level, has bases and qualifications to express his opinions and can model his/her development using his/her cognitive powers.

This model stresses both theoretical and practical side of his/her profession. Contemporary pedagogy scientists draw our attention to the fact that it requires special predispositions, very thorough humanistic and methodological training, and most of all continuous professional development (Kuźma, 2002: 5). I think that only proper balance between school theory and practice can give us well-prepared teachers. That is why we should profoundly change our way of thinking about pedagogical theory and practice which should help in overcoming the duality in approach to these two important profession-

al skills. M. Łobocki writes about the necessity of combining theory and practice: „The only correct approach to re-evaluating of pedagogical theories is to tie them to pedagogical practice.” (Łobocki, 1998) H Muszyński thinks alike. According to him „pedagogical theories are praxeological theories (...) and thus are the theories of man's purposeful activities” (Muszyński, 1970).

The school practice can be based on adaptation but it can also be innovatory and reflective. Prospective teachers create their expectations about work on the basis of their own school experience. It can be said that the basic methods of preparing the prospective teacher are observations and attempts at independent practical work. The concept of educating by practice is based on *learning from practice and learning through practice*. In this model of educating teachers it is preferred to project the experience through which one can evaluate facts, observe values and beliefs, create guiding features of personality and teach the responsibility for one's pedagogical decisions.

The practical work creates the basis of analysing one's own practice, gives the possibility of using the empirical work and can be based on the observation of other teachers' work, thus developing essential professional competence. Stimulating students to act in a way that is not only inspiring but also increasing positive motivation implies the independence and conscious and active participation in the educating process. In the concept of versatile education (Okoń 2003) there are four basic ways of learning: acquisition, discovering, experiencing and action. It is the action that improves the practical skills and habits of efficient action; the possibility of putting the theoretical knowledge into practice enriches one's personality because it intensifies the interests and professional passion and also increases the cognitive interest. Being a successful teacher depends mostly on how the knowledge about teaching, about the process of teaching and about the subject taught are

put into practice. The way it is reflected in behaviour and actions is also of great importance.

„A considerable part of knowledge, which a teacher puts into his teaching is a result of one's experience. It is the knowledge which can be called the cause-and-effect knowledge or normative knowledge. (Pearson, 1994: 113). In the process of preparing candidates for teachers, practical activities are closely connected with motivation, which sustains activity and involvement as well as gives satisfaction. Through a well-done task it leads to satisfaction and adequate self-evaluation, and the appreciation of other people caters for a very important need of affiliation. The emotions, which inform us about our relation to the surroundings and to ourselves, stimulate the involvement into pedagogical activity. The emotions are psychological activities which originate when we face objects and situations which are important for us. They mobilize appropriate behaviour.

The sphere of emotions plays a major role in the life of a person, which is why organizing emotional experiences for future teachers is beneficial in the context of the development of a personality. (Śnieżyński, 1997: 59). These experiences have not only practical applications but also educational ones. Emotional involvement positively influences memory speed and the retaining of information, it entices feelings, and develops the abilities of judging and assessing. It is also a means of shaping appropriate social and moral values and helps in the shaping of one's pedagogically competent personality. Equally important is the ability to feel a connection with a person – this kind of emotional awareness helps to understand the behaviour of another person. The development of the feeling of empathy helps to foster a good relationship between the teacher and the child, as well as the parents. One can conclude that teaching through actions and emotional involvement, is a part of the process of getting to know another person, and is a very humanistic approach to learning strategies.

In the process of becoming a teacher (Perry, 2000: 161), the cooperation between the teacher and the parents is very important. The school should support the parents in the development of their children, as well as appear friendly towards the parents and the child. The teacher must possess the ability to create a two-way communication flow between themselves and the parents. The teacher should develop ways of collecting information from the parents and ways to communicate information about the child back to them. The main goal of cooperation between the teacher and the parents is to get to know each other and to develop trust and understanding. This requires high pedagogical skills from the teacher, an interest in the development of a child and awareness of the role of the family in the development of a child.

