

ISSN 2466-2801

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

2023
Београд





УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА IX
2023.
УДК 37(497.11)

ISSN 2466-2801

Издавач: *KLETT* друштво за развој образовања, Београд

Суиздавач: Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитета у Београду

За издавача: Гордана Кнежевић Орлић

За суиздавача: проф. др Данимир Мандић

Главни и одговорни уредник:

Др Миленко Кундачина, редовни професор, Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу

Уредништво:

Др Милица Андевски, редовни професор, Универзитет у Новом Саду – Филозофски факултет

Др Вељко Банђур, редовни професор, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитета у Београду

Др Сања Благданић, редовни професор, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитета у Београду

Академик Драго Бранковић, професор емеритус, Универзитет у Бања Луци – Филозофски факултет

Др Ивана Висковић, ванредни професор, Свеучилиште у Сплиту – Филозофски факултет

Др Миле Илић, редовни професор, Универзитет у Бања Луци – Филозофски факултет

Др Првослав Јанковић, професор емеритус, Универзитет у Нови Саду – Педагошки факултет у Сомбору

Др Марина Јањић, редовни професор, Универзитет у Нишу – Филозофски факултет

Др Митја Крајнчан, редовни професор, Универзитет у Приморском – Педагошки факултет Копер

Др Добринка Кузмановић, доцент, Универзитет у Београду – Филолошки факултет

Др Данимир Мандић, редовни професор, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитета у Београду

Др Снежана Марковић, ванредни професор, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Др Саша Милић, редовни професор, Универзитет Црне Горе – Филозофски факултет у Никшићу

Др Милка Николић, редовни професор, Универзитет у Крагујевцу – Филолошко-уметнички факултет

Др Сениша Опић, редовни професор, Свеучилиште у Загребу – Учитељски факултет

Др Марија Павловић, доцент, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитета у Београду

Др Мариета Петрова, редовни професор, Универзитет у Скопљу – Педагошки факултет

Др Марина Семиз, доцент, Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу,

Др Сања Филиповић, редовни професор, Универзитет у Новом Саду – Академија уметности,

Секретар Уредништва: Мр Мирјана Пајић, *KLETT* друштво за развој образовања, Београд

Лектура и коректура: *KLETT* друштво за развој образовања

Преводиоци: Јагода Чупић, енглески језик; Лариса Стамболија, немачки језик

Графичка припрема: Марко Маринковић

Дизајн корица: Издавачка кућа *KLETT*, Београд

Тираж: 100 примерака

Штампа: *АТЦ штампарија д.о.о. Београд*

Часопис излази једном годишње.

LEARNING AND TEACHING

Year IX • 2023 • 1–265

ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

Publisher: *KLETT* Educational Development Society, Belgrade

Co-Publisher: Faculty of Teacher Education, University of Belgrade

On behalf of the Publisher: Gordana Knežević Orlić

On behalf of the Co-Publisher: PhD, Danimir Mandić

Editor in Chief:

Milenko Kundačina, Full Professor,
University of Kragujevac, Faculty of
Education in Užice

Editorial Board:

Milica Andevski, Full Professor,
University of Belgrade, Faculty of
Education

Veljko Bandur, Full Professor, University
of Belgrade, Faculty of Education

Sanja Blagdanić, Full Professor,
University of Belgrade, Faculty of
Education

Academic Drago Branković, Emeritus
Professor, University of Banja Luka,
Faculty of Philosophy

Ivana Visković, Associate Professor,
University of Split, Faculty of Philosophy

Mile Ilić, Full Professor, University of
Banja Luka, Faculty of Philosophy

Prvoslav Janković, Emeritus Professor,
University of Novi Sad, Faculty of
Education in Sombor

Marina Janjić, Full Professor, University
of Niš, Faculty of Philosophy

Mitja Krajnčan, Full Professor, University
of Primorska, Faculty of Education in
Koper

Dobrinka Kuzmanović, Docent,
University of Belgrade, Faculty of
Philology

Danimir Mandić, Full Professor,
University of Belgrade, Faculty of
Education

Snežana Marković, Associate Professor,
University of Kragujevac, Faculty of
Education in Jagodina

Saša Milić, Full Professor, University of
Montenegro, Faculty of Philosophy in
Nikšić

Milka Nikolić, Full Professor, University of
Kragujevac, Faculty of Philology and Arts

Siniša Opić, Full Professor, University of
Zagreb, Faculty of Teacher Education

Marija Pavlović, Docent, University of
Belgrade, Faculty of Education

Marieta Petrova, Full Professor, University
of Skopje, Faculty of Pedagogy

Marina Semiz, Docent, University of
Kragujevac, Faculty of Education in Užice

Sanja Filipović, Full Professor, University
of Novi Sad, Academy of Arts

Editorial Secretary: Mirjana Pajić, MA,
KLETT Educational Development Society

Editor and Proofreader: *KLETT* Educational
Development Society

Translators: Jagoda Čupić, English language;
Larisa Stambolija, German language

Graphic Pre-press: Marko Marinković

Cover Design: Publishing Company *KLETT*,
Belgrade

Circulation: 100 copies

Printed by: ATC, Belgrade

Published annually

LERNEN UND UNTERRICHT

9. Jahrgang • 2023 • 1–265
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

Herausgeber: *KLETT* Gesellschaft zur
Entwicklung der Bildung, Belgrad

Mitherausgeber: Fakultät für Lehrer- und
Erzieherbildung, Universität Belgrad

Für den Herausgeber: Gordana Knežević
Orlić

Für den Mitherausgeber: Prof. Dr. Danimir
Mandić

Chefredakteur:

Dr. Milenko Kundačina, Professor,
Universität Kragujevac – Fakultät für
Pädagogik Užice

Redaktion:

Dr. Milica Andevski, Professor,
Universität Novi Sad – Fakultät für
Philosophie

Dr. Veljko Bandur, Professor, Fakultät für
Lehrer- und Erzieherbildung, Universität
Belgrad

Dr. Sanja Blagdanić, Professor, Fakultät
für Lehrer- und Erzieherbildung,
Universität Belgrad

Akademienmitglied Drago Branković,
emeritierter Professor, Universität Banja
Luka – Fakultät für Philosophie

Dr. Ivana Visković, Honorarprofessor,
Universität Split – Fakultät für
Philosophie

Dr. Mile Ilić, Professor, Universität Banja
Luka – Fakultät für Philosophie

Dr. Prvoslav Janković, emeritierter
Professor, Universität Novi Sad –
Fakultät für Pädagogik Sombor

Dr. Marina Janjić, Professor, Universität
Niš – Fakultät für Philosophie

Dr. Mitja Krajnčan, Professor, Universität
Primorski – Fakultät für Pädagogik
Koper

Dr. Dobrinka Kuzmanović,
Assistenzprofessor, Universität Belgrad –
Fakultät für Philologie

Dr. Danimir Mandić, Professor, Fakultät
für Lehrer- und Erzieherbildung,
Universität Belgrad

Dr. Snežana Marković, Honorarprofessor,

Fakultät für pädagogische Wissenschaften
Universität Kragujevac, Jagodina

Dr. Saša Milić, Professor, Universität
Montenegro – Fakultät für Philosophie
Nikšić

Dr. Milka Nikolić, Professor, Universität
Kragujevac – Fakultät für Philologie und
Kunst

Dr. Siniša Opić, Professor, Universität
Zagreb – Fakultät für Pädagogik

Dr. Marija Pavlović, Assistenzprofessor,
Fakultät für Lehrer- und Erzieherbildung,
Universität Belgrad

Dr. Marieta Petrova, Professor, Universität
Skopje – Fakultät für Pädagogik

Dr. Marina Semiz, Assistenzprofessor,
Universität Kragujevac – Fakultät für
Pädagogik Užice

Dr. Sanja Filipović, Professor, Universität
Novi Sad – Kunstakademie

Sekretär der Redaktion: Mag. Mirjana Pajić,
KLETT Gesellschaft zur Entwicklung der
Bildung, Belgrad

Lektorat und Korrektur: *KLETT*
Gesellschaft für Bildungsförderung

Übersetzung: Jagoda Čupić, ins Englische;
Larisa Stambolija, ins Deutsche

Grafische Gestaltung: Marko Marinković

Umschlaggestaltung: Klett Verlag, Belgrad

Auflage: 100 Exemplare

Druck: ATC, Belgrad

Erscheint jährlich

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

- Саша Љ. Степановић, Јелена С. Јелић**
Однос инклузивног наставног окружења, социоекономског статуса и вероватноће смањења поремећаја хиперактивности код деце (оригинални научни чланак) 13–38
- Радован Т. Чокорило**
Пролегомена за ефективни менаџмент образовања (оригинални научни чланак) 39–64
- Милица Т. Ђесаревић**
Театролошки приступ наставној обради комедија са ликом тврдице (стручни чланак) 65–80
- Блаженка Р. Тривунчић**
Конфесионалност у методици допунске наставе на српском језику у Париском региону (стручни чланак). 81–90
- Нада Р. Васиљевић**
Развијеност рјечника и школски успјех ученика млађег школског узраста (стручни чланак). 91–104
- Александра Н. Филиповић**
Светски признато српско културно наслеђе у уџбеницима Природе и друштва (стручни чланак). 105–122
- Маја М. Љубетић, Магдалена Т. Роић и Марија Ф. Радош**
Јачање родитељских педагошких компетенција до снажнијих социјално депривираних обитељи – примјер CARITAS Сплит (Оригинални научни чланак) 123–136
- Руџа М. Јеличић**
Оснажавање ученика да раде на откривању, разумевању и проналажењу (стручни чланак) 137–146
- Амер М. Ђаро и Далила Ј. Оруч**
Модел рада са даровитим ученицима млађег школског узраста у државним и приватним школама (претходно саопштење). 147–164

| | |
|--|---------|
| Невена Д. Симић <i>Вишеструко маргинализоване: Основно образовање Ромкиња (оригинални научни чланак).</i> | 165–178 |
| Ана А. Савковић <i>Инклузивно образовање у образовно-васпитној пракси Основне школе „Нада Пурић” у Ваљеву (стручни чланак)</i> | 179–204 |
| Јелена М. Селак <i>Утицај година радног искуства васпитача на ниво остварености индикатора у процесу самовредновања у Предшколској установи „Полетарац” Оџаци (стручни чланак)</i> | 205–230 |
| 2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ | |
| Љиљана С. Јерковић <i>Пријатељства предшколске дјеце у савременом институционалном контексту [Партало, С. Пријатељства предшколске дјеце. Бања Лука: Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, 2022].</i> | 231–234 |
| Александра Ч. Томић <i>Пројекат Молитве у поезији Љубомира Симовића</i> | 235–240 |
| Весна В. Михајловић <i>Пројекат Пупинов изазов Основна школа „Михајло Пупин” Идвор</i> | 241–248 |
| Иван С. Томић <i>Менторство наставницима приправницима, [Т. Шијаковић и сар., Менторство – Водич за наставнике у школама. Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, 2023].</i> | 249–254 |
| БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА | 255–257 |
| УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА | 259–265 |

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Saša Lj. Stepanović, Jelena S. Jelić

*Relationship between an Inclusive Learning Environment,
Socioeconomic Status and Likelihood of Reducing ADHD
among Children* (original scientific paper) 13–38

Radovan T. Čokorilo

Prolegomenon for Effective Education Management
(original scientific paper) 39–64

Milica T. Česarević

*Theatrolological Approach to Interpreting Comedies
Featuring the Character of Miser* (professional paper) 65–80

Blaženka R. Trivunčić

*Confessionalism in the Teaching Methods of the
Supplementary School in the Serbian Language in
the Paris Region* (professional paper) 81–90

Nada R. Vasiljević

*Vocabulary Development and Academic Achievement
among Junior Primary School Students* (professional paper) 91–104

Aleksandra N. Filipović

*Globally Recognized Serbian Cultural Heritage in
Science & Social Studies Textbooks* (professional paper) 105–122

Maja M. Ljubetić, Magdalena T. Roić & Marija F. Radoš

*Strengthening Parental Pedagogical Competences to Empower
Socially Deprived Families – Example CARITAS Split*
(original scientific paper) 123–136

Ruža M. Jeličić

*Empowering Students to Work on Discovery, Understanding
and Observation* (professional paper) 137–146

| | |
|--|---------|
| Amer M. Đaro and Dalila L. Oruč <i>Teaching Models Designed for Working with Gifted Students in Junior Grades of Private and Public Primary Schools (preliminary communication)</i> | 147–164 |
| Nevena D. Simić <i>Multidimensional Marginalization – Primary Education of Roma Women (original scientific paper)</i> | 165–178 |
| Ana A. Savković <i>Inclusive Education in the Teaching Practice of Primary School Nada Purić in Valjevo (professional paper)</i> | 179–204 |
| Jelena M. Selak <i>Impact of Professional Experience on the Fulfillment of Indicators in the Process of Self-Reflection in Preschool Institution Poletarac, Odžaci (professional paper)</i> | 205–230 |
| 2. REVIEWS | |
| Ljiljana S. Jerković <i>Friendships among Preschool Children in a Contemporary Institutional Context (Partalo, S. Friendships among Preschool Children. Banja Luka: University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, 2022)</i> | 231–234 |
| Aleksandra Č. Tomić <i>The Ljubomir Simović Prayer in Poetry Project by Ljubomir Simović, Faculty of Philosophy in Novi Sad</i> | 235–240 |
| Vesna V. Mihajlović <i>Project Pupin's Challenge An example of non-formal education Primary school Mihajlo Pupin, Idvor</i> | 241–248 |
| Ivan S. Tomić <i>Mentoring Trainee Teachers (T. Šijaković et al., Mentoring – Handbook for School Teachers, Institute for the Improvement of Education, Belgrade, 2023)</i> | 249–254 |
| ABOUT AUTHORS | 255–257 |
| INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS | 259–265 |

INHALT

1. STUDIEN UND ARTIKEL

- Saša Lj. Stepanović, Jelena S. Jelić**
*Zusammenhang zwischen inklusiver Lernumgebung,
sozioökonomischem Status und der Wahrscheinlichkeit der
Reduzierung von Hyperaktivitätsstörungen bei Kindern*
(Originalwissenschaftsartikel) 13–38
- Radovan T. Čokorilo**
Prolegomena für effektives Bildungsmanagement
(Originalwissenschaftsartikel) 39–64
- Milica T. Česarević**
*Theatrologischer Ansatz zur Lehre der Komödie mit dem
Charakter des Geizhals* (Fachartikel) 65–80
- Blaženka R. Trivunčić**
*Konfessionalität in der Methodik des Zusatzunterrichts der
serbischen Sprache in der Region Paris* (Fachartikel). 81–90
- Nada R. Vasiljević**
*Wortschatzentwicklung und schulische Erfolge im
jungen Schulalter* (Fachartikel) 91–104
- Aleksandra N. Filipović**
*Weltweit anerkanntes serbisches Kulturerbe in Natur- und
Gesellschaftslehrbüchern* (Fachartikel) 105–122
- Maja Ljubetić, Magdalena Roić, Marija Radoš**
*Stärkung der elterlichen pädagogischen Kompetenzen zur
Unterstützung sozial benachteiligter Familien – Beispiel
CARITAS Split* (Originalwissenschaftsartikel) 123–136
- Ruža M. Jeličić**
*Lernende befähigen, durch Entdecken, Verstehen
und Finden zu lernen* (Fachartikel) 137–146

| | |
|---|---------|
| Amer M. Ćaro i Dalila L. Oruč <i>Modelle der Arbeit mit hochbegabten Lernenden im jüngeren Schulalter an öffentlichen und privaten Schulen</i> (vorherige Ankündigung) | 147–164 |
| Nevena D. Simić <i>Mehrfach marginalisiert – Grundbildung von Roma-Frauen</i> (Originalwissenschaftsartikel) | 165–178 |
| Ana A. Savković <i>Inklusive Bildung in der pädagogischen Praxis der Grundschule “Nada Purić” in Valjevo</i> (Fachartikel) | 179–204 |
| Jelena Selak <i>Der Einfluss der Dienstjahre auf die Indikatoren im Prozess der Selbstreflexion</i> (Fachartikel) | 205–230 |
| 2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN | |
| Ljiljana S. Jerković <i>Freundschaften von Vorschulkindern im zeitgenössischen institutionellen Kontext</i> (Partalo, S. <i>Freundschaften von Vorschulkindern</i> . Banja Luka: Philosophische Fakultät, Universität Banja Luka, 2022) | 231–234 |
| Aleksandra Č. Tomić <i>Projekt Gebet in der Poesie von Ljubomir Simović</i> , Philosophische Fakultät in Novi Sad. | 235–240 |
| Vesna V. Mihajlović <i>Das Projekt Pupins Herausforderung</i> Beispiel für die formelle Ausbildung Grundschule „Mihajlo Pupin“ Idvor | 241–248 |
| Ivan S. Tomić <i>Betreuung angehender Lehrkräfte</i> (T. Šijaković, <i>Mentoring – Leitfaden für Lehrer in Schulen</i> , Institut zur Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung, Belgrad, 2023). | 249–254 |
| AUTORENINFO | 255–257 |
| HINWEISE FÜR MITARBEITER | 259–265 |