We can conclude from observing the interactions of teachers with the parents of children seven to nine years old, and by listening to their conversations, that generally the knowledge of the parents is limited and not adequate to the needs of a child's development. Parents usually present traditional ways to the child without the opportunity for reflection. I think that relying on intuition in the raising of a child should be accompanied by at least the basic knowledge of the processes behind child development, the child's needs and the child's development of a personality. "The parents who know and understand the ways a child develops have an easier time coming to an understanding with their child" (Poręba, 1981: 18). Parental love requires getting to know the child since it is hard to expect that the child will be raised properly if we only know the child without any degree of depth. It is important that parents know as much as possible about the social needs, interests and behaviours, since that knowledge will help them in achieving the feeling of adequacy when it comes to the raising of a child. I can see great possibilities in working together with parents in appropriate school activities, which rely on the meeting of parents and teachers in various ways to promote cooperation.

The Research Part

One of the ideas that I have been putting into practice for many years in the Institute of Pedagogy is the preparation and presentation of the short educational lecture by first-year students during the meetings with pupils' parents. Methodical preparation of this undertaking is equal to: arousing students' interest in the idea; choosing a different topic for each student that is appropriate for both the child's age and the parents' needs; planning students' lectures (preceded by literature selection); discussing the methods of content presentation (the form they use to address the parents, polite expressions, allotted time – 12-15 minutes, charts etc.). When students have finished the preparation of their lecture, three of them deliver presentations of their speeches in front of the group during didactic classes. It is the best opportunity to discuss the good sides of each presentation and what can be improved to make a given subject more interesting. Students are usually enthusiastic and become deeply involved: they learn to defend their ideas but also accept constructive criticism. However, after the classes I listen to all of the prepared lectures as we cannot let uncontrolled interpretations and issues creep in the contents of the presentations. The topics of the lectures are first sent to head teachers, and then form tutors select an issue they would like to bring up during the meeting with parents (after the first semester).

Material used for the presented quantitative and qualitative analysis was gathered from students of two specialisations: junior high school education combined with music and junior high school education combined with physical education. 256 students took part in the survey including 53 men and 203 women. This group was considered cumulatively as the research results did not vary depending either on the sex or the specialisation. I was mainly interested in the question: *Are compulsory lectures for parents delivered by students of teaching specialization an effective method of learning through acting and if so - to what extent?*

Students have shared their observations and experiences that accompanied them just before giving their lectures. More than half of them admitted to feeling very nervous and stressed. This state was most frequently defined in the following words: 'my mind was in a whirl', 'my mind was a blank', 'my hands were shaking and my throat went dry'. The students emphasized the fact that they were disposed positively towards the meeting with parents. They wanted to make a good impression and be as successful as possible. Students' opinions related to the lectures' course concerned many problems. However, they emphasized that during that unusual situation of a public lecture in front of parents, they tried to speak aloud, clearly, succinctly, stressing the most important issues and differentiating the speed of the speech. Many students (47,6%) paid attention to the important element of public speech: 'I felt as an object of interest', 'I felt eyes staring at me' – some students felt embarrassed while others were motivated as they were getting non-verbal signals from the audience. Students have also been describing interesting observations related to parents of younger pupils. These were rather positive feelings – 66,8 % of students were sure that the parents were listening to their lecture with interest as it was quiet and nobody was interrupting. During the lecture parents were asking questions, asked for literature on the subject or they were discussing with a speaker and sharing their experience. The absolute majority of students (78,5%) claimed that the atmosphere was nice, kind and warm. Some students wrote: 'I was surprised by the parents' attitude', 'I felt I was somebody important'; 'I was awarded with enthusiastic applause – it has boosted my self-esteem'.

How important and significant for the students the moment of success was is demonstrated by such comments as: "I overcame my fear", "the parents compensated me for everything", "it was the moment when I realized what being a teacher really involves – on one hand it's great responsibility and on the other one it can give so much satisfaction. Now

I know that's something for me. My choice was the right one".

To determine if the learning method through activity, reinforced by initiative based on experiencing, is effective in the training of future teachers, I referred to the students' final assessment. 58.9% of the students claim that the event had a crucial impact on them. They say: "it was an incredible and unusual experience", "I'll remember it forever", "I feel great satisfaction", "I'm happy and proud of myself". Many students emphasise the fact that "it is a good testing of skills necessary for a future teacher as well as necessary experience" and "I realized that being a teacher is not such an easy task". The following opinions are also priceless: "it enriched me, I felt like a teacher", "everyone should experience that – as for me, it prepared me for harder tasks", "now I know that book knowledge should be translated into real practical tasks."

Conclusion

The presented factual material proves that learning through activity based on experiences is always tinged with emotion, and for the students it is very instructive and valuable as it determines the training of basic pedagogical competences. The meetings, discussions with the school headmasters and class tutors support the thesis that such a solution is worth being introduced into the training process of future teachers. It is an effective teaching method because it enables them to use knowledge directly in their school practice. Apart from that, it shapes a responsible approach of a young man to work, teaches him how to look in a reflexive way at his activity and stimulates the realization that improvement of one's skills and professional competences is vital. The fact that the students have the feeling of doing useful and good things is of vast significance as it, undoubtedly, stimulates their inner motivation and cognitive ability.

Bibliography

- Cohen L., Manion L., Morrison K. (1999), *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Kuźma J., Wroński R. (2002), *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe AP.
- Łobocki, M. (1998), *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa, PWN.
- Muszyński, H. (1970), *Wstęp do metodologii praktyki*. Warszawa, PWN.
- Okoń, W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, PWN.
- Peasson, A.T. (1994): *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa, WSiP.
- Perry, R. (2000): *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*. Warszawa, WSiP.
- Poręba, P. (1981): *Psychologiczne uwarunkowania życia rodzinnego*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Strykowski, W. (2003): *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy (w:) Strykowska J., Pielachowski J., Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań, Wydawnictwo eMPI².
- Śnieżyński, M. (1997): *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe PAT.

Zdzisława Załona

ОБУЧАВАЊЕ БУДУЋИХ НАСТАВНИКА ПЕДАГОШКИМ КОМПЕТЕНЦИЈАМА КРОЗ ПРАКТИЧНЕ АКТИВНОСТИ

Образовни систем се мења и модификује због потреба савремених људи. Школама су потребни наставници који су спремни да прихватају промене. Будући инструктори наставника треба да се усредсреди не само на професионално знање, већ у исто време и на проблеме професионалног напретка. Професионално усавршавање у многострукој зависи од личности наставника. Компетенције наставника које могу да се уоче унутар међусобних односа су квалитети који карактеришу њену или његову емфатичну способност у оквиру школског окружења.

Одговарајућа равнотежа треба да постоји између школске теорије и праксе, јер једино на тај начин можемо да добијемо добро припремљене наставнике. Практика у школи може да буде заснована на адаптацији, али треба да буде иновативна и рефлексивна.

Практичан рад представља основу за анализу сопствене праксе и пружа могућност коришћења емпијског рада и може да буде заснован на опсервацији рада другог наставника и, на тај начин, развијању основних професионалних компетенција.

Емоције играју битну улогу у животу и зато је организовање емотивних искустава за будуће наставнике значајно у смислу развоја личности.

Сарадња наставника и родитеља је веома важна а школа би требало да подржава родитеље у току развојног периода њиховог детета.

Студенти, будући наставници, у току семестра спремају кратко едукативно предавање за први родитељски састанак ђака првака. Методичка припрема овог подухвата усредсређена је на заинтересованост студената за ову идеју, бирање различитих тема за сваког студента а под условом да је тема одговарајућа и за узраст детета и потребе родитеља, дискутовање метода презентација и контролисање дужине предавања до 15 минута. Студенти су углавном позитивно оценили овакав вид праксе и 47,6% студената је схватило колико је битно јавно обраћање јер су тада били у центру пажње, а 78% је тврдило да је састанак протекао у пријатној атмосфери. Веома им је било битно што су успешно одржали састанак.

Рад указује на чињеницу да учење кроз активности базиране на искуству мора да се одвија уз емоције, а за студенте је ово важно јер одређује учење основних педагошких компетенција.

УЧИОНИЦА С ДУШОМ

Приказ рада волонтерског друштва Учитељског факултета у Београду



*„Оно што ову сићушну планету
разликује од милион већих светова
управо је могућност изражавања пажње –
изражавања бриге...”*

Helen Exley

Све је почело на игралишту иза факултета, када је група студената Учитељског факултета упознала децу ромске националности, децу са маргине друштвеног живота Србије. Дружећи се и играјући кошарку са њима, зближили су се. Напокон, понудили су им своју помоћ у учењу и савладавању слова и бројева. Данас су нека од те деце, захваљујући студентима, уписана у редовне школе и са бољим изгледима за будућност.