Саша Љ. Степановић

Висока школа социјалног рада, Београд

Јелена С. Јелић

Основна школа „Никола Тесла”, Голобок

ОДНОС ИНКЛУЗИВНОГ НАСТАВНОГ ОКРУЖЕЊА, СОЦИОЕКОНОМСКОГ СТАТУСА И ВЕРОВАТНОЋЕ СМАЊЕЊА ПОРЕМЕЋАЈА ХИПЕРАКТИВНОСТИ КОД ДЕЦЕ

Резиме. У овом истраживању је разматран однос инклузивног наставног окружења, социоекономског статуса и вероватноће смањења поремећаја хиперактивности код деце. Иако већина деце доживи промену у хиперактивном понашању кроз процес одрастања, вероватноћа за ублажавање овог поремећаја варира кроз различите социоекономске статусе и наставна окружења. Троје од четворо деце са дефицитом пажње са хиперактивношћу (АДХД) неће показива исте критеријуме у дијагностиковању ове сметње у периоду када наступи адолесценција. Показатељ о важности економског статуса породица са горе поменутих дијагностикованим поремећајем деце је подељен. До данас, мало је познато колико је наше друштво показало интересовања за рад са овом децом, посредством институција и едукацијом, у правцу вероватноће толерисања оваквог поремећаја. Толерисање дефицита пажње и хиперактивности се повезује са бољом спознајом самог функционисања оваквог детета, па самим тим и ажурним утврђивањем нових одступања у истом. Овом студијом је показано да дете нижег социоекономског статуса има веће шансе за смањење утицаја хиперактивности на његово понашање уколико похађа инклузивну наставу. Насупрот томе, за децу која су напреднија, шансе за смањење хиперактивног понашања не зависе од нивоа специјалне едукације и инклузије. Придавајући на значају учесталим симптомима поремећаја код адолесцената, у даљем истраживању образложено је да ли постоје разлике у третирању деце на подељеним лествицама нашег друштва. Овим истраживањем

смо показали да спровођењем инклузивне наставе могу да се смање разлике у понашању посебно код деце која су мање напредна. Тиме би ова студија допринела научној грађи из ове области јер показује како институционална окружења могу да превазиђу социоекономски статус код редукције хиперактивног понашања.

Кључне речи: *АДХД, инклузија, специјална едукација, социоекономски статус, институционално окружење.*

Увод

Троје од четворо деце са дефицитом пажње са хиперактивношћу (АДХД) неће показивати исте критеријуме у дијагностиковању ове сметње у периоду када наступи адолесценција (Agnew–Balis, 2016). Показатељ о важности економског статуса породица са горе поменутих дијагностикованих поремећајем деце је подељен (Agnew-Bails, 2016; Faraone, Biederman, Mick, 2016). До данас, мало је познато колико је наше друштво показало заинтересованости за рад са овом децом, посредством институција и едукацијом, ка вероватноћи толерисања оваквог поремећаја. Толерисање дефицита пажње и хиперактивности се повезује са бољом спознајом самог функционисања оваквог детета, па самим тим и ажурним утврђивањем нових одступања у истом (Cheung, 2016; Michelini, 2016). Придавајући на значају учесталим симптомима поремећаја код адолесцената, у даљем истраживању образложено је да ли постоје разлике у третирању деце на подељеним друштвеним лествицама нашег друштва (Stepanović, 2019).

Многобројна литература је показала да постоји крајња повезаност између социоекономског положаја човека и негативних здравствених исхода (Stepanović, 2018). За већи опсег услова, у којима просперирају људи са завидним социоекономским статусом, чешћи је показатељ настанак поремећаја, па и смртни исход. Појединци са високим социоекономским положајем истичу се са својим позитивним просперитетом, едукацијом и друштвеним утицајем, успевајући да представе нове услуге, несразмерно указујући на бенефите напретка у медицини.

Литература показује да су деца развијенијег социоекономског статуса подложнија настанку дефицита пажње и хиперактивности него деца нижег социоекономског статуса. Институционална деловања у друштву такође могу да утичу на индивидуално психичко здравље, чиме се ствара могућност за погоршање психичког здравља појединца (Stepanović, 2019). Истраживање је показало да друштвене детерминанте здравља људи имају значајну улогу кроз боравак у институцијама попут затвора, школе или

пословног окружења, а која утичу на настанак позитивних али и негативних здравствених исхода. Саме школе су својим примером показале да имају велики утицај на настанак негативних здравствених исхода, а као крајњи пример се наводи повећано гојење код деце и повећана телесна маса, затим коришћење нездравих субстрата, ризикантно понашање, као и присуство психосоматских поремећаја и симптома депресије (Stepanović, 2023).

Уз уважавање третмана наведених поремећаја, школе поред свега, такође имају и битну улогу у дијагностиковању и третману поремећаја пажње и хиперактивности. Поред класичних прегледа и крвних анализа, дијагнозе су базиране и на правилном презентовању симптома поремећаја и валоризацији истих уз помоћ професора и родитеља. Професори су углавном први који скрећу пажњу родитељима на необично понашање деце. Изван зоне учионице, ученици су, поред поштовања школских правила, при чему су и под надзором педагошко-психолошке службе и професора при образовању, врло изложени ризичним понашањима међу собом, па и након лекарског третмана (Stepanović, 2018).

У раду Кинга, Џенингса и Флечера из 2014. године потврђено је да деца из економски стабилнијих породица чешће бивају изложена коришћењу медицинских метода у превенцији поремећаја, услед притиска родитеља ка бољем школском успеху. Према томе, школе могу имати кључну улогу у препознавању поремећаја код деце, као и превенције и ремисије истих (Stepanović, 2018).

Последња деценија је показала драматичан пораст случајева са поремећајем у понашању при одрастању. Стопа превенције поремећаја попут аутизма и биполарног поремећаја се постепено повећава. Сачињен од фундаменталних узорака из литературе, сваки од наведених поремећаја иза себе има позадину високог социоекономског положаја случаја оболелог. Док је ова наша досадашња студија проучавања поремећаја у понашању прибегла потпуном разумевању на који начин друштвени контекст доприноси у порасту случајева адолесцентског поремећаја, мало истраживања је посвећено улози друштвених и институционалних утицаја у стопи ремисије (Stepanović, 2019). Наша студија доприноси постојећој литератури на начине којима показује да специјална едукација може само да ублажи или чак онемогући сагледавање неједнакости у понашању при датим случајевима, и све то у зависности од тога како институције прибегавају извршењу својих одредби. Сагледавајући како институције објашњавају постојање дијагнозе при свом деловању, по разноврсним ремисионим шемама, такве систематске шеме имају врло значајне импликације, како на дату научну литературу и њене појединости, тако и на јавно мњење (Stepanović, 2023).

Ова студија проучава повезаност између социоекономског положаја људи, школског окружења и ремисије поремећаја понашања. Школско окружење дубоко објашњава вероватноћу ремисије поремећаја понашања, али углавном код истакнуте групе адолесцената. Стопа ремисије код деце са поремећајем понашања не варира значајно кроз задате специјалне режиме едукације. Стварање утицајније атмосфере специјалне едукације сматра се кључном у редуковању што већег броја случајева датог поремећаја.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Распрострањеност поремећаја понашања и хиперактивности и њихова ремисија

Поремећај пажње и хиперактивност су дефинисани као појам смањења пажње уз хиперактивно и импулсивно понашање, које се често јавља, при чему се тежи ка надгледању истог код појединаца истог или сличног узраста. Анализирајући литературу из ове области, јасно се види да је поремећај најчешће присутан међу децом на простору Сједињених Америчких Држава. Просечно по државама, више од 11% оболеле популације су деца адолесценти. Стопе распрострањености поремећаја су порасле значајно последњих година, и то за чак 40% у периоду од 2011. до 2019. године (Stepanović, 2019).

Поред ових података, такође постоји значајна географска варијација у томе колико фреквентно настаје поремећај код деце. Процент дијагностиковане деце варира од 18,7% у Кентакију до нижих процената у Невади са 5,6%. Веће истраживање је показало да је стопа погођених највећа међу децом са нижим социоекономским статусом. Као пример се наводе подаци Државног Центра за Здравствену Статистику (ЦДЦ).

Распрострањеност поремећаја показало је већу учесталост код деце (10,4%), чије породице имају мање од 200% радног учинка годишње, него код деце чије породице створе годишње већи радни учинак од 200%, односно код деце са вишим социоекономским статусом (8,8%). Убрзан пораст стопе распрострањености, географске варијабле и јак социоекономски градијент указују на то да су друштвени и фактори институција (школа, затвора, пословних простора...) адекватни успутни сведоци дијагностикованих поремећаја.

И поред важности напора запослених у школи ка разумевању варијабле дијагностикованих случајева, врло мало је речено о друштвеној и институционалној повезаности са ремисијом поремећаја. Да би објаснили

убрзан пораст у измереној распрострањености било какве здравствене тегобе, потребно је сагледавање, не само настанка поремећаја код пацијената, већ и лечења истог (Stepanović, 2018).

Овај рад показује да економски статус (према фактору појединца) и делокруг образовања (институционални фактор) стварају интеракцију при чему се ствара облик стопе ремисије деце са датим поремећајем. Социоекономски положај је дуго био идентификован као фундаментални узрок за здравствено обољење, стварајући низ негативних градијената здравствених исхода. Ово објашњење проистиче не само из чињенице да су групе људи нискосоцијаних положаја изложенији ризику обољења, већ и из чињенице о недоступности терапије за лечење. Из тога закључујемо да би породице на нижем друштвеном положају имале тешкоће да приступе третману опоравка. Када породица има недостатак средстава да обезбеди адекватну терапију својој деци, понашање деце у школском окружењу се сматра повољним начином у помоћи превенције поремећаја и ублажавању неслагања у понашању (Stepanović, 2019).

Овај рад истиче потенцијалну улогу образовног окружења за стварање раста ремисије поремећаја понашања. Многи третмани лечења захтевају агањман родитеља. Како год, достигнућа социолошких исраживања су показала да присуство родитеља у третману може бити ефективно само уколико родитељи имају јасну представу и адекватно знање о природи и разноликости деце по разредима, указујући на несклад у присуству породица са нижим степеном адекватног предзнања. У случају специјалне едукације родитељи са нижим социоекономским положајем се третирају као родитељи са мањим могућностима у учествовању у терапији, а који притом имају висока очекивања од своје деце у погледу успешног савладавања средњошколског градива које омогућава позитиван исход ка каснијим академским достигнућима (Miller, 2011). Због оваквих разлика у родитељском ангажману, када се очекује од њих да узму у обзир најбоље услове едукације за своју децу, деца из мање успешних породица имају мање шансе за успех. У другу руку, уколико су режими у специјалној едукацији деце утицајнији и залажу се за боље индивидуално прилагођавање потребама деце, деца са нижег друштвеног положаја би имала успеха.

Отприлике 80% деце са дијагностикованим поремећајем не спознаје потпуни дијагностички критеријум до краја адолесцентског периода. Фактори ризика у повезаности са присуством поремећаја код детета су озбиљнији симптоми, психијатријско надгледање и породична историја менталног обољења. Мишљења о повезаности породичног друштвеног статуса и ремисије болести су помешани.

Чеунг је 2016. године закључио да је високи друштвено-економски положај деце уско повезан са опадањем горе наведених симптома поремећаја, што су многи сматрали нерелевантним (Cheung, 2016).

Третман у раду са децом са поремећајем пажње и хиперактивности је од великог значаја, са којима ће се сретати будући адолесценти, услед предстојећих академских и друштвених изазова. Успешно лечење симптома поремећаја у многоме доприноси школском образовању као и повећању запослености.

Третман поремећаја пажње код деце и адолесцената

Третман поремећаја пажње може бити подељен у више облика, као медицински третман и као психолошка интервенција у друштву (Chronis, Jones, & Raggi, 2006). Анализом менталитета код људи испоставило се да је метод укрштања психодруштвеног третмана и коришћења лекова најефективнији у контролисању симптома поремећаја. У 2011. години 69% деце је имало упут за коришћење лекова у превенцији симптома поремећаја (Visser et al., 2014).

Многа истраживања су показала да коришћењем само једног преписаног лека, симптоми поремећаја могу бити ублажени (Swanson, Baler, & Volkow, 2011). Стимуланси успешно поспешују дечји школски успех, ублажавајући очигледну агресивност у понашању, поспешују стабилно понашање и олакшавају друштвене активности деце са вршњацима. Ефекти коришћења лекова показали су да делотворност лека ипак не траје дуго. Лекови потискују краткорочно симптоме уместо да одстрањују поменути поремећај. Мало су познати дугорочни ефекти лекова, сугеришући да фармацеутски третман није довољан за сагледање ремисије поремећаја (Chronis et al., 2006).

Постоје три модела психолошког третмана (Stepanović, 2023):

- породично окружење,
- вршњачко окружење и
- школско интервенисање.

Породично интервенисање има у фокусу родитеља, који упућује своје дете на симптоме поремећаја кроз методе васпитања. Други метод је заснован на вршњачком окружењу где спадају модели попут остваривања кроз уметничке, спортске, друштвене активности, као и уписивањем деце у летње и зимске кампове са специјализованим програмима за адолесценте са присутним поремећајем (Chronis et al., 2006). И коначно, трећи модел представља школско базиран програм за поспешивање друштвених

активности и побољшање менталног здравља деце. Професори такође могу примењивати психолошке методе у раду са децом у сврху превентиве поремећаја. Тачније, професори помажу ученицима на следеће начине: задајући им додатне домаће задатке за опширније истраживање предмета интересовања, делећи материјале или инструкције, при чему постоји опција укључивања родитеља у процес учења и истраживања, сарађивања са вршњацима, савладавање компјутерских вештина и стратешко тренирање деце према предмету интересовања (Chronis et al., 2006). Успешно укорењивање школског кодекса понашања код деце није могуће без додатног ангажовања професора и воље истог за имплементацију посебних погодности и посебних модела образовања, као ни без одговарајућих услова окружења професора и асистената у учесталој помоћи деци са сметњама. Школско ангажовање у проблему поремећаја може побољшати или погоршати третман лечења. Остали третмани су често рашчлањени према социоекономском положају. Првенствено, путања лечења деце се дели на децу са високоекономским статусом и децу нискоекономског статуса. Тачније, деца са нискобуџетним статусом се теже придржавају препоручених лекова (Brown et al., 1987). Затим, исходи третмана деце се могу поделити према нискобуџетном и високобуџетном статусу. Деца са нижим социоекономским статусом не показују напредак у понашању приликом примене третмана, лечења лековима и психотерапијом, док деца са високим социоекономским положајем показују напредак у истом, и то много бољи напредак него када је у питању терапија искључиво лековима (Rieppi et al., 2002). Такви различити исходи могу бити узроковани интезитетом родитељског ангажмана током третмана. Приликом третмана се ставља акценат на сарадњи родитеља и професора, што је углавном и случај. У сваком случају, анализом константног присуства родитеља са нижим социоекономским положајем, исходи су тешко подношење третмана (Zhang et al., 2001).