После извесног времена, на Учитељском факултету, оформљено је друштво за помоћ деци у учењу „Отворена учионица“, које је управо засновано на идеји о помагању деци са посебним потребама. Данас овај центар броји петнаестак активних чланова, студената треће и четврте године Учитељског факултета.

Волонтери Отворене учионице волонтирају у две београдске школе: ОШ „Јосиф Панчић” и у ОШ „Лаза Костић”. Волонтирање се заснива на индивидуалној настави, где студент ради са једним, евентуално двоје деце. Наша идеја је била да пружимо помоћ деци која имају проблема у савладавању градива, али смо убрзо схватили да су некој деци неопходна базична знања у вези са изговором појединих гласова или у савлађивању основних математичких појмова. Већи број деце у једној од школа су деца ромске националности, те недовољно познају српски језик, неке апстрактне појмове или појмове које не могу чути у својој кући. Такође смо у једној од школа радили са дететом из Кореје, као и са двоје деце која припадају националној заједници Курда. За њих је наш језик био заиста права

непознаница, јер су комуницирали на врло ниском језичком нивоу, те је рад са њима био утолико тежи. Тако смо себи поставили задатак да децу научимо да разликује гласове ђ, ћ, ч, ц....Темпо којим су деца савлађивала овај проблем увелико се разликовао, као и ниво пред-знања, те смо смислили различите радионице и говорне вежбе како бисмо их томе научили. Након тога почели смо са почетним читањем и писањем. Иако су деца била већ у трећем или четвртог разреда, многа нису знала да без грешке саставе просто-проширену реченицу или да напишу омањи састав. Упоредо са тим вежбама трудили смо се да прелазимо и редовно школско градиво. Наравно, без познавања писма деца нису била у могућности да правилно читају, те је то повлачило и нови облик незнања. Ми смо покушава-

ли да отклонимо неке од проблема са којима су се деца свакодневно суочавала. Немотивисаност пре свега. Када треба научити три стране текста а при том дете не зна или отежано чита, код детета ствара мрзовољу и незаинтересованост. Зато смо ми себи дали нови задатак: мотивисати ученике. Сваки њихов напредак охрабривали смо, осмишљавали смо неке интересантне начине долажења до нових сазнања. Битно је напоменути да су се деца заиста трудила и завршавала задатке које смо им задавали.

После ове едукативне подршке, успели смо да се зближимо са децом и створимо другарски однос. Организовали смо психолошке радионице, разговарали смо о њиховим проблемима, како бисмо их ближе упознали и како бисмо им помогли. Такође смо у једној од школа организовали прославу за крај првог полугодишта уз музику и колаче. Да наша брига није наишла на резерву и неповерење, показује и цвеће изненађења које смо добили за „9. март“, јер смо тада имале час са децом.

Нажалост, ова деца имају суровије детињство од друге деце. Најчешће долазе из „емоционално нестабилних“ породица, живе у си-

ромаштву и немају едукативну или било какву подршку своје породице. Нека од њих свој џепарац зарађују певајући у градском превозу. И поред тога, редовно долазе у школу и посећују наше часове. Зато смо се ми трудили да час започнемо исказивањем нежности – загрљајем или пољупцем, што су деца оберучке прихватила.

Захваљујући овом пројекту, и ми као волонтери научили смо много: да људе не треба гледати из угла предрасуда, да треба бити стрпљив, да треба пружити безрезервну подршку када је потребно и да од деце никада не треба одустајати....

Надамо се да ће наш волонтерски центар „Отворена учионица“ окупити још већи број чланова како бисмо наш рад проширили и на друге школе. Такође бисмо желели да се упознамо са радом других волонтерских центара који пружају помоћ деци и да са њима поделимо наша сазнања и искуства. Циљ нам је да наш рад презентујемо студентима Учитељског факултета у Београду, као и на другим Учитељским и Педагошким факултетима како бисмо информисали и укључили друге студенте у наш пројекат. Зато смо у септембру 2006. године организовале презентацију којој је при-

суствовала група студената са Педагошког факултета из Љубљане. У циљу даљег презентовања нашег рада, прихватили смо позив из Словеније, па је једна група студената – волонтера узвратила посету. У Љубљани, на Педагошком факултету, заинтересоване студенте смо упутили у наш рад, даље планове и, наравно, изразили жељу за даљом сарадњом.

У име деце и у наше име захваљујемо се свима који су нам изашли у сусрет, и својим залагањем и трудом допринели да ова идеја буде преточена у дело: Учитељском факултету у Београду на челу са деканом проф. др Александром Јовановићем, проф. др Биљани Требјешанин, др Сунчици Мацури-Милованић, као и школама „Јосиф Пантић“ и „Лаза Костић“.

*Милана Ђурић
Сандра Ваљаревић
Ирена Латиновић
Сања Милићевић
Снежана Јовановић
Милена Митровић
Драгана Пејовић
Милена Деспотовић*

ФЕМИНИЗАЦИЈА УЧИТЕЉСКОГ ПОЗИВА

(*мр Вера Ж. Радовић, Учитељски факултет,
Београд, 2007*)



Значајно повећање броја жена у односу на број мушкараца у популацији људи који се баве васпитањем и образовањем деце у прва четири разреда основне школе догодило се у другој половини 20. века. Ова појава је уочена у скоро свим земљама са развијеним системом школства, без обзира на степен економске развијености и ниво научно-технолошког развоја. Педагошке последице феминизације учитељског позива су запажене у последњим деценијама 20. века, у време њеног изразитог испољавања или када је тај процес у појединим сегментима школског система скоро окончан. Управо, то се односи на ниво млађих разреда основне школе и на учитељску професију. У том контексту је неопходно анализирати и разматрати допринос и значај студије *Феминизација учитељског позива*, аутора Вере Ж. Радовић. Ова студија објављена је у оквиру едиције Монографије, основане 2007. године са циљем да објављује докторске и магистарске тезе наставника и сарадника Учитељског факултета из Београда.

Студију чине седам међусобно повезаних поглавља: (1) *Мето-*

долошки приступ и појмовно-терминолошка објашњења; (2) *Појава и процес феминизације учитељског позива*; (3) *Феминизација учитељског позива у светлу поделе рада и улога према полу – антрополошки, социолошки и психолошки аспекти*; (4) *Основни узроци феминизације учитељског позива*; (5) *Педагошке последице феминизације учитељског позива*; (6) *Закључна разматрања*; и (7) *Библиографија*. Сваки од ових делова састављен је од неколико подпоглавља која са датим делом чине садржајну и логичку целину.

Прво поглавље *Методолошки приступ и појмовно-терминолошка објашњења* обухвата методолошки разрађен приступ проучавању проблема феминизације учитељског позива. Прецизна терминолошка објашњења дата су за следеће појмове и тремине (1) професија, позив, занимање; (2) учитељ; (3) феминизација учитељског позива и (4) педагошке последице феминизације учитељског позива.

У поглављу *Појава и процес феминизације учитељског позива*, аутор анализира основне карактеристике процеса фемини-

зације учитељског позива и то у одређеним временским периодима у нашој земљи, затим у другим земљама света и у односу са полном структуром кадра запосленог на другим нивоима основног образовања деце. Занимљив је историјски преглед настанка и развоја појаве феминизације. Познато је да у српском језику реч *ћак* не постоји у женском роду и да су се жене у улози учитељица појавиле тек у другој половини 19. века, а прва женска учитељска школа је почела са радом на самом уласку у 20. век. И поред тога, за кратко време учитељски позив ће постати тзв. „женско занимање“, а студенти мушкарци на учитељским факултетима су данас права реткост.

У истраживању је примењен метод теоријске анализе историјске, социолошке, антрополошке, психолошке, педагошке научне и стручне литературе, документације и релевантних статистичких података преузетих из квалитетних и званичних извора домаћих (још од 1872. године, а фрагментарно и раније) и страних институција (подаци УНЕСКО-вог института за статистику). Јасно се запажа да се ради о зани-

мању које је обављао претежно мушки кадар, а повећањем запослених жена у њему, постаје занимање у чијој су кадровској структури скоро искључиво жене. Аутор наглашава да се ради о процесу у којем се дијалектички прожимају узроци и последице и да постоји немогућност њиховог дељења: „једна те иста појава показује се један пут као узрок, други пут као последица“.