Анализом родитељског ангажмана у обема групама друштвеног статуса, резултати могу бити задовољавајући. Када се доводи у питање учинковитост породичног ангажовања у третману деце с поремећајем понашања, деца са мањим буџетским ресурсима подлежу мање позитивним исходима третманског програма. Са друге стране, школа са својим кадром може додатно допринети успешној терапији деце из мање финансијски развијених породица, развијајући додатне вештине код деце посебним педагошким методама. Овим истраживањем стављамо у фокус колико се кроз школски систем одвија прогрес третмана у различитим државама, са децом високог и ниског економског положаја, узимајући у обзир социоекономски статус породица из које ученици потичу.

Интервенције на бази школског метода

Друштво за специјалну едукацију (ИДЕА) управља одредбама за програме специјалне едукације на простору Сједињених Америчких Држава. ИДЕА пружа могућност да студенти са сметњама било високог или нижег друштвеног положаја добијају исти третман. ИДЕА захтева од свих државних и школских установа да омогуће свој деци потребне инструменте у сврху специјалне едукације, као и међудржавну сарадњу у датим школским програмима. У сржи институције ИДЕА је сачињен јединствен школски програм (ИОП). За свако дете квалификовано за програм специјалне едукације, школа је у обавези да развија и имплементира индивидуални образовни план у циљу спознавања посебног модела потреба код деце. Програм ИОП предиспонира статус појединаца укључујући академски успех, такође минимализује све препреке у специјалном образовању појединца стварајући план за услуге, акомодацију и модификацију третмана, сачињава распоред предмета и очекивани исход циљева на годишњем нивоу (Drasgow, Yell, & Robinson, 2001). Дете је подобно програму ИОП-а уколико тим стручњака потврди више или један поремећај код истог. Такође, индивидуални случај са поремећајем нема предодређену категорију врсте поремећаја, већ је наведен под ознаком „посебно здравствено погоршан”.

Још једана битна ставка у ИОП програму је где поставити појединце. Тим за ИОП одређује прецизније окружење едукације детета на основу основних услова који карактеришу индивидуу. Једнако битна ставка је ИЕП федерални закон, где је под чланом Б наведено да овај програм захтева од школа да децу без симптома поремећаја поставе у исту учионицу са децом са сметњама, пружајући подједнаке услове акомодације и моделе едукације као и услуге. Уколико се покаже да овакав начин едукације не успева, школа задржава право да сепаратише ове две групе ученика, обавезујући се на максималну посвећеност у раду са децом са сметњама. Рестриктивност окружења ИЕП програма се огледа у принципу исхода специјалне едукације институције ИДЕА. Имплементирањем ИЕП програма, узимајући у обзир и рестриктивност програма, ствара се утемељен облик окружења овог програма (Stepanović, 2018).

Нерестриктивно окружење, специјална едукација и ремисија поремећаја

Истраживање сугерише да деца са разноврсним облицима сметњи, при програму у специјалној едукацији имају позитивне исходе у академском успеху, понашању у друштву, ефективне циљеве и позитивне исходе у понашању (Cawelti, 2006).

У нерестриктивним окружењима деца са сметњама имају простора да препознају и утемеље принципе опхођења у друштву, прошире академска знања, унапреде интеракцију у односу са децом без сметњи. То резултира академским успехом, стабилним друштвеним опхођењем и позитивним исходима у понашању генерално.

Интерпретација мање рестриктивних окружења, родитељски ангажман у специјалној едукацији и географска варијација градијента поремећаја

Мање рестриктивна окружења садрже пре свега принципијелни модел владања, који је у најмању руку рестриктиван. Обзиром да је мање рестриктиван модел едукације отворенији у интерпретацији ствари, очекује се да такав модел буде распрострањенији и високо оцењен. Дугорочна истраживања су показала да је позиција деце са сметњама различита од државе до државе (Kurth & Mastergeorge, 2010). Пласман квалитета специјалне едукације се базира на учинку институција у залагању у специјалну едукацију.

Родитељи су још један од узрочника квалитета образовања деце. Родитељи деце са сметњама у сарадњи са професорима имају врло значајну улогу, а такође и у имплементацији програма ИОП, а самим тим и просперитета ИДЕА институције. Родитељи могу утицати на позитиван исход програма на бројне начине, и то: валоризацијом потенцијала своје деце у програму уз надгледање ИДЕА сарадника, указујући на принципе ИОП програма, предлажући моделе реализације програма, сугеришући на проширење окружења образовања деце, итд. (Palley, 2004). Иако родитељи могу да сугеришу шири спектар предмета у образовању своје деце, то ипак није омогућено свим родитељима. Лаливани (2012) је закључио да деца на високоекономском положају имају већу перцепцију интерактивног образовања, успешно указујући на напор у разумевању ИОП програма у потпуности.

Као резултат тога, да би утврдили до ког степена деца спознају своје потребе унутар самог процеса едукације, деца на нижем економском положају имају умањену потребу за указивањем на исте, док код деце са високим положајем није случај (Bussing, Zima, Perwien, Belin, & Widawski, 1998).

Због тога сматрамо да ће деца на високом социоекономском положају имати одступајућу вероватноћу ремисије у процесу спознаје с режимом образовања. То кажемо јер, у једну руку, родитељи на високом

социоeкономском положају инетеракцијом са својом децом у едукацији проширују могућност за боравак своје деце у регуларном образовном систему ван специјане едукације. И након позиционирања своје деце у регуларан ток образовања, родитељи имају право да затраже третмане и ван школског окружења. Са друге стране, није страна да родитељи деце на нижем социоeкономским положају не могу да издејствују квалитетан режим образовања својој деци и ван школе, што њихову децу у образовном систему специјалне едукације доводи до критичне позиције.

Додатне информације и методе

Анализирали смо податке Националне службе здравља деце (NSCH). NSCH је национална телефонска анкета инсталирана да објављује податке о исходима деце која нису уписана на специјалне програме, дајући податке о физичком, емоционалном статусу и податке о статусу опхођења деце до 17 година. Податке које смо сакупили датирају из следећих периода: од 2003. до 2004, од 2007. до 2008. и у 2012. години. Подаци о стањима деце имају у просеку 1800 анкета по свакој држави, по годинама.

Циљ за прикупљане података је ремисија сметњи. Било би идеално уколико би надгледали децу појединачно у неком временском периоду и бележили у ком тренутну нестају симптоми сметњи. Како год, NSCH подаци су такви да не показују понашање појединог детета за различите временске периоде. Уместо да користимо ове податке, ми смо се заложили за податке из периода од 2007. до 2008, и периода од 2011. до 2012. године. У тим раздобљима метод анкете се састојао из два упитника, што нам је помогло у једноставнијем дијагностиковању деце (Faraone at al., 2006). Први упитник се састоји у вези са подацима да ли је код детета икада примећена нека сметња. Уколико је дете дијагностиковано са неком сметњом, користи се други упитник у коме се сазнаје да ли дете и даље показује знаке сметње у истом моменту анкетирања. Претходно истраживање је показало да родитељски закључци доводе до валидних и прецизних података о сметњама код деце. Искључили смо анализу података из периода од 2003. до 2004, јер у тим анкетама не постоји други упитник.

Такође, податке из периода од 2007. до 2008. смо ускратили, јер се показало да варијабла анкете није показана за 2008. годину.

У анкетама од 2007. до 2008. године смо сузили анализу само на децу код које су бар једном дијагностиковане сметње и истакли вероватноћу губитка симптома сметњи код истих. Сматрао да адолесценти који су икад имали симптоме сметњи имају и искуство ремисије поремећаја.

Према анализи, 22 пацијента по примеру анкете је доживело ремисију. Међу седамнаестогодишњацима ремисија је присутна са 70%. Приоритетне знакове ремисије смо пронашли и код каснијих адолесцената. Пример је пронађен у истраживању Андруа Блаиса (2016) и његових колега, где се саопштава да губитак ремисије сметње наступа касније у одрастању.

Од круцијалне важности је веза између *ремисије, социоекономског окружења и школског окружења*. NSCH указује на социоекономски статус као категоричку варијаблу. Осам социоекономских категорија је сачињено у складу са федералним (државним) надзором (ФПЛ), а категорије су: 1. 100% испод ФПЛ; 2. 100% изнад ФПЛ; 3. од 100% до/или испод 133% ФПЛ; 4. изнад 133% до/или испод 150% ФПЛ; 5. изнад 150% до / или испод 185% ФПЛ; 6. изнад 185% до/или испод 200% ФПЛ; 7. изнад 200% до/или испод 300% ФПЛ; 8. изнад 300 до/или изнад 400% ФПЛ. Од ових осам група, ми шест од њих састављамо у једну групу. Другим речима, ми нискобуџетна породична домаћинства категоризујемо од 0 до 99% ФПЛ, затим високобуџетна домаћинства преко 400%ФПЛ, и средња буџетна домаћинства испод 400% ФПЛ. Изабрали смо постојање средње групе, јер наш интерес лежи у испитивању и поређењу начина на који деца нискобуџетних социоекономских статуса реагују на потпун третман деце вишег социоекономског статуса. Да бисмо били сигурни да наш метод дељења у три групе не штети валоризацији анкета, урадили смо додатну анализу, стандардну осмогрупну категоризацију NSCH-а и закључили да су анкете исте валуације. Интерпретирамо резултате анализа користећи трогрупну категоризацију.

Као потенцијални извор варијације вероватноће ремисије, ми вршимо испитивање окружење специјалне едукације. Додатно, вршимо дубљу анализу над децом школског узраста и каснијих адолесцената.

За прецизну анализу окружења специјалног образовања користили смо податке са интернет портала Одељења за образовање, конкретно у САД. Интернет архива Одељење за образовање пружа информације о просперитету специјалне едукације на годишњем нивоу по државама, у поређењу са подацима ИДЕА интитуције. Да бисмо класификовали у потпуности постојеће окружење специјалне едукације, на време смо се фокусирали на сметње деце приликом њиховог боравка у вишенаменским (специјалним и регуларним) учионицама.

Државни извештај указује на три групе деце у овој класификацији, и то:

1. деца унутар учионице 80% целог дана;
2. деца унутар учионице од 40% до 79% целог дана;
3. испод 40% целог дана.

У ово истраживање и анализу је укључено 50 држава САД и округ Колумбије. Да бисмо прикупили потребне државне информације, ми смо се ослањали на њихове унутрашње изворе. У почетку смо позајмили Дијев и Џејкобсов (Dee & Jacobs, 2011) метод кодирања рачуноводствених система. Њихова шема кодирања је била присутна у 30 земаља са сопственим системима, све у сврху презентовања програма „До последњег детета” 2002. године. Затим смо кроз државне рачуне израчунали какви су могући исходи наставничког и школског персонала у поређењу са примењеним методама третмана и етикетирањем дијагноза код деце са менталним поремећајем, као и њихове препоруке за одређене третмане и лекове. Ова информација је пронађена на сајту *AbleChild*. Кодирали смо сваку земљу посебно у циљу сазнања јесу ли подаци о здравственом осигурању пренети на федералном нивоу у 2004. години. Четрнаест држава није испунило одређено преношење тих информација. Као додатак томе, ми смо укључили и податке о здравственом осигурању пацијаната из 2010. године. Асоцијација америчког здравља је навела укупан број постојећих психијатара, који се базирао по хиљадама њих.

Дескриптивне анализе

Првенствено представљамо превенцију међу децом са аспекта различите социоекономске позадине. Да бисмо то извршили, ми смо помоћу процента дијагностиковану децу са сметњама сортирали по социоекономском положају. Потом смо истражили стопу ремисије поремећаја по социоекономском статусу и образовном окружењу. Кодирали смо државне информације о школским окружењима, да бисмо знали да ли деца проводе више времена него што је потребно у регуларним учионицама или у сепаративним специјалним одељењима. Конкретно, израчунали смо да мање од 40% дана деца проведу у својим учионицама добијајући одређен модел програма за едукацију који је укључен. Министарство образовања проводи велики део свог времена сврставајући информације према тринаест категорија. Деца са поремећајем су овлашћена за специјалну едукацију под категоријом „остала здравствена погоршања”. Како год, ми смо ову информацију имплементирали кроз свих тринаест категорија. То је учињено јер постоји кохабитација међу осталим поремећајима код друге деце. Да будемо тачнији, две трећине студената под категоријом „остала здравствена погоршања” су имали неки поремећај, док је 60% студената спадало у категорију емоционалних поремећаја, једна петина студената у категорију интелектуалних поремећаја, и 4% ученика је сврстано у категорију поремећаја

учења. Пошто су деца са поремећајем пажње углавном међу последњима у добијању третмана по категоријама, ми смо преузели шему пласирања као упуство ка државном пружању третмана специјалном едукацијом (Schnoes, Reid, Wagner, & Marder, 2006). Ми смо специјално образовање преименовали у „свеуобхватно специјално образовање и окружење” због наменског прецизног интерпретирања ове институције. Због шире јавности, ми смо категоризовали државе у три групе према њиховим принципима, а где је специјална едукација највише присутна. Прве три земље које имају највећу присутност третмана су категоризоване као „најчешће припадајуће третману”, а последње три као „најмање припадајуће”.

Модели логистичке регресије

Да бисмо преиспитали да ли окружење специјалног образовања јесте повезано са вероватноћом ремисије поремећаја, урадили смо процену логистике регресије код школараца и адолесцената. Наш циљ у овим анализама је испитивање да ли је стопа ремисије код високог и ниског статуса деце повезана са специјалним образовањем након контроле пацијената. Варијабла коју називамо „ремисија поремећаја” је индикатор варијабле коју користимо по једном анкетираним детету које је било дијагностиковано поремећајем и које у садашњем тренутку нема поремећај у поновном анкетирању. Независне варијабле указују на залагање деце кроз специјално образовање према економском статусу у друштву. Да бисмо испитали да ли је специјално образовно окружење мање или више важно деци из сиромашнијих делова, придајемо на значају интеракцији социоекономског фактора са државним специјалним образовним системом (Biederman, Mick, & Faraone, 2000). Додали смо неколико индивидуалних нивоа од којих се очекује да имају колерацију са окружењем специјалне едукације и стопе ремисије деце са поремећајем. Првенствено смо поделили демографске показатеље попут пола, расне разлике, година и то по моделима. Истраживање је показало да стопа ремисије расте са годинама. Узели смо у обзир друштвену варијаблу попут година и пола, јер поједине групе имају другачији приступ третману. Женски пол и бела раса су биле циљане групе. Потом смо проверили здравствено осигурање пацијената, јер код деце на високом социоекономском положају је вероватније утврдити стопу ремисије из разлога што они могу имати потпуно покривене трошкове третмана. Постоје три типа осигурања: приватно, државно и без осигурања. Приватно осигурање је референтни тип. Породична структура је повезана са дејим образовним успехом. Боравак детета са оба родитеља је референтна група.

Следећа референца је тип школе коју дете похађа. Типови школе су државна и приватна, као и образовање од куће. Као референцу смо навели државну школу. Морбитет је наведен као индикатор анкертирања дечјег поремећаја. За контролисање морбитета, користили смо индикаторске варијабле дечјег поремећаја, и то: депресија, анксиозност, поремећај у понашању, аутизам, поремећај у развоју, говорне мане, поремећај учења. Кодирање варијабли је настало при дијагностиковању поремећаја код једног од деце. У додатку томе, контролишемо потенцијалне узбуњиваче. Уважили смо NCLB третман као валидан. NCLB третман је настао као третман који је коришћен када држава није имала третмане, па је овај користила као потенцијални при специјалном режиму образовања. Приликом великог притиска од стране државе, професори и школско особље задржавају децу с сметњама у засебним учионицама, како би неометано повећали школски успех „редовних” ученика. Овакав режим ће допринети квалитету специјалног образовања и ремисији поремећаја. Поред тога, контролишемо рад психијатара и забрану препоруке (Cawelti, 2006). Ово представља индикатор који је кодиран на државном нивоу, у случају да држава не омогућава здравствено осигурање рада психијатара и учитеља у току третмана, још пре него што је на снагу ступила федерална забрана 2004. године.