Поред темељног познавања материје којом се бави и добре информисаности у одговарајућој литератури, мр Вера Ж. Радовић испољава и посебан смисао за истраживачки рад у делу где дескриптивним приступом и квалитативном анализом прати развој процеса феминизације. То чини у три дела: 1) полна структура учитељског кадра у Србији у појединим историјским периодима; 2) територијалне разлике у испољавању феминизације у нашој и страним земљама и 3) феминизација позива на појединим нивоима система образовања. Захваљујући овој анализи, од сада на једном месту имамо сређену документацију о образовању женске деце, о школовању учитељица, као и о променама у полној структури наставног кадра.

Треће поглавље, *Феминизација учитељског позива у светлу поделе рада и улога према полу – антрополошки, социолошки и психолошки аспекти*, представља исцрпну теоријску расправу о различитим аспектима изучавања процеса феминизације. У овом делу студије долази до изражаја интердисциплинарни приступ проучавању проблема феминизације учитељског позива, њених основних узрока и последица, који су стављени у контекст ан-

трополошких, социолошких и психолошких тумачења поделе рада и улога према полу. Антрополози полазе са аспекта шире културе и традиције. Социолози су више окренути групама (жене и мушкарци као радна снага) и њиховом међусобном односу. Психолози наглашавају развој индивидуалних особина и усвајање одређених улога мушкарца и жена које су битне за понашање и функционисање у друштвеној средини. Педагози су усмерени на разлике које постоје међу учитељима мушког и женског пола у педагошком раду са децом.

У четвртном поглављу *Основни узроци феминизације учитељског позива* систематизована су сазнања о основним узроцима феминизације учитељског позива које је аутор сврстао у четири групе узрока: 1) особености и специфичности развоја система културе и одређене историјске околности у којима је текао тај развој, а који су створили одговарајући културни миље за појаву феминизације учитељског позива; 2) друштвени статус и материјални положај учитеља, посматрани у укупном систему друштвено-економских односа у нашој земљи, што резултира одређеним ставовима према позиву, како у редовима учитеља и учитељица, тако и шире друштвене средине; 3) личне (антрополошке, психичке) особине жена и њихова, према појединим ауторима, *природна* љубав према деци и мотивисаност за позив; 4) професионална оријентација и селекција у школама за образовање учитеља, карактеристике позива и организације рада, који више одговарају организацији рада и породичног, друштвеног и уопште ваншколског живота жена него мушкараца.

Педагошке последице феминизације учитељског позива, мр Вера Ж. Радовић, систематично сврстава, такође, у четири групе (Поглавље 5: *Педагошке последице феминизације учитељског позива*): 1) промене које феминизација учитељског позива изазива у васпитним утицајима на психофизички развој личности деце; 2) промене које феминизација учитељског позива изазива у области међуљудских односа и комуникацији у школи (између ученика и учитеља, између учитеља, између учитеља и родитеља); 3) промене које феминизација учитељског позива изазива у образовним ефектима и школским постигнућима ученика; 4) промене које феминизација учитељског позива изазива у решавању неких битних проблема који су везани за друштвени и професионални статус учитељског позива.

Обиман и релевантан избор литературе и документације (Поглавље 7: *Библиографија*) омогућио је аутору извођење одређених закључака о основним узроцима, карактеристикама и утицајима феминизације учитељског позива и импликација у области васпитно-образовног рада са децом млађег основношколског узраста (Поглавље 6: *Закључна разматрања*).

Мр Вера Ж. Радовић је тему о педагошким последицама искористила да напише један веома обиман и оригиналан рад о целини појаве феминизације учитељског позива, у прошлости и данас, код нас и у свету. Обрађени су и појава и одвијање самог процеса феминизације, бројни и разноврсни аспекти са којих се

овај процес може изучавати (студија добро покрива постојећу интердисциплинарност ове области), узроци феминизације и, посебно, педагошке последице (позитивне и негативне). Аутор, у проучавању ове деликатне теме, није ушао у замку опредељивања „за и против“ доминације женског пола у учитељском занимању, већ се потрудио да представи различита мишљења,

да их образложи и оцени, како оне који говоре о позитивним, тако и оне који говоре о негативним педагошким последицама феминизације учитељског позива.

У закључку можемо рећи да студија *Феминизација учитељског позива* представља вредан допринос домаћој продукцији озбиљне педагошке литературе. Реч је о свеобухватном и целовитом научном

делу са закључцима који су значајни за даље проучавање ове појаве и за педагошку науку уопште. Својом информативношћу подстиче на размишљање о бројним проблемима педагошке теорије и праксе нашег времена.

Александар Тодић,
Учитељски факултет, Београд

Стручне
информације

КОРИСНЕ WEB ЛОКАЦИЈЕ

Часопис за децу
<http://ng-junior.org/casopis-za-decu/>

Часопис *National Geographic Kids* намењен је деци, а *National Geographic Junior* је његова лиценцирана варијанта намењена српској деци. Часопис *National Geographic Junior* истог је квалитета као и америчка издања, али је прилагођен српској средини додавањем актуелних локалних тема. *National Geographic Junior* на српском језику је десета национална варијанта овог часописа.



Знање
<http://www.znanje.org/>



Знање је образовна локација која садржи чланке, приручнике и књиге из области науке, културе, спорта и забаве коју уређују стручњаци различитих профила.

**Edupoint - Часопис о примени
информационих технологија у
образовању**
<http://www.carnet.hr/casopis/57>



CARNetov образовни центар EDUPOINT основан је 2001. године као одговор на потребу хрватске академске заједнице за системским информатичким образовањем. На локацији <http://www.carnet.hr/casopis/57>

hr/casopis/57 можемо бесплатно приступити часопису о примени савремених информационих технологија у образовању. Чланци који се објављују су од интереса за ширу академску заједницу, односно намењени су свима који се баве и занимају за примену информационих технологија у образовању, без обзира на струку и подручје њиховог рада.

Британска библиотека
<http://www.bl.uk/>



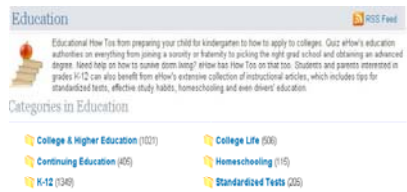
Британска библиотека садржи 13.000.000 књига, преко 920.000 часописа и новина, али и преко 3.000.000 звучних записа. Овај линк свакако треба додати у листу омиљених локација. Сигурно ћете пронаћи нешто што досад нисте могли да нађете ни на једном другом месту. Библиотека располаже са преко девет милиона чланака из преко 20.000 часописа.

**Планета Земља – каталог
анимација и филмова**
<http://visibleearth.nasa.gov/>



Ова локација садржи велики број података у дигиталном облику (фотографија, видео-клипова, текстова) о планети Земљи. Локацију ажурира НАСА.

eHow – савети за све
http://www.ehow.com/guide_19-education.html



На локацији eHow налазе се различита корисна упутства такођећи за све. Сајт садржи преко 35000 чланака разврстаних у више категорија које су написали професионалци. Бирајући одређену тему добијамо кратак увод у проблематику, напомену, опис корак-по-корак, савете и упозорења. Категорија образовање обухвата упутства почев од предшколског образовања па до универзитетског. Ученици, студенти, родитељи и наставници могу пронаћи богату колекцију чланака, упутстава и тестова.

Политикин Забавник
<http://www.politikin-zabavnik.co.yu/>

Забавном листу са најдужом традицијом код нас можемо приступити и путем веба (<http://www.politikin-zabavnik.co.yu/>). Забава, приче, бајке, стрипови, филм, енигматика за најмлађе, научна фантастика, занимљивости све то чини интересантно штиво за све од 7 до 107 година.