У случају када је рад психијатра и учитеља одобрен, тада постоји могућност да родитељи савладају програм и учествују у третману своје деце. Државе које су примениле своје препоруке о раду психијатара пре федералне забране су већ фаворизовале третман и омогућиле одговарајућу акомодацију деце са сметњама, и на тај начин су направили наглашену разлику између деце вишег и нишег социоекономског статуса. Овај показатељ указује на пропорцију између здравствено осигуране деце и укупног броја активних психијатара на групу од 100.000 деце захваћене поремећајима. Да бисмо испитали везу између стопе ремисије, СЕС (социоекономског статуса) и режима специјалног образовања, применили смо три типа анализе да бисмо били сигурни да ће наши резултати бити у скаду са изворним моделима. Прво смо анализирали сет логистичке ремисије, стратешки одређене по СЕС. При стратегијским моделима, наше шансе према стопи ремисије и типу специјалне едукације су различите услед присуства модела вишег и нижег СЕС. Циљ стратегијског модела је да помоћу њега одлучимо да ли је повезаност ремисије вероватноће и специјалног образовања иста код деце вишег и нижег СЕС. Затим смо омогућили да исти образац користимо на примерима поремећаја и кроз логистичку регресију применили на све нивое СЕС у њиховој интеракцији са специјалним образовањем.

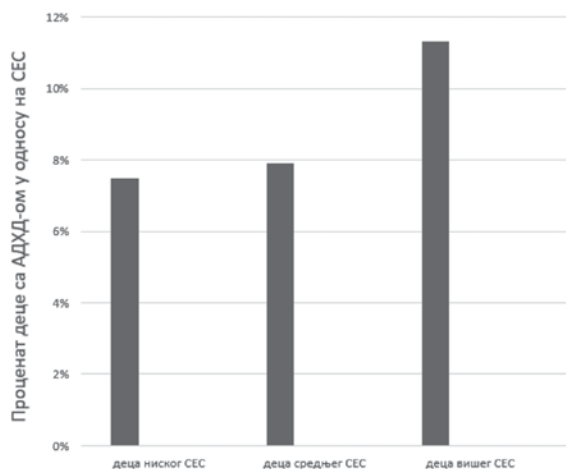
Циљ ове анализе је да се потврде спекулације о томе да ли је утицај СЕС и специјалног образовања већи један од другог, пошто то сугерише на

пораст стопе ремисије код деце нижег СЕС, него ли код деце вишег СЕС. У оба модела (стратешка и интерактивна), ми смо уочили стандардне грешке од стране државе, јер наш независни показатељ као и неки други показатељи указују на исте те грешке.

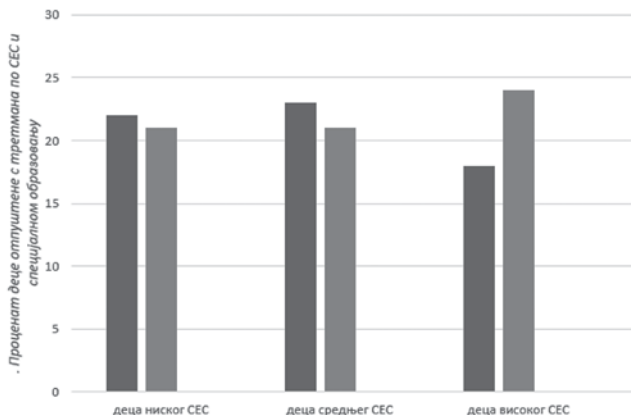
На крају смо употребили вишенаменску логистичку ремисију за израчунавање броја деце рођене са сметњама по државама. Стабилизацијом интеракције између индивидуалне варијабле и државне, у нашем случају, интеракција деце нижег СЕС са специјалном едукацијом, и мултинивелно моделовање појединих профила деце је чињенично стање при чему је утврђено место рођења деце по државама, што на крају указује на државне грешке. У интеракцији и мултинивелном моделовању ми користимо децу вишег СЕС као референтну категорију.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Да бисмо истражили да ли поремећајни градијент постоји, представили смо проценат деце са поремећајем по СЕС. У периоду анкетања од 2007. до 2008. године, код 8% деце је потврђен поремећај пажње.



Графикон 1. *Процент деце приказан по СЕС у периоду од 2007. до 2008. године (показатељ десно – деца вишег СЕС; показатељ у средини – деца средњег СЕС; показатељ лево – деца нижег СЕС).*



Графикон 2. *Процент деце отпуштене с третмана по СЕС и специјалном образовању (фигуре лево – проценат деце високог СЕС, средње фигуре – проценат деце средњег СЕС, фигуре десно – проценат деце нижег СЕС).*

Графикон 1. показује да већа учесталост нижег СЕС деце има већу учесталост поремећаја понашања за разлику од друге деце. Породице са домаћинствима чији је радни учинак испод линије федералног нивоа имају укупно 11,33% деце са сметњом, док породице са вишим СЕС имају 7,9% деце са сметњама. Ове разлике у процентима по броју деце са сметњама између вишег и нижег СЕС имају статистички значај, сугеришући да је градијент поремећаја негативан. Затим смо представили стопе ремисије вишег и нижег СЕС деце при специјалној едукацији.

Графикон 2. показује да је стопа ремисије код деце нижег СЕС виша у прве три најистакнутије државе. Коначно, да бисмо се осигурали да веза између ремисије, СЕС и специјалног образовања постоји, окренули смо се ремисионим моделима. Табела 1. сумира дескриптивну статистику варијабли коришћених у статистичкој анализи. Ремисиона стопа је била 22%. У сврху лакшег тумачења величине ефекта, стандардизовали смо додатни начин едуковања. Како бисмо уврстили стандардизовано образовање у перспективно сагледавање, значење додатног образовања представља проценат деце (11%) са поремећајем пажње која проведе своје време најчешће унутар учионице. Једном стандардном девијацијом се тумачи око 8% проведеног времена у таквим условима образовања која су испод стандарда, док девијација изнад сваког стандарда образовања и услова износи преко 18% таквих услова.

Табела 1. *Дескриптивну показатељи*

| Карактеристике | Посматрано | Средина | Мин | Мах |
|--------------------------|------------|---------|-----|-----|
| Ремисија | 5967 | 0,220 | | |
| Социоекономски статус | | | | |
| Висок | 5967 | 0,348 | | |
| Средњи | 5967 | 0,507 | | |
| Низак | 5967 | 0,144 | | |
| Године | 5967 | 12,719 | 6 | 17 |
| Пол | | | | |
| Мушки | 5967 | 0,710 | | |
| Женски | 5967 | 0,290 | | |
| Раса | | | | |
| Бела | 5967 | 0,732 | | |
| Црна | 5967 | 0,103 | | |
| Друге | 5967 | 0,165 | | |
| Осигурање | | | | |
| Приватно | 5967 | 0,631 | | |
| Државно | 5967 | 0,313 | | |
| Друго | 5967 | 0,056 | | |
| Породична структура | | | | |
| Породица са оба родитеља | 5967 | 0,659 | | |
| Самохране мајке | 5967 | 0,237 | | |
| Друго | 5967 | 0,103 | | |
| Школа | | | | |
| Државна | 5967 | 0,866 | | |
| Приватна | 5967 | 0,109 | | |
| Школовање од куће | 5967 | 0,022 | | |
| Коморбидитет | | | | |
| Депресија | 5967 | 0,216 | | |
| Анксиозност | 5967 | 0,257 | | |
| Поремећај понашања | 5967 | 0,273 | | |
| Аутизам | 5967 | 0,082 | | |
| Развојни проблем | 5967 | 0,214 | | |
| Поремећај говора | 5967 | 0,132 | | |
| Туретов Синдром | 5967 | 0,020 | | |

Урачунали смо три врсте логистичке регресије:

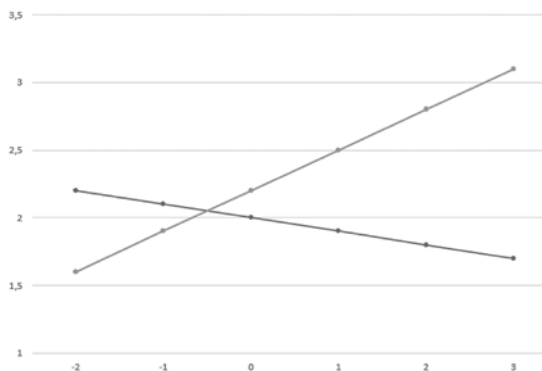
1. стратешки модели;
2. интеракцијски модели;
3. уобичајено интерактивни модели.

Модели 1 и 2 *табеле 2.* показују да међу децом вишег и средњег СЕС нема значајне разлике у стопи ремисије кроз образовање. Супротно томе, модел 3 сугерише да је стопа ремисије код деце нижег СЕС у неким земљама за 1,3 % већа него ли у рестриктивнијим државама.

Открили смо исту шему у логистичком регресионом моделу са инерактивним ефектима. Модел 4 *табеле 2.* укључује чињеницу да се ефекти специјалног образовања на стопу ремисије исказују више међу децом нижег СЕС, него код деце вишег СЕС указујући на ефекте корелације између СЕС и режима специјалне едукације. Деца нижег СЕС су изложенија ремисији у току образовања у слободнијем окружењу, за разлику од деце вишег СЕС чија је стопа ремисије таква да варира у односу на образовно окружење. У рангу од најистакнутијих и мање истакнутијих држава, стопа ремисије је у распону од 20% до 22%, што резултира безначајном статистичком разликом. Ремисија код деце нижег СЕС је изражена у 32% у истакнутијим земљама, док је стопа ремисије код мање истакнутијих земаља до 16%. Према томе, савременија образовна окружења се показују најпогоднија за децу са овим видом поремећаја. На крају смо урадили анализу логистичком мултинивелне интерпретације да бисмо исте исходе анализе поново утврдили исправним, при чињеници да су деца рођена у таквим окружењима.

Табела 2. *Фактори вероватноће ремисије поремећаја међу основношколцима у хиљадама*

| | Модел 1 | Модел 2 | Модел 3 | Модел 4 | Модел 5 |
|-----------------------------------|-----------|------------|-----------|-------------|--|
| | Висок СЕС | Средњи СЕС | Низак СЕС | Интеракција | Мултинивелна стандардна интеракција модела |
| Инклузивна едукација | 0,989 | 0,959 | 1,259 | 0,969 | 0,965 |
| Низак СЕС | | | | 1,168 | 1,175 |
| Средњи СЕС и инклузивна едукација | | | | 0,995 | 1,001 |
| Висок СЕС и инклузивна едукација | | | | 1,294 | 1,290 |



Графикон 3. *Спекулације ремисије према окружењу специјалне едукације, класификоване према социо-економском статусу.*

Закључци

Специјално образовање је повезано са диференцијалном стопом ремисије међу децом са лакшим или јачим обликом сметњи. Док деца вишег СЕС не подлежу видно условима специјалне едукације колико и остала деца, деца нижег СЕС имају бољих прогноза у успеху током едукације него вршњаци из рестриктивнијих окружења. Ово само показује да школе треба да подједнако валоризују облике понашања код дечјих сметњи.

Резултати истраживања имају неколико ограничења. Првенствено се ослањамо на податке ремисије поремећаја код деце индивидуално у колизији са условима специјалног образовања на нивоу државе, конкретно САД, јер смо те податке интерпретиране имали. Најчешће бисмо користили један исти пример поремећаја у временском периоду, пратећи његову дијагнозу и развој ремисије, него понављајући исту дијагнозу с времена на време. Насумично селектоване информације из докумената Националне службе здравља деце (НСЦХ) и наши исходи истраживања ускраћују јасан приказ везе услова образовања и стопе ремисије. Дугорочнијим посматрањем менталног стања детета у комбинацији са пласираним подацима можемо бити врло сигурни у повезаност између разноврсних услова образовања, стопе ремисије, социјалног окружења и градијента географске варијабле. Како год, користећи податке по појединим државама, могуће је селектовати проблеме. У нашим анализама је приказано да ли је или није свако дете појединачно позиционирано у рестриктивним или мање рестриктивним

условима боравка. То би могло узроковати погрешан закључак вероватноће стопе ремисије. Обзиром да на државном нивоу подаци јесу рестриктивнији, ми се ослањамо на податке по индивидуалном приказу појединачних случајева поремећаја.

Проучени услови специјалног образовања обухватају још неке факторе. Проучили смо пропорцију ученика у рестриктивним окружењима по државама како бисмо приступили адекватнијим услугама у специјалном образовању. У неким случајевима наше тумачење услова може имати и неких превида у анализи. То су превиди у финансијском и друштвеном капацитету школе у држави која пружа специјално образовање, одговарајући акомодитет у сврху бољих услова деци са сметњама. Покушали смо да кроз акт о специјалном образовању пронађемо решења за упите о манама у акомодитету и условима образовања користећи базу података са сајта Министарства образовања Сједињених Америчких Држава из 2006. године. На тај начин смо закључили да ли свака од држава спроводи индикаторе у специјалном образовању по прописаном статуту. Након валуације података Министарства образовања, закључили смо да у образовању деце нижег СЕС стопа ремисије је значајна и позитивна. Ова анализа ће сугерисати да свеобухватно специјално образовање има директну повезаност са стопом ремисије међу децом са нижим СЕС. Поред ове аналитичке стратегије, посматрајући позитивне исходе у продуктивном окружењу специјалне едукације, не можемо представити емпиријски нацрт географске варијабле по СЕС. Такорећи, уколико се покаже да постоје изузетни услови у току специјалног образовања деце, тада се може рећи да и деца из земаља са рестриктивнијим условима учења имају шану за слободнијим шаблонима образовања, што ће одмах повећати стопу ремисије међу свим државама. Квалитет услуге образовања као такав не може објаснити разлику између стопе ремисије деце на нижем СЕС и деце на вишем СЕС, и то у државама са мање или више показаним практичним аспектом специјалног образовања.

Такође је могуће да деца из развијенијих окружења наставе лечење према прописаним медикаментима дијагнозе. Уколико је то случај, тада очекујемо да би деца имала мању стопу ремисије уопштено. Док не покажемо ову могућност исправном, услови образовања остају као и досад, исти, са овим претходно могућим исходом. Док је студија о деци са нижим СЕС у мање рестриктивним условима у току, мање пажње је посвећено чињеници зашто код деце на високом СЕС нису присутни исти услови.

Треба нагласити да се поремећај пажње као такав може дијагностиковати погрешно према моделу СЕС или према условима боравка детета. У ту сврху, треба рећи да постоји могућност поништавања

досадашњих закључака о спроведеним анализама, што нам представља велики проблем. Другим речима, уколико дете из нижег СЕС није подлегло критеријумима дијагностиковања, врло је могуће извести погрешну анализу понашања, па чак и лошије изведену анализу у односу на рестриктивније државе. Самим тим стопа ремисије код деце ће имати нетачну вредност, а симптоми поремећаја неће имати потпуне карактеристике поремећаја.

Нажалост, прикупљене информације о дечјим симптомима и процесима дијагностике нису доступне. Како год, ми верујемо да услови специјалне едукације деце нижег СЕС нису повезане са невалидним дијагнозама сметњи. Здравствени радници, који нису присутни у ванздравственим установама, немају разлога за лажирање резултата дијагностике. Такође ни рестриктивна, а ни мање рестриктивна окружења немају за циљ да натерају било које ментално оболело дете на анализу. Једини разлог због кога би дете са сметњом неизоставно отишло на анализу је услед боље евиденције о саставу ученика по учионицама. Приликом тенденције селектовања ученика по разредима постоји велика шанса за већим напредовањем ученика у савладавању образовног програма. На основу ове анализе увели смо као фактор притисак који се ствара над ученицима при образовању на државном нивоу уз помоћ акције „До последњег детета”, по коме је настала јаснија слика о могућим акомодитетима и условима у којима се деца образују. Програм укључује и државе са јаком вероватноћом стопе ремисије код деце са сметњама.

Позивајући се на предходна сазнања, постоји тенденција да су се деца са сметњама могла ставити у исте учионице са регуларним ученицима. Указујући на то да би деца у таквим условима имала полуизложене симптоме, то неће представљати проблем вршњацима без икаквих симптома. Код држава са рестриктивним методама је другачије.

Сматрамо да разлог због којег школе у рестриктивним државама држе децу са поремећајем у посебним у учионицама је *недостатак средстава*. Треба нагласити да специјално образовање валоризује федерална агенција која свеобухватно валоризује сваку државу посебно у систему образовања. Један од критеријума валоризације агенције је продуктивност специјалног образовања. На овај начин лошег вредновања система едукације по државама долази се до беспотребног сепаратисања регуларних ученика и ученика с дијагностикованим поремећајем у различите учионице. На овај начин, у рестриктивним државама, управа школе на лакши начин организује наставу, без додатне анализе ученика.

Овај рад контрибуира у три вида. Прво – дајемо на значају знање о постојању проблема сметње, посебно, јер је мало пажње посвећено

контексту третмана и интервенцији истог. Нагласили смо значај образовања у контексту третмана поремећаја пажње и хиперактивности. Међутим, значај образовања и вршења третмана менталног поремећаја је у овом раду круцијална јер деца најдужи део свог дана проведу у школама или неким другим школским активностима.

Друго – наше анализе омогућавају стварање временског градијента у емпиријском контексту кроз институционални рад у коме понашање адолесцената и деце узима маха.

Треће – наша студија доприноси потенцијалном укореењивању образовних режима у презентовању друштвене неједнакости. Школе су од изузетног утицаја на нестанак шаблонских разлика и примену психолошких третмана, родитељског аганжмана, при већ постојећем СЕС. Према нашим закључцима, деца на вишем СЕС су више потенцирана као *група за успешним напредовањем и ван школског окружења и школског система*. Институционално окружење има закључак да деца на нижем СЕС имају лош показатељ у порасту или смањењу симптома сметње. Наше истраживање сугерише да се интерактивним моделом у коме школа учествује доприноси рашчлањавању различитости у менталитету све деце (адолесцената и млађих генерација). Здравствено стање деце се временом може мењати у зависности од окружења, што може пореметити образовно залагање, избор занимања и исходе истих. Из тог разлога треба створити адекватни друштвени програм уз који би и деца из сиромашнијих породица могла да науче адекватне ствари и имају адаптивно окружење при развоју.

Литература

- Agnew-Blais, J. C., Polanczyk, G. V., Danese, A., Wertz, J., Moffitt, T. E. & Arseneault, L. (2016). *Evaluation of the persistence, remission, and emergence of attention-deficit/ hyperactivity disorder in young adulthood*. JAMA Psychiatry. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2016.0465>.
- Biederman, J., Mick, E. & Faraone, S. V. (2000). Age-dependent decline of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder: Impact of remission definition and symptom type. *The Australian Journal of Pharmacy*, 157, 816–818. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.5.816>.
- Brown, R. T., Borden, K. A., Wynne, M. E., Spunt, A. L. & Clingerman, S. R. (1987).
- Compliance with pharmacological and cognitive treatments for attention deficit disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26, 521–526. <https://doi.org/10.1097/00004583-198707000-00010>.

- Bussing, R., Zima, B. T., Perwien, A. R., Belin, T. R. & Widawski, M. (1998). Children in special education programs: Attention deficit hyperactivity disorder, use of services, and unmet needs. *American Journal of Public Health*, 88, 880–886. <https://doi.org/10.2105/AJPH.88.6.880>.
- Cawelti, G. (2006). The side effects of NCLB. *Educational Leadership*, 64(3), 64–68.
- Chronis, A. M., Jones, H. A. & Raggi, V. L. (2006). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review: Attention Deficit Hyperactivity Disorder From A Neurosciences And Behavioral Approach*, 26, 486–502. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.01.002>.
- Cheung, C. H. M., Rijdsdijk, F., McLoughlin, G., Brandeis, D., Banaschewski, T., Asherson, P., et al. (2016). Cognitive and neurophysiological markers of ADHD persistence and remission. *The British Journal of Psychiatry*, 208(6), 548–555.
- Visser, S. N., Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., Ghandour, R. M., et al. (2014). Trends in the parent-report of health care provider-diagnosed and medicated attention-deficit/hyperactivity disorder: United States, 2003–2011. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53, 34–46. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.09.001> e2.
- Dee, T. S. & Jacob, B. (2011). The impact of no Child Left behind on student achievement. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30, 418–446. <https://doi.org/10.1002/pam.20586>.
- Dragow, E., Yell, M. L. & Robinson, T. R. (2001). Developing legally correct and educationally appropriate IEPs. *Remedial and Special Education*, 22, 359–373. <https://doi.org/10.1177/074193250102200606>.
- Faraone, S. V., Biederman, J. & Mick, E. (2006). The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: A meta-analysis of follow-up studies. *Psychological Medicine*, 36, 159–165. <https://doi.org/10.1017/S003329170500471X>.
- King, M. D., Jennings, J. & Fletcher, J. M. (2014). Medical adaptation to academic pressure: Schooling, stimulant use, and socioeconomic status. *American Sociological Review*, 79, 1039–1066. <https://doi.org/10.1177/0003122414553657>.
- Kurth, J. & Mastergeorge, A. M. (2010). Impact of setting and instructional context for adolescents with autism. *The Journal of Special Education*. <https://doi.org/10.1177/0022466910366480>.

- Lalvani, P. (2012). Parents' participation in special education in the context of implicit educational ideologies and socioeconomic status. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47, 474–486.
- Miller, D. P. (2011). Associations between the home and school environments and child body mass index. *Social Science & Medicine*, 72, 677–684. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.12.003>.
- Michellini, G., Kitsune, G. L., Cheung, C. H. M., Brandeis, D., Banaschewski, T., Asherson, P., et al. (2016). Attention-Deficit/hyperactivity disorder remission is linked to better neurophysiological error detection and attention-vigilance processes. *Biological Psychiatry*, 80(12), 923–932.
- Rieppi, R., Greenhill, L. L., Ford, R. E., Chuang, S., Wu, M., Davies, M., et al. (2002). Socioeconomic status as a moderator of ADHD treatment outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(3), 269–277. <https://doi.org/10.1097/00004583-200203000-00006>.
- Palley, E. (2004). Balancing student mental health needs and discipline: A case study of the implementation of the individuals with disabilities education Act. *Social Service Review*, 78, 243–266. <https://doi.org/10.1086/382768>.
- Stepanović, S. (2018). *Inkluzija*. Šabac: Sumatra izdavaštvo.
- Stepanović, S. (2019). *ADHD i ADD: Poremećaj pažnje iz drugog ugla*. Beograd: Visoka škola socijalnog rada.
- Stepanović, S. (2023). *Pedagoška psihologija*. Beograd: Visoka škola socijalnog rada.
- Schnoes, C., Reid, R., Wagner, M. & Marder, C. (2006). ADHD among students receiving special education services: A national survey. *Exceptional Children*, 72, 483–496. <https://doi.org/10.1177/001440290607200406>.
- Swanson, J., Baler, R. D. & Volkow, N. D. (2011). Understanding the effects of stimulant medications on cognition in individuals with attention-deficit hyperactivity disorder: A decade of progress. *Neuropsychopharmacology*, 36, 207–226. <https://doi.org/10.1038/npp.2010.160>. U. S. Department of Education (2010). *IDEA section 618 data products: State level data files*. Educational environments, 2007. <https://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/state-level-data-files/part-b-data/educational-environments/benvironment2007.csv> accessed 17. 11. 2020.
- Zhang, D., Hsu, H. Y., Kwok, O. man, Benz, M. & Bowman-Perrott, L. (2011). The impact of basic-level parent engagements on student achievement: Patterns associated with race/ethnicity and SES. *Journal of Disability Policy Studies* 1044207310394447.

Saša Lj. Stepanović
College of Social Work, Serbia, Belgrade
Jelena S. Jelić
Primary school “Nikola Tesla”, Golobok

RELATIONSHIP BETWEEN AN INCLUSIVE LEARNING ENVIRONMENT, SOCIOECONOMIC STATUS AND LIKELIHOOD OF REDUCING ADHD AMONG CHILDREN

Abstract. The study analyzes the relationship between an inclusive learning environment, socioeconomic status, and the likelihood of reducing the occurrence of ADHD among children. Although most children experience a change in hyperactive behavior in the process of growing up, the likelihood of mitigating the symptoms of this disorder varies across different socioeconomic statuses and learning environments. Three out of four children with ADHD (Attention-Deficit / Hyperactivity disorder) will not demonstrate the same criteria diagnosing the disorder by the time adolescence begins. An indicator of the importance of the socioeconomic status of families whose children have been diagnosed with the above-mentioned disorder is still a point of contention. To this day, little is known about how much our society is interested in working with and helping these children through its institutions and education to achieve a greater tolerance for the disorder. Toleration of attention deficit and hyperactivity is associated with a better understanding of the way in which such children function, and hence, with timely identification of new deviations in it. This study shows that a child from a lower socioeconomic status has greater chances of mitigating the impact of hyperactivity on their behavior if they attend inclusive education. In contrast, chances of mitigating the symptoms of hyperactive disorder among more advanced children do not depend on the level of special education and inclusion. Bringing attention to the more frequent occurrence of ADHD symptoms among adolescents, further research seeks to explain if there are any differences in the treatment of children from different rungs of the social ladder in our society. Through this research, we have shown that differences in behavior, especially among less advanced children, can be mitigated through the implementation of inclusive education. Thus, this study contributes to the scientific corpus because it illustrates how institutional environments can transcend socioeconomic status in order to mitigate the symptoms of hyperactive behavior.

Keywords: *ADHD, inclusion, special education, socioeconomic status, institutional environment.*

Saša Lj. Stepanović
Hochschule für Sozialarbeit, Serbien, Belgrad
Jelena S. Jelić
Grundschule „Nikola Tesla“, Golobok

ZUSAMMENHANG ZWISCHEN INKLUSIVER LERNUMGEBUNG, SOZIOÖKONOMISCHEM STATUS UND DER WAHRSCHEINLICHKEIT DER REDUZIERUNG VON HYPERAKTIVITÄTSSTÖRUNGEN BEI KINDERN

Zusammenfassung. Diese Forschung untersucht den Zusammenhang zwischen inklusiver Lernumgebung, sozioökonomischem Status und der Wahrscheinlichkeit einer Verringerung von Hyperaktivitätsstörungen bei Kindern. Während die meisten Kinder im Laufe ihrer Entwicklung eine Veränderung ihres hyperaktiven Verhaltens erfahren, variiert die Wahrscheinlichkeit einer Besserung dieser Störung je nach sozioökonomischem Status und Bildungsumfeld. Drei von vier Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) erfüllen im Jugendalter nicht mehr die Kriterien für die Diagnose dieser Störung. Ein Indikator für die Bedeutung des wirtschaftlichen Status von Familien mit diagnostizierten Kindern mit dieser Störung wird herausgearbeitet. Bislang ist wenig darüber bekannt, wie stark unsere Gesellschaft daran interessiert ist, durch Institutionen und Bildungseinrichtungen an der Reduzierung der Wahrscheinlichkeit, diese Art von Störung zu entwickeln, zu arbeiten. Die Toleranz gegenüber Aufmerksamkeitsdefiziten und Hyperaktivität ist eng mit einem verbesserten Verständnis der Funktionsweise solcher Kinder und der aktuellen Identifizierung neuer Abweichungen verbunden. Diese Studie zeigt, dass Kinder mit niedrigerem sozioökonomischem Status eine größere Chance haben, die Auswirkungen von Hyperaktivität auf ihr Verhalten zu reduzieren, wenn sie inklusiven Unterricht besuchen. Im Gegensatz dazu hängen bei fortgeschritteneren Kindern die Chancen zur Reduzierung hyperaktiven Verhaltens nicht vom Ausmaß der Sonderpädagogik und Inklusion ab. Weitere Untersuchungen konzentrieren sich auf häufige Symptome von Störungen bei Jugendlichen und untersuchen, ob es Unterschiede in der Behandlung von Kindern in den verschiedenen sozialen Schichten unserer Gesellschaft gibt. Diese Forschung zeigt, dass die Implementierung inklusiven Unterrichts Verhaltensunterschiede verringern kann, insbesondere bei weniger fortgeschrittenen Kindern. Damit leistet diese Studie einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs, indem sie aufzeigt, wie institutionelle Umgebungen den sozioökonomischen Status überwinden können, um hyperaktives Verhalten zu reduzieren.

Schlüsselwörter: *ADHS, inklusiver Unterricht, spezielle Ausbildung, sozioökonomischer Status, institutionelle Umgebung*

Radovan T. Čokorilo
Novi Sad

PROLEGOMENA ZA EFEKTIVNI MENADŽMENT OBRAZOVANJA

Rezime. U radu se polazi od sistema obrazovne institucije kojom se upravlja, rukovodi i vodi ljudski potencijal. U tom sistemu ključni je pojam obrazovanja uz uvažavanje osposobljavanja, obuke i treninga. U međusobne relacije i odnose dovedeni su rad, čovjek i obrazovanje. Poseban akcenat stavljen je na mogućnosti humanizacije obrazovanja na temeljima shvatanja Maslova (samoostvarivanje) i Rodžersa (punodjelatna ličnost). Uz njihovo rame ide i kreativnost kao izazov unapređivanja procesa sticanja znanja kako bi ono bilo shvaćeno, prihvaćeno i primijenjeno, tj. povezano sa radom. Savremeni menadžment obrazovanja opterećen je brojnim problemima. Moguće ga je analizirati u kontekstu savremenih kriza, tehnoloških inovacija, tržišne utilitarnosti, bolonjske filozofije obrazovanja i drugih shvatanja obrazovanja. To su glavna izvorišta koja izazivaju i usmjeravaju promjene u sferi savremenog obrazovanja redukujući njegovu perspektivu efektivnosti. Ukazano je na mogućnost prevazilaženja neželjenih pojava oslanjanjem na veće uvažavanje humanističkih ideja u obrazovanju i zaklanjanje njegovog menadžmenta od devijantnih teorijskih ideja i prakse uz razumijevanje i uvažavanje savremenog civilizacijskog toka.

Ključne riječi: *čovjek, rad, obrazovanje, humanost, kreativnost.*

OBRAZOVANJE I SRODNI POJMOVI

Obrazovanje (njemački: Bild – slika; srpski: obraz – slika; formiranje čovjeka prema njegovoj slici) se pretežno odnosi na kognitivnu sferu ličnosti, to jest na proces *usvajanja znanja, vještina i navika* na osnovu kojih se razvijaju psihičke i fizičke snage i sposobnosti čovjeka, usvaja sistem vrijednosti, pogled na svijet i pravila komunikacije među ljudima. Veoma je teško odrediti opseg pojma obrazovanja zato što on očigledno obuhvata i neka područja iz afektivne sfere ličnosti.

Odnos između vaspitanja i obrazovanja se često rješava na osnovu njihove subordiniranosti (nadređenosti) vaspitanja obrazovanju ili obrazovanja vaspitanju. Ispravnije je shvatanje da te nadređenosti nema. U stvari, postoji njihovo međusobno prožimanje na osnovu korelativnog i komplementarnog odnosa (Čokorilo, 2014: 10–11).

Vaspitanje i obrazovanje protiču u uzajamnoj funkcionalnosti i intencionalnosti. U pedagogiji opredmećena suština čovjekovog razvoja ogleda se u tome što vaspitne i obrazovne promjene imaju kao rezultat *vaspitanost* i *obrazovanost*. Vaspitanje i obrazovanje, dakle, nisu samo konceptualističke odredbe nego su i stvarni *procesi* i *rezultati*. Čovjekov razvoj ne samo da teče nego se i izgrađuje tim više što se snažnije zasniva na spoznaji i znanju; obrazovanje prerasta u samoobrazovanje. U obrazovanju i samoobrazovanju „preobražava” se prirodni čovjekov razvoj. Ako govorimo o obrazovanju u bilo kom kontekstu, pa i u kontekstu menadžmenta obrazovanja, nije moguće apstrahovati vaspitanje shvaćeno kao razvoj ljudske ličnosti u stvarnim odnosima što ima kao rezultat vaspitanost (up. Petančić, 1975: 88).