**Српски Интернет истраживач -
Радар**
<http://www.radar.co.yu/>



Интернет Радар је креиран да нам олакша и убрза претраживање и да нам пружи релевантне податке о сајтовима које посећујемо. Ин-

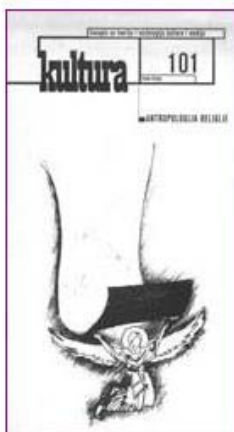
тернет Радар сакупља информације о домаћим сајтовима и обједињује их, нудећи вам следеће:

1. Проширење Explorer-a
2. Информације о сајтовима
3. Најпрецизније статистике
4. Дневне топ листе
5. Каталог сајтова.

Часопис Култура
<http://www.zaprokul.org.yu/kultura/novibroj.html>

Култура је часопис за теорију и социологију културе и културну политику. Његова је намера да омогући и подстиче интегрално тумачење савременог културног феномена схватајући га, пре свега, као вредносну категорију, у којој се поред до сада усвојених значења и праваца културног, посебно уметничког стваралаштва, сустичу не само морална свест и хуманистички проблеми него и идеолошке и политичке претпоставке нашег времена (Триво Инђић).

Часопис је покренут 1968. године, заслугом Стевана Мајсторовића. У часопису су, између осталих, објављивали Јован Аранђеловић, филозоф, Слободан Бакић, социолог, Богдан Богдановић, архитекта, Алекса Буха, филозоф, Милан Чолић, књижевни преводилац, Јеша Денегри, историчар уметности, Добрица Ћосић, књижевник, Драгутин Гостушки, музиколог и композитор, Милош Илић, социолог, Радомир Ивановић, књижевни историчар, Радослав Јосимовић, филолог, Милан Кангрга, филозоф и многи други (Из слова М. Немањића поводом 35. годишњице Завода).



Часопис је био и остао отворен према свим стваралачким идејама присутним код нас и у свету, о чему сведоче прилози аутора из свих културних центара претходне Југославије, као и велики број преведених и посебно за часопис написаних текстова из осталих делова света.

Суперрачунари

<http://www.top500.org/list/>

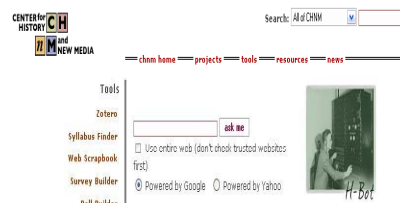
На локацији ТОП500 можемо се упознати са петстотина најбољих



рачунара на свету. Најприметнија промена у односу на прошлогодишње листе је свакако огромно повећање снаге како по једном рачунару. Све већи број система на листи инсталиран је у Азији.

Историјске чињенице

<http://chnm.gmu.edu/tools/h-bot/>



Н-Bot је аутоматизован претраживач историјских чињеница. Настао је у оквиру пројекта Центра за историју и нове медије са циљем да постане свеобухватна машина за одговарање на питања из светске историје. Радно окружење је веома једноставно: унесмо питање и притиснемо дугме (Ask me). Добићемо тачан одговор или извињење што Н-Bot тренутно не може да нам помогне.

Нежељена електронска пошта

<http://computer.howstuffworks.com/spam.htm>

Нежељена електроска пошта (енг. *Spam*) представља сваку електронску поруку коју корисник до-

бије, а која нема директне или индиректне везе са њим.



На овој веб локацији можемо да нађемо одговоре на многа питања у вези са слањем и примањем нежељене електронске поште као што су: како стижу нежељене поруке; зашто их има у великом броју; како можемо да спречимо њихов пријем?

Институт за педагошка истраживања

<http://www.ipisr.org.yu/>

На локацији Института за педагошка истраживања можемо се упознати са научном институцијом која се бави теоријским и емпијским проучавањима у области васпитања и образовања. Основан је указом Владе. Делатност института је:

- проучавање теоријских и методолошких проблема васпитања и образовања;
- интердисциплинарна истраживања значајних проблема васпитно-образовне теорије и праксе;
- организовање научних скупова са циљем обавештавања о резултатима истраживања и размене научних сазнања са научном и стручном јавношћу;

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

- организовање семинара за наставнике основних и средњих школа;
- публикавање монографија, зборника, приручника и других научно-стручних радова из програмске делатности Института;
- успостављање међународне сарадње са сродним научним институцијама и универзитетима.

др Мирослава Ристић
Учитељски факултет,
Београд