U savremenim uslovima naučno-tehnološkog razvitka i za potrebe pripremanja ljudi u praktičnim djelatnostima, neophodno je govoriti još o nekim pojmovima povezanim sa vaspitanjem i obrazovanjem. To su pojmovi *osposobljavanje* (kvalifikovanje) i *obuka* (izobrazba, trening).

Osposobljavanje, semantički posmatrano, upućuje na formiranje (formativno obrazovanje) ili kvalifikovanje (kvalifikacijsko obrazovanje). Ovaj pojam skovan je da bi pojmovi vaspitanja i obrazovanja bili konkretnije objašnjeni i približeni neposrednoj praksi. Istorijske činjenice svjedoče da razvoj čovjekovih sposobnosti zavisi od načina života i angažovanja ljudi u području radnih i drugih životnih zadataka. Za te potrebe neophodno je konkretnije kvalifikovanje sposobnosti i njihovo upravljanje na određene sadržaje života i rada. Pojam osposobljavanja omogućava da se iz svijesti ljudi eliminiše jaz između obrazovanja kao osnovne pedagoške kategorije i osposobljavanja (formiranja i kvalifikovanja) kao oblika neposrednog definisanja ljudi na osnovu njihovog angažovanja u praktičnim djelatnostima. Termini profesionalno i stručno obrazovanje u stvari su sinonimi za osposobljavanje ili formiranje.

Kao što nema vaspitanja bez obrazovanja, isto tako ne može biti obrazovanja bez osposobljavanja što svakako vrijedi i obrnuto.

Obuka (izobrazba, trening) je nekad označavala nastavu, podsjeća na ruski pojam *obučenie* (nastava), dok se pod obukom danas često misli i na *poučavanje* (obuka radnika na radnim mjestima) ili *podučavanje* (vojna i radionička obuka). Pored ovog termina kod nas ponekad možemo čuti i termin *izobrazba* koji podsjeća na njemački *Ausbildung* (prema *Bildung*) – izobrazba (obrazovanje),

odnosno slovenačko: *izobražavanje*, koje takođe znači obrazovanje. Pomodno, najnoviji termin *trening*, s pedagoškog aspekta neopravdano, zamjenjuje i obuku i izobrazbu. Neopravdano zato što obuka i izobrazba već po svom korijenskom osnovu upućuju na obrazovanje u čijem su krilu nastali i posredstvom osposobljavanja nerazdvojno povezani, dok *trening* asocira na dril, uvježbanost i otuđenost bez vođenja računa o integritetu ličnosti, odnosno o njenom vaspitanju, obrazovanju i osposobljavanju.

Obuku možemo shvatiti kao konkretizaciju osposobljavanja u smislu specijalizacije čovjekovih sposobnosti, znanja, vještina i navika. U užem smislu obuka podrazumijeva uvježbavanje većeg skupa međusobno zavisnih radnji na višem nivou (sticanje i primjena znanja i vještina), a u širem čak i na usvajanje zanimanja. Kao što nije moguće osposobljavanje bez obrazovanja, tako ni obuka nije moguća bez osposobljavanja. Pedagoški objašnjena obuka kao dio osposobljavanja uvijek je osmišljena višom cjelinom što omogućava da se čovjek vrati iz „idiotizma” profesionalizma i specijalizma natrag integritetu sopstvene ličnosti. Svaka obuka, dakle, uslovljena je pojedinačnošću konkretnih situacija, koje se nikad ne mogu lišiti vaspitnosti i obrazovanosti kao opštih procesa očovjčenja čovjeka. Osposobljavanje služi da posreduje između obrazovanja i obuke.

Posmatrano iz istorijske perspektive razvoja ljudskog rada permanentno jača uloga obrazovanja za svako osposobljavanje. To obuku ne čini suvišnom. Ona samo postaje intenzivnija i kraća, sve više planska i sistematska što joj omogućava sve veće ugrađivanje u obuhvatnije i više opšte obrazovanje kakvo je neophodno u uslovima naučnotehnološke organizacije rada.

Međusobna povezanost, uslovljenost i međuzavisnost vaspitanja, obrazovanja, osposobljavanja i obuke najkraće se može iskazati na sljedeći način: iz *vaspitanja* se prelazi na *samovaspitanje*, a svi procesi rezultiraju u *vaspitanosti*. *Obrazovanje* se postepeno izdvaja iz vaspitanja, kao posebno pretvara se u *samoobrazovanje*; ono rezultira u *obrazovanosti*. *Osposobljavanje* se zameće u obrazovanju a po usmjerenosti dobija relativnu samostalnost i vodi do *osposobljenosti* i *kvalifikovanosti*. Uži oblik osposobljavanja, ili izdvojena njegova jedna strana koja se može na silu barem relativno osamostaliti, jeste *obuka*; ona ima za rezultat *specijalizovanost*. Prema tome, širi i uži objektivni procesi moraju se posmatrati u međusobnim ovisnostima i odnosima (Petančić, 1975: 91).

Samoobrazovanje je vid obrazovanja koje obavlja pojedinac sâm ili oslanjajući se na vaspitno-obrazovne ili druge institucije radi sticanja, usavršavanja ili dopunjavanja znanja, vještina i navika i razvijanja sposobnosti. Samoobrazovanje se javlja u dva oblika: prvo, samostalno samoobrazovanje kada pojedinac sâm određuje cilj, planira obrazovanje i vrši njegovo vrednovanje i

drugo, vođeno samoobrazovanje kada se pojedinac uključuje u institucionalne oblike obrazovanja. Treba ga razlikovati od individualnog učenja koje je sastavni dio nastavnih oblika rada ili njihova dopuna. Samoobrazovanje je najteži vid obrazovanja. Ono podrazumijeva visoko razvijenu svijest o potrebi samoobrazovanja, razvijene sposobnosti mišljenja i zaključivanja, osjećanje odgovornosti za svoj rad itd. Ubrzani razvoj nauke i tehnologije zahtijeva da se mlada generacija još u toku redovnog obrazovanja osposobi za samoobrazovanje koje predstavlja nužnu komponentu permanentnog obrazovanja.

Permanentno obrazovanje predstavlja skup obrazovnih aktivnosti koje čovjek preuzima tokom radnog vijeka i dalje sve do kraja života (doživotno obrazovanje). S obzirom da omogućava pravo na obrazovanje u svim uzrasnim dobima, ono nameće potrebu preobražaja institucionalnog školskog sistema kao jedinog faktora obrazovanja. Konceptijski, permanentno obrazovanje je širi pojam od pojmova obrazovanje odraslih, obrazovanja uz rad, obrazovanje na radu i sl. Mada je ideja o permanentnom obrazovanju veoma stara (Konfučije, Platon, Aristotel i dr.), ona se intenzivnije ostvaruje tek polovinom dvadesetoga vijeka u privredno najrazvijenijim zemljama svijeta. Uslove i potrebu za ovim vidom obrazovanja omogućila je naučno-tehnička revolucija multiplikacijom znanja i tehničkih dostignuća. Suština permanentnog obrazovanja u takvim okolnostima podrazumijeva dinamično, interakcijsko i recipročno prožimanje nauke, obrazovanja i rada u funkciji postavljenih ciljeva društveno-ekonomskog, socijalnog i kulturnog razvoja (Čokorilo, 2014: 14).

Rad – čovjek – obrazovanje

Rad je odavno predmet ispitivanja brojnih nauka. Za potrebe menadžmenta obrazovanja, rad se može posmatrati sa tri nivoa:

Opšte zakonitosti i razvojne tendencije rada istražuje ergologija kao opšta nauka o radu s različitih međusobno uslovljenih stanovišta – tehnički, tehnološki, društveno-ekonomski, psihološki, pravni, kulturni, estetski. Otkrivanje opštih zakonitosti u razvitku rada ima presudno značenje za usmjeravanje obrazovanja (sadržajno, methodsko i organizaciono unapređivanje). Savremeni naučno-tehnički procesi automatizacije i kompjuterizacije u sferi rada neminovno utiču na mijenjanje pedagoških teorijskih i praktičnih sistema.

Istraživanja rada organizovanog u proizvodnim i drugim djelatnostima ulaze u oblast tehnoloških nauka. Savremena tehnika približava različite tehnološke procese, privredne grane, ali ipak u pojedinim područjima rada djeluju i specifični faktori. Posebna istraživanja su važna radi prilagođavanja profila,

sadržaja i načina osposobljavanja kadrova strukturnim promjenama u zasebnim oblastima rada.

Pojedine radne situacije predmet su funkcijskih ispitivanja; one se ograničavaju na jedinice rada određene organizacijom tehnoloških procesa. Takvo konkretno proučavanje uklapa se u posebna i opšta istraživanja, ali ono ima i svojevrsne namjene i služi za unapređivanje radnih mjesta za neposredni izbor izobrazbe i zapošljavanje ljudi (Petančić, 1968: 189).

Objekat ispitivanja su opštost, posebnost i pojedinačnost dinamičkih struktura rada u međusobnim vezama i odnosima. Cilj ovih istraživanja sastoji se u otkrivanju zakonomjernosti u promjenama ljudskog rada i usavršavanja opštih, posebnih i pojedinačnih sistema rada. Razvoj ljudskog rada uslovljen je razvitkom naučnog mišljenja koje osmišljava čovjekovo djelovanje na usavršavanje postojećih oblika rada, posebno vodeći računa o njegovoj ekonomičnosti. Da bi ergološko istraživanje rada bilo naučno ono mora uzeti u obzir razvojnost rada kao egzistencijalnu nužnost i ne smije se zadržati samo na apstraktnoj sferi predstava, pojmova i zakonomjernosti. Istraživanje najopštijih zakonitosti rada uvijek mora voditi računa o stvarnoj pojavnosti rada.

Predmet proučavanja je uvijek konkretni rad, odnosno *posao* kao konkretna jedinica rada koji ne sadrži samo specifične nego i posebne i opšte odredbe rada. Opštija karakteristike rada u pojedinom poslu koji može da bude reprezentativni uzorak nije stvar samo vrste obrađivanog materijala ili opsega aktivnosti. Važan je način na koji se rad obavlja kao i potrebna znanja i vještine koje su, doduše, zavisne od njegove tehničke određenosti.

Posredovanost je najbitnija osobina ljudskog rada. Ljudska ruka je i dalje važna u stvaranju i upravljanju sredstvima rada, ali ona omogućava sve snažnije učešće intelekta u svim ljudskim aktivnostima. Ruka je danas oslobođena od najtežih radova, kultivisala se u najfiniji instrument za vladanje i regulisanje komplikovanih tehničkih mehanizama. Zbog toga se tehnički sistem posla mora smatrati njegovom prirodnom odredbom.

Kao i svaka druga nauka, ergologija tumači pojave i procese da bismo ih razumjeli. Smisao razumijevanja se ogleda u aktivnom osvješćivanju, tj. bitnom mijenjanju, unapređivanju i racionalizaciji. Sve revolucionarne promjene su bile pokrenute naučnim uvidima u mogućnosti skokovitog osvajanja veće produktivnosti promjenom organizacije i sredstava rada.

Ispitivanje rada neophodno je za pribavljanje i zapošljavanje ljudi. Konsekventno tome otvara se pitanje formiranja ljudi, njihovo prilagođavanje radnim uslovima i zahtjevima premještanja i usavršavanja. Rezultati opštih, posebnih i konkretno određenih ispitivanja rada pružaju najsigurnije osnove za programsko oblikovanje i obrazovanje kadrova. Viša opšteobrazovna i

profesionalna školska sprema potencijalno je garancija za brže ovladavanje radnim zadacima, ali to nisu pouzdani dokazi stvarne radne sposobnosti. Da bismo mogli saznati kakav se profil kadrova traži neophodno je proučavanje konkretnih poslova, radnih mjesta i uslova rada.

Proučavanje rada u užem smislu opskrbljuje nas neposrednim činjenicama o radu organizovanom kao posao. Podatke o poslu treba što vjernije registrovati (snimiti, opisati i analizirati). Snimanje i opisivanje su podređeni analizi, pa se konkretno proučavanje poslova svodi pod zajednički pojam *analitike rada*. Objekat proučavanja je u svakom slučaju rad, bilo da je formiran kao posao, bilo da je organizovan kao radno mjesto. Posao je složena struktura koju pojednostavljeno kazano sačinjavaju: materijali, tehnike, rad, sigurnost (HTZ), socijalni aspekt i moral – ili, skraćeno: MA-TE-RA-SI-SO-MO.

Kada je glavni cilj proučavanja rada konstruisanje profila i programa osposobljavanja, izobrazbe i reizobrazbe, prilagođavanja i usavršavanja kadrova, onda analitiku rada određujemo kao *pedagošku analitiku rada*. Nju je moguće izvesti oslanjanjem na vanjske manifestacije rada koje se mogu direktno snimiti i egzaktno mjeriti. Analitički dobijeni elementi se preuređuju tako da pedagoški red zamijeni tehnološki red poslova i operacija u programu izobrazbe. Pretpostavlja se da je iz vanjskih manifestacija uslova i objektivnih normi rada moguće pouzdano zaključivati o mentalnim naporima, o težini i složenosti rada, o zahtjevima koje rad stavlja pred izvođača. Na osnovu toga se zaključuje o psihofiziološkoj, mentalnoj i etičkoj strukturi rada. *Psihološki* orijentisana analitika rada zainteresovana je za unutrašnje procese koji se odvijaju u izvođaču rada, kao što su na primjer: doživljavanje poteškoća i zadovoljstava, brzina i čvrstina usvajanja vještina i navika, rekonstrukcija već izgrađenih navika itd.

Zacrtnane varijante pedagoške analitike rada međusobno se nadopunjavaju. Neophodno je usmjeriti pažnju i na vanjske i na unutrašnje tokove rada u njihovim uzajamnim zavisnostima. Kao što ne postoji trajni sistem znanja o radu zbog njegove dinamičnosti, ne postoji ni trajna psihologija rada. Uvažavajući isprepletenost vanjskih i unutrašnjih procesa u radu, prednost ipak treba dati ispitivanju njegove objektivne realnosti čime se omogućava uvid za korekciju nekih prevaziđenih gledišta u psihologiji rada o praktičnoj izobrazbi i o profesionalnoj orijentaciji. Ne treba, naravno, smetnuti s uma očiglednu činjenicu da opredjeljivanje i osposobljavanje za rad ovisi o **čovjeku**. Međutim, da bismo mogli pedagoški efikasno djelovati potrebno je poznavati stvarne zahtjeve rada koji proizilaze iz njegove organizovanosti i normiranosti (Petančić, 1968: 189-195).

Proučavanje rada je važno za izbor, osposobljavanje, izobrazbu i unapređivanje kadrova. Da bi organizacija projektovala i ostvarila neophodnu kadrovsku strukturu, potrebno je dokumentovano poznavanje svih poslova u

tehnološkom procesu i u svim službama. Spoznaje o radu stečene putem snimaka, deskripcije i analize imaju široku primjenu u okviru zadataka u unapređivanju ljudi. Za takve su podatke zainteresovane personalne službe u organizaciji, službe osposobljavanja, organi koji se bave obrazovanjem i obrazovne ustanove. Podaci o poslovima koriste se: za izradu funkcionalnih programa iz zaštite na radu, za izobrazbu na poslovima za radna mjesta ili na radnim mjestima, za izradu nomenklature, sistema i kvalifikacije poslova i zanimanja, plana za regrutovanje, odabiranje, premještanje i unapređivanje ljudi, za profesionalnu orijentaciju, za izradu programa dopunske izobrazbe, za vrednovanje rada, za utvrđivanje sistema radnih mjesta, za zapošljavanje lica s ograničenom radnom sposobnošću, za potpunije i efikasnije angažovanje radnika, za stažiranje i urađivanje (Petančić, 1968: 197–198).

Čovjek kao ličnost, osoba i društveno biće je subjekat obrazovnog procesa kojim se permanentno formira i transformira. Za obrazovanje kao organizovanu društvenu djelatnost primjenjivi su opšti principi naučne organizacije rada. Bez obzira što čovjeka ne možemo definisati samo kao biće koje radi (privređuje i proizvodi), rad je primarna kategorija koja uslovljava stvarnu egzistenciju i afirmaciju svake ličnosti. To su razlozi zbog kojih upravljanje obrazovnim procesom moramo primarno posmatrati na relaciji rad – čovjek – obrazovanje. Sva tri fenomena se neprestano razvijaju, mijenjaju i usavršavaju tako da ih je neophodno posmatrati u njihovim međuzavisnim procesualnim vezama i odnosima.

Prema M. Petančiću (1968: 179–180) te različite veze između rada i obrazovanja tipično se javljaju na tri nivoa:

- a. obrazovanje koje se direktno funkcionalizira zahtjevima konkretnog rada, tako odmjerene promjene u čovjeku, izazvane neposrednom potrebom njegova zapošljavanja, obuhvaćamo pojmom *izobrazbe* (*obuke, treninga, R.Č.*);
- b. obrazovanje usmjereno prema posebnim zahtjevima rada u pojedinim djelatnostima i područjima koje se shvata kao radno-tehničko pripremanje ili spremanje za profesije i zanimanja (stručno školovanje); formiranje ljudi prema osobitostima određene vrste rada izražava *osposobljavanje*.
- c. obrazovanje indirektno povezano s radom zasnovanim na uopštenim zahtjevima rada; prema tome izvjesna znanja se vrednuju kao opšta jer uslovljavaju efikasnost svakog profesionalnog osposobljavanja i izobrazbe za rad ili pripremanje za dalje obrazovanje; takvo opšte formiranje ljudi zovemo obrazovanjem u užem značenju.

Između sva tri ovako stepenovana odnosa između rada i obrazovanja – pojedinačnog, posebnog i opšteg – postoje suštinske i funkcionalne veze.

Menadžment obrazovanja

Menadžment obrazovanja (školski menadžment, obrazovni menadžment, pedagoški menadžment, menadžment obrazovanja u preduzeću), kako u čijoj terminologiji, u sebi uključuje sva ona obilježja i funkcije menadžmenta o kojima se govori s aspekta preduzeća i drugih institucija samo su primijenjena na vaspitno-obrazovnu djelatnost – od državnog nivoa do operativnog rada pojedinačne vaspitno-obrazovne institucije. Dakle, menadžment „preslikan” na područje obrazovanja podrazumijeva koordinaciju ljudskih i materijalnih resursa u području vaspitanja i obrazovanja da bi se ostvarili ciljevi ustanovljeni državnom odnosno privatnom obrazovnom politikom. Proučavanje i primjena menadžmenta obrazovanja operacionalizuje se kroz upravljanje, rukovođenje, vođenje i razvoj u obrazovnom sistemu i njegovim podsistemima. Sistem menadžmenta u obrazovnim institucijama grade tri ključna podsistema: upravljanje, rukovođenje i vođenje.

Upravljanje sistemom obrazovne institucije se odnosi na usklađivanje njenih fizičkih, finansijskih i ljudskih potencijala sa svrhom da pojedini elementi sistema i sistem u cjelini ostvare svoje ciljeve. Uključuje državnu prosvjetnu politiku koja se kreira na nivou vlade i resornog ministarstva. Operativno se ostvaruje putem brojnih državnih, regionalnih i lokalnih ustanova i upravnih tijela, kao i organa u vaspitno-obrazovnim ustanovama. U okviru upravljanja školstvom rješavaju se brojna pitanja važna za školski sistem, kao što su: nacionalna politika u obrazovanju, konstituisanje institucija prosvjetne administracije, pravno regulisanje, finansiranje, planiranje i organizovanje rada obrazovnih ustanova, vrednovanje kvaliteta i postignuća i dr. Cjelokupna tematika vezana za upravljanje je izrazito pravno regulisana, pa je autonomija u ovom području minimalna.

Rukovođenje obrazovnom institucijom implicira optimalno usklađivanje ljudskih, materijalnih, finansijskih i drugih potencijala u svhu optimalnog ostvarivanja njenih ciljeva. Rukovodne uloge imaju svi oni koji se brinu o racionalnom iskorišćavanju ljudskih resursa institucije. Tu ulogu, pored ostalog, imaju ministar obrazovanja, njegovi pomoćnici, načelnici raznih institucija u obrazovnoj djelatnosti, pa sve do direktora, njihovih zamjenika i pomoćnika. Pravna regulativa rukovođenja je umjerena, dijelom je regulisana propisima a dijelom je ostavljena mogućnost da rukovodioci kreativno djeluju u skladu sa životnim i radnim okolnostima. Iz toga slijedi zaključak o relativnoj (osrednjoj) autonomnosti rukovodilaca (direktora) kao nosilaca rukovođenja.

Vođenje ljudskog potencijala u obrazovnoj instituciji se odnosi na usklađivanje ljudskih mogućnosti u svrhu ostvarivanja ciljeva vaspitno-obrazovnog procesa. Vođenje je jedna od rukovodnih funkcija koju u obrazovnoj instituciji dijelom ostvaruje direktor, njegov pomoćnik ili zamjenik, učitelj;

u vođenju vrlo aktivno učestvuju i stručni saradnici, a posebno pedagog i psiholog. Među dominantne stručne probleme kada je u pitanju vođenje spadaju: komunikacija među zaposlenima u instituciji, motivacija osoblja, međuljudski konflikti, psihološka klima i sl. S obzirom da mu je temeljna svrha uspješno ostvarivanje obrazovnih ciljeva, ono je (kad se ostvaruje u obrazovnoj ustanovi) po svojoj prirodi stručno-pedagoško. Zbog toga vođenje nije rezervisano samo za direktore nego u njemu učestvuju i stručni saradnici, posebno pedagozi i učitelji. Kao što je poznato, struka se ne može u velikoj mjeri pravno regulisati jer su njeni zakoni u naučnim spoznajama (stručnoj literaturi), a ne u administrativnoj regulativi. Iz toga zaključujemo da je pravna regulativa kod vođenja minimalna, a konsekventno tome autonomija je izrazito velika (up. Staničić, 2006: 20–26).

Menadžment obrazovanja u svjetlu humanističke psihologije

Fundamentalna načela humanističke psihologije na osnovu Maslovljeve (1982) i Rodžersove (1985) koncepcije mogu se sažeto iskazati na sljedeći način:

1. Ljudska je priroda u osnovi dobra. Ljudska priroda u osnovi je dobra.
2. Vjera u slobodnu volju kao suprotnost psihoanalitičkom determinizmu.
3. Ljudi su u osnovi dobri.
4. Svaka osoba je jedinstvena i ima potencijal za lični razvoj.
5. Naglasak na ličnoj odgovornosti.
6. Svaka osoba ima potrebu za samoostvarivanjem (self-actualization).
7. Holistički pristup – cjelovita osoba.

Konsekventno spomenutim načelima, za efektivni menadžment obrazovanja osnove humanističko-psihološkog pristupa su:

1. *Učenici najbolje uče kada imaju želju i potrebu za znanjem* (omogućiti im da sami biraju šta će učiti). Podržavati ih u tome da prepoznaju šta im je zaista važno i da prema tome usmjeravaju svoje ponašanje.

2. *Znanje o tome kako učiti je važnije od velike količine znanja* (znanje se vrlo brzo mijenja, činjenice brzo zastarijevaju, izvori znanja sve su dostupniji). Evropska obrazovna politika uzima kao osnovnu kompetenciju: „*učiti kako učiti*” (kombinaciju znanja, vještina i stavova) koju treba razvijati u obrazovanju.

3. *Samovrednovanje je jedini smisleni način vrednovanja učenikova rada* (ocjenjivanje nema smisla, učenici uče za ocjenu, a ne zbog zadovoljstva učenja; uči se za testove, a ne zbog interesa; ocjene podstiču takmičenje, a humanističko obrazovanje naglašava lični razvoj i samoregulaciju).

4. *Osjećanja su važna podjednako kao i činjenice*. Učenik se tretira kao cjelovita osoba. Nije važna samo kognitivne sfera – ono što učenik misli i zna, nego i njegova osjećanja i ponašanje. Obrazovanje podrazumijeva i lični i socijalni

razvoj, prihvatanje sebe i drugih. Cilj obrazovanja je kombinovanje informacija sa osjećanjima, doživljajima i svakodnevnim životom učenika.

5. *Učenik najbolje uči u okolini koja ga ne ugrožava.* Naglasak je na sigurnoj, podsticajnoj okolini za učenje. Okolina za učenje mora biti psihološki i fizički sigurna. Siguran učenik slobodno iskazuje svoje sposobnosti, pravi greške bez straha da će biti ismijan, stiče nova iskustva...

Iako je Maslovljev i Rodžersov doprinos koncepciji humanizacije obrazovanja potekao s istog izvora i usmjeren skoro identičnom cilju, nije naodmet još jednom odvojeno podsjetiti na njihove pristupe ličnosti kao osnovne psihološke pretpostavke za efektivni menadžment obrazovanja, odnosno aktualizaciju ličnosti.

Abraham Maslov (samoostvarivanje)

U osnovi Maslovljevog pristupa ličnosti stoji samoostvarivanje kao ideal ljudskog razvoja u kom su potencijali potpuno ostvareni. Kao što je dobro poznato, Proučavao samoostvarene osobe (svega oko 1% u populaciji) – neka obilježja: Maslov je proučavao samoostvarene ličnosti kojih u ukupnoj populaciji ima svega oko 1%; došao je do zaključka da ih karakterišu sljedeća obilježja:

Prihvatanje sebe, drugih i prirode – Prihvatanje sebe, drugih i prirode – prihvataju i sebe i druge onakvima kakvi jesu, nemaju potrebu pretvarati se, ”o stavljati dojam” – prihvataju i sebe i druge onakvima kakvi jesu, nemaju potrebu pretvarati se, niti „ostavljati utisak”.

Spontanost, jednostavnost i prirodnost – skloni su da prihvataju nekonvencionalna pravila o onome što im nije važno. Kad se radi o onome što im je važno, ponašaju se prema sopstvenom uvjerenju.

Autonomija – ne zavise o mišljenju i naklonosti drugih, imaju sopstvene kriterijume zadovoljstva, važno im je sopstveno napredovanje.

Odnosi s drugima – dublja i čvršća prijateljstva, ali sa malo ljudi – prijateljstva traže vremena.

Razlikovanje dobra i zla – vrlo jasno razlikuju što je dobro, a što loše u svakoj prilici – vrlo jasno razlikuju što je dobro, a šta loše u svakoj prilici.

Humor – spontan i specifičan za situaciju – nisu skloni šalama na tuđi račun, izrugivanju – spontan i specifičan za situaciju – nisu skloni šalama na tuđi račun i izrugivanju.

Stvaralaštvo – spontanost i fleksibilnost, otvorenost, „dječja” radoznalost.

Maslovljeva koncepcija samostvarivanja putem ličnog otkrivanja (izgrađivanjem sopstvenog identiteta) podrazumijeva sljedeće:

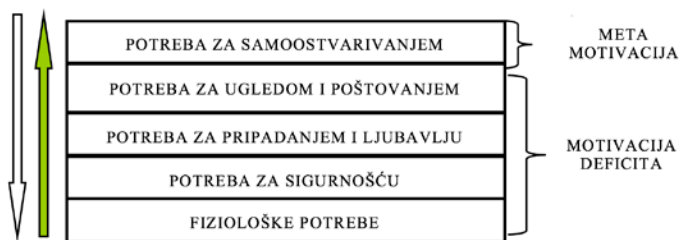
1. Učenje na jedinstvenim doživljajima.
1. Učenje iz intrinzičnog interesovanja.
2. Objašnjavanje intuicije, inspiracije, estetskog opažanja, ukusa...
3. Razumijevanje emocija.
4. Razumijevanje motivacije (naučnika, pjesnika, heroja...).

Maslov je poznat i po mapi potreba, pisao je o tri tipa potreba:

1. Osnovne potrebe.
2. Potrebe za znanjem i spoznajom.
3. Estetske potrebe.

1. *Osnovne potrebe* su dobro poznate i često citirane u literaturi (up. Čokorilo 2020: 165). Maslov je pošao od hipoteze da u životu ljudi postoje dvije izvorne snage (potrebe) koje ga pokreću. Prva je zasnovana na potrebi organizma da se održi u životu (motivacija deficita), a druga koja se nalazi na samom vrhu ove hijerarhijske strukture, predstavlja potrebu za samoaktuelizacijom (metamotivacija) koja se manifestuje u težnji da ispoljimo ono što jesmo i ono što želimo biti (Slika 1).

Prema ovoj hijerarhiji, fiziološke potrebe (za hranom, vodom, vazduhom), ukoliko se jave sa ostalim potrebama, dobiće prvenstvo u zadovoljavanju. Odmah iza njih javiće se potreba za sigurnošću (zaštitom, redom). Obje ove potrebe, prema Maslovu, potrebe su nižega reda, a u organizovanom i razvijenom društvu kod većine normalnih i zdravih ljudi su zadovoljene. Potreba za pripadanjem i ljubavlju (da volimo i da budemo voljeni, za druženjem i prijateljstvom), kao treća u ovom hijerarhijskom nizu, javlja se kad su prve dvije potrebe zadovoljene. I ona je u normalnim uslovima zadovoljena, a postaje dominantna samo u neurotičnim slučajevima. Sljedeća potreba, za ugledom i poštovanjem (samopotvrđivanje, samopouzdanje, kompetentnost, autonomija), postaje značajna kada su zadovoljene potrebe koje joj prethode na ljestvici. Potreba za samoostvarivanjem kao iskazivanje sopstvenih unutrašnjih potencijala ima za cilj dostizanje univerzalnih vrijednosti kao što su istina, ljepota i pravda.



Slika 1. *Hijerarhija potreba (motiva) prema A. Maslovu*

Isticanje prioriteta u zadovoljavanju fizioloških i drugih potreba pred samoaktuelizacijom ne znači da su one za čovjeka važnije, u stvari, važnije su samo za njegovo fizičko održanje. Zbog toga Maslovljevu hijerarhijsku strukturu potreba treba posmatrati iz dvije perspektive: 1) s obzirom na njihov prioritet za fizičko održanje (obojena strelica) i 2) s obzirom na njihovu važnost za razvoj čovjeka (bijela strelica). Zadovoljavanje nižih potreba pokazuje se na ovaj način kao preduslov, odnosno, stavlja se u funkciju potrebe za samoaktuelizacijom koja je najvažnija za čovjekov razvoj.

Potrebe za fizičkim održanjem u razvijenim civilizacijama su zadovoljene, pa to omogućava usmjeravanje pojedinca na potrebe višeg reda u koje neizbježno spadaju i obrazovne potrebe.

Znatno manje razrađene i manje uticajne od hijerarhije osnovnih potreba su potreba za znanjem i spoznajom i estetske potrebe.

2. *Potrebe za znanjem i spoznajom* proizilazi iz činjenice da ljudi žele saznati, naučiti i razumjeti nešto zbog znanja i spoznaje same, a ne samo da bi zadovoljili neke svoje potrebe. U pitanju je intrinzična motivacija kada čovjek želi nešto naučiti jer ga to zanima.

3. *Estetske potrebe* kao univerzalne potrebe koje postoje u svim kulturama (potrebe za redom, simetrijom, dovršenošću) za obrazovanje su veoma značajne iako nisu dovoljno objašnjene u sklopu njihovog odnosa sa drugim potrebama.

Karl Rodžers (punodjelatna ličnost)

Rodžers samoostvarenu ličnost naziva punodjelatna ličnost (*fully functioning person*) i pripisuje joj sljedeće osobine: pun život, kreativnost, slobodu izbora, prihvatanje iskustva itd. Prema njemu funkcija samoaktuelizacije usmjerena je na prevazilaženje suprotnosti unutar ličnosti, održavanju njene ravnoteže i cjelovitosti. Samoaktuelizacija djeluje na dvije ravni: na užoj, organskoj, omogućava očuvanje organizma i zadovoljavanje nagonskih potreba,

a na drugoj, (višoj) stasava u težnju za aktuelizacijom koja opet zavisi od dvije potrebe: potrebe za pozitivnim vrednovanjem od strane drugih i potrebe za pozitivnim samovrednovanjem. Pozitivno samovrednovanje moguće je kada se iskustvo sebe podudara sa pojmom sebe, a kada to nije tako nastaje stanje napetosti i uznemirenosti. Ukoliko takvog stanja nismo svjesni, javiće se tjeskoba i strah uz istovremeno pokretanje odbrambenih mehanizama.

Slično Maslovu, i Rodžers polazi od pretpostavke da je ljudska priroda u osnovi dobra. Ljudi se razvijaju na pozitivan način i ostvaruju svoje potencijale ako ih spoljne okolnosti u tome ne sprječavaju – samoostvaruju se. Ostvarenje sopstvenih potencijala je prirodna težnja svih živih bića. Rodžersovo poimanje čovjekovog razvoja u osnovi je fenomenološko; svaka osoba doživljava svijet na svoj jedinstveni način pa je potrebno uživjeti se u subjektivnu realnost svakog pojedinca da bi se razvilo empatičko razumijevanje. Sva djeca rođena su sa potrebom za *bezuslovnim pozitivnim prihvatanjem*. Međutim, roditelji i društvo u cjelini postavljaju *uslove* za pozitivno prihvatanje – to je *uslovljeno* pozitivno prihvatanje. Primjer takvog pozitivnog prihvatanja je: *Ako budeš dobar moći ćeš ići van sa prijateljima...* S obzirom na to da imamo snažnu potrebu za pozitivnim prihvatanjem, prilagođavamo se zahtjevima okoline čak i kad su oni u suprotnosti sa našom težnjom ka samoostvarivanju. Ovakvo *uslovno pozitivno prihvatanje* dovodi do *uslovnog samopoštovanja* – sebe cijenimo i poštujemo samo ako zadovoljavamo standarde okoline (*šta će drugi reći...*), a ne sopstvenu težnju ka samoostvarivanju. Ono „ja” koje dobija *bezuslovno* prihvatanje i koje teži samoostvarenju – *realno je ja* – (ja jesam). Ono „ja” koje uslovljava okolina, koje dobija samo *uslovljeno* prihvatanje i koje odgovara na standarde društva – *idealno je ja* – (ja bih trebao biti). Raskorak između *realnog* i *idealnog ja* dovodi do anksioznosti, pojedinac nije u skladu sa samima sobom što mu stvara prepreke na putu ka samoostvarivanju.

Kao i Maslov, Rodžers je opisao samoostvarenu osobu, odnosno osobu koja je potpuno ostvarila svoje potencijale. Obilježja takve osobe su:

1. *Otvorenost ka iskustvu* – prihvatanje realiteta, sopstvenih iskustava i osjećanja.
2. *Egzistencijalno življenje* – življenje ovdje i sada.
3. *Iskustvo slobode* – potpuno ostvarena osoba prihvata slobodu izbora i odgovornost za sopstvene izbore, ponaša se u skladu sa svojim stvarnim ja – čini ono što osjeća da je ispravno i spontano.
4. *Kreativnost* – ako se osjećamo slobodni i odgovorni, bićemo kreativni u svemu što radimo.

Svoje učenje o ličnosti i kliničko iskustvo prakse Rodžers je prenio i u područje obrazovanja. Razlikuje dva tipa učenja – *kognitivno* (formalno školovanje, školsko znanje – npr. gramatika, matematičke operacije, istorijske

činjenice) i *iskustveno učenje* (često neformalno, proizlazi iz potreba i želja učenika, oni ga sami započinju i prate sopstveni napredak) pa takvo učenje znači lični rast i razvoj. Rodžers je vjerovao da je učenje prirodna potreba. Zbog toga je uloga učitelja da učeniku pomogne u zadovoljavanju te prirodne potrebe. Učenik pritom potpuno učestvuje u procesu učenja, ima odgovornost za učenje i sopstvenu kontrolu nad njim tako što svoj napredak i uspjeh prati procesom samovrednovanja. Uloga učitelja kao pomagača i saradnika u učenju ogleda se u sljedećem:

1. Stvoriti pozitivnu atmosferu za učenje.
2. Pomoći učeniku da odredi ciljeve.
3. Obezbijediti materijale za učenje.
4. Stvoriti ravnotežu između intelektualnih i emocionalnih komponenti učenja.
5. Ostvariti uzajamnu komunikaciju sa učenicima bez dominacije.

Osobine uspješnog nastavnika su prirodnost, povjerenje u učenike i empatičnost.

Prirodnost se ogleda u iskrenom i otvorenom izražavanju sopstvenih osjećanja prema učenicima i u spremnosti da se priznaju vlastite greške i ograničenja. To otvara vrata učenicima da i sami izraze sopstvena osjećanja u vezi s učenjem.

Povjerenje u učenike izgrađuje se na taj način što nastavnik pokazuje svakom učeniku da ga cijeni i poštuje, pažljivo sluša šta učenici govore, poznaje sposobnosti i interesovanja učenika i ima povjerenja u njihove sposobnosti i želje za učenjem.

Empatičnost podrazumijeva uživljavanje nastavnika u položaj učenika, odnosno poželjno je da razumje njihove emocije i poteškoće u učenju.

Rodžers je dao nekoliko preporuka nastavnicima kako mogu unaprijediti nastavu:

Koristiti stvarne interese i probleme učenika (na taj način sadržaj postaje lično važan za učenika).

Ponuditi različite materijale za učenje (učenicima bi trebali biti na raspolaganju različiti materijali koje mogu sami odabirati).

Koristiti ugovore sa učenicima (nastavnik može sa svakim učenikom sklopiti ugovor o učenju što će mu omogućiti da preuzme odgovornost nad sopstvenim učenjem).

Vrijeme u razredu koristiti na različite načine (različite načine rada koji će aktivirati učenike – rad u malim grupama, prezentacije tema koje rade sami učenici i sl.; načine rada mogu odabirati i sami učenici).

Varirati metode rada (učenici se veoma razlikuju po načinu učenja, pa zato treba koristiti i različite metode rada, npr: istraživačko učenje, korisničko učenje,

rad na projektima, igranje uloga...

Istraživanja efikasnosti Rodžersovih obrazovnih projekcija pokazuju da učenici u takvim školama imaju manje izostanaka, imaju pozitivniju sliku o sebi, postižu bolji školski uspjeh, manje ometaju nastavu, imaju manje disciplinskih problema, postaju kreativniji, spremniji su da rješavaju probleme, započinju raspravu, postavljaju pitanja i sl.

Kritike menadžmenta obrazovanja projektovanog na Maslovljevim i Rodžersovim humanističkim idejama mogu se sažeti na pet ključnih problema:

Oslanjanje na subjektivno iskustvo (pitanje je šta je stvarno i autentično iskustvo, na osnovu toga je teško izvlačiti univerzalne zaključke).

Mali broj istraživanja. Srazmjerno mali broj empirijskih istraživanja je provjeravao podešavanja humanističkog obrazovanja. Uspjeh učenika u takvim školama obično nije bolji nego u tradicionalnim školama, ali stavovi prema školi su kudikamo bolji.

Odgovornost za učenje prepušta se učenicima. Pretpostavlja se da će većina učenika birati što lakše zadatke i izbjegavati da uče ono što im nije zanimljivo.

Prevelik akcenat na izražavanju osjećanja. Nisu svi spremni govoriti o svojim osjećanjima pred drugima. Izražavanje osjećanja može biti neprijatno učenicima, pa ih ne treba na to prisiljavati.

Problemi vrednovanja učenja. Humanističko obrazovanje isključuje objektivne testove znanja, a bez objektivnog vrednovanja teško je procijeniti znanje učenika.

Kreativnost i menadžment obrazovanja

Kreativnost i inovacija oduvijek su predstavljali osnovne pokretače napretka. Pod njima se podrazumijeva čovjekova sposobnost da stvari i pojave posmatra na drugačiji i nov način. Zbog toga je neophodno stimulisanje, prepoznavanje, upravljanje i intenziviranje svekolikog investicionog potencijala. Upravljanje kreativnošću podrazumijeva poslovnu filozofiju i aktivnost usmjerenu na svakog pojedinca i preduzeće kao cjelinu. Svakom preduzeću je neophodna odgovarajuća pozitivna klima kao preduslov efikasnog upravljanja kreativnošću.

Oblici kreativnog rada o kojima se najčešće govori su sljedeći:

- inoviranje, kao proces usavršavanja postojećeg ili stvaranje (uvođenjem novog proizvoda),
- sintetiziranje označava sposobnost prihvatanja i iskorišćavanja ideja koje dolaze iz različitih izvora; tako, naizgled nevezani podaci i koncepti poprimaju novu cjelinu, novi kvalitet u pogledu znanja i spoznaja,

- proširivanje je tijesno povezano za inovacije i sintetiziranje; npr. uzimanje patentiranog pronalaska kao osnove za primjenu u nekoj konkretnoj situaciji, na koju izumitelj možda nije ni pomišljao,
- kopiranje nosi u sebi novo, kad predstavlja pomak u odnosu na ono što je bilo (npr. Kina).

Tehnike za razvoj kreativnosti mogu se razvrstati u pet grupacija:

1. *operativne*, omogućavaju proizvodnju što većeg broja ideja,
2. *analitičke*, seciraju problem na elemente; tehnika listing, input output tehnika te tehnika „za” i „protiv”,
3. *slobodni tok asocijacije – brainstorming*,
4. *prirodno povezivanje ideja*, povezivanje nepovezanih ideja,
5. *kombinovani pristup* a različit i nov način.

Alan Dž. Rou (2008: 13–20) u svojoj inspirativnoj knjizi o kreativnoj inteligenciji smatra da je „kreativnost usredsređena na to kako razmišljamo i na našu snažnu želju da napravimo nešto novo i drugačije”. Potreba za kreativnošću čovjekov je urođeni instinkt, a opšta inteligencija nije faktor koji joj bitno doprinosi, nego ključni element kreativnosti predstavlja motivacija. S tim u vezi važniju ulogu od IQ-a u životu ljudi igraju ličnost, motivacija, iskustvo, društveni i ekonomski faktori. Ovaj autor govori o četiri tipa kreativne inteligencije (intuitivna, inovativna, imaginativna i inspirativna). Na osnovu najnovijih istraživanja u oblasti genetike i inteligencije pokazalo se da nasljedni faktor ima značajnu ulogu u određivanju nivoa opšte inteligencije. Uticaj genetike na pojedine kognitivne sposobnosti (način na koji poimamo i razumijemo informacije) s godinama biva sve veći. Otkriven je prvi gen koji je direktno povezan sa opštom kognitivnom sposobnošću. Pored genetskih, traženi su i biološki faktori kao što su mikroneuroni u mozgu i uticaj pojedinih hormona. Zaključeno je da većina ljudi ima sposobnost da ispoljava neki oblik kreativnosti i da kreativnost nije rezervisana samo za elitu. Pored toga, kreativnost nije ograničena ni na jednom području. Ljudi sa veoma izraženom kreativnom inteligencijom posjeduju potencijal za postizanje izvanrednih rezultata na mnogim poljima. Takvi su bili Nikola Tesla, Marija Kiri, Tomas Edison, Van Gog, Volfang Amadeus Mocart, Mahatma Gandi, Albert Anštajn, Fjodor Mihajlović Dostojevski i mnogi drugi. Šta je bilo zajedničko svim ovim ljudima?

1. Svi su ostvarili izvanredna dostignuća.
2. Svi su ispoljili neobičnu nadarenost i sposobnost.
3. Svi su istrajali u svojim nastojanjima.
4. Svi su imali jedinstven pristup svojoj djelatnosti.
5. Svi su imali znanje i razumijevanje koje je drugima nedostajalo.
6. Svi su bili spremni da rizikuju i uvedu promjene.

7. Svi su imali nagon koji ih je tjerao da urade više nego što se od njih očekivalo.
8. Svi su imali hrabrost da dovedu u pitanje status kvo.
9. Svi su mogli zamišljati i vidjeti stvari drugačijim (Rou, 2008: 30–31).

Na marginama naučnih dostignuća u pogledu kreativnosti ljudi moguće je skicirati solidnu koncepciju kreativnosti za efektivni menadžment obrazovanja. Moramo podsjetiti da to nije samo plod najnovijih dostignuća u nauci. Preteča savremenog kreativnog pristupa upravljanju obrazovanjem je starogrčki filozof Sokrat. Obrazovanim je smatrao čovjeka koji se može nositi sa svakodnevnim životom i kojem razum pomaže da se na pravi način hvata u koštac sa problemima. Cilj obrazovanja prema Sokratu je samospoznavanje i samousavršavanje.

Samospoznavanje je shvatio kao artikulaciju između teorijskog i praktičnog saznanja i akcije (spoznati nešto je čin, a činjenje je i spoznaja). Njihovu povezanost u ljudskom bivstvovanju prvi put shvatamo u Sokratovom životu i prisustvu. Upoznati sebe znači otkriti u sebi najdublji korijen sopstvenog smisla za istinito, ali i slabosti i nedostatke tog korijena; otkriti naše neznanje, naše sklonosti ka iluzijama i sklonost da sami sebe obmanjujemo. *Ne može se kao gotovo znanje iz svijesti jednog neposredno prenijeti u svijest drugog čovjeka, nego se stiče kao rezultat sopstvenog razmišljanja i analize sadržaja svijesti – samosaznavanja* (Đurić, 1997: 249). Najviše saznanje je poznavanje samog sebe. Ovakav način poučavanja podiže intelektualni nivo učenika pa je stoga svesremeno aktuelan.

Samousavršavanjem se stiču unutrašnja dobra. Otkrivanjem unutrašnjeg svijeta i isticanjem duše kao naročite oblasti i neuporedive vrijednosti iznad svih prolaznih dobara (bogatstva, moći, slave, tjelesne snage, čulnih zadovoljstava...), Sokrat cio život shvata kao etički zadatak, kao neprestan rad na sopstvenoj duši (samousavršavanju). Isticanje svjesnog samousavršavanja vlastitog unutrašnjeg života aktuelno je i danas za savremeno upravljanje obrazovanjem.

Sokratov metod, ironija i majeutika, najveći je doprinos ovog filozofa aktualizaciji kreativnosti u obrazovanju. To je u stvari metod vođenja razgovora (dijaloga) sastavljen iz dvije faze:

Ironija – dovodi sagovornika do saznanja da ništa ne zna o onome što ga učitelj pita. Poznata rečenica, „Znam da ništa ne znam”.

2. *Majeutika* – u drugom dijelu razgovora Sokrat postepeno dovodi sagovornika do saznanja – *porađanje istine* (majeutika – babička vještina).

Sokrat je tvrdio da je svjesnost neznanja prvi stepen sticanja znanja. Njegova metoda je negativna metoda hipotetičke eliminacije, u tome što su bolje hipoteze one kada polako otkrivamo i eliminišemo one koje vode u kontradikciju. Sokratova metoda je potraga sa skrivenim hipotezama, pretpostavkama, aksiomima, koji podsvjesno oblikuju nečije mišljenje, a onda ih treba temeljno

proučiti, da bi se odredila njihova konzistencija sa drugim vjerovanjima. Na osnovu puno pitanja, kao test logike i znanja, pomaže se učeniku ili grupi učenika da otkriju svoja mišljenja o nekoj temi, proučavajući definicije ili *logoi* (jednina *logos*), pokušavajući da nađu zajedničko u mnogo pojedinačnih mišljenja. Vješt učitelj može da nauči učenike, pomoću ove metode, da misli za sebe. Ovo je jedini klasični metod podučavanja za koji se zna da može da stvori stvarno autonomne mislioce. Postoji nekoliko važnih principa ovog učenja:

1. Učitelj i učenik se moraju složiti o temi predavanja.
2. Učenik se mora složiti da će pokušati da odgovori na pitanja koja mu učitelj postavlja.
3. Učitelj i učenik moraju prihvatiti svaki razuman odgovor. To znači da proces mišljenja mora biti važniji od činjenica.
4. Učiteljeva pitanja moraju da razotkriju greške u rezonovanju ili vjerovanju učenika. To znači da učitelj mora misliti brže i tačnije od učenika, da otkrije greške u učenikovom mišljenju, a onda smisliti pitanje koje učenik ne može odgovoriti osim pomoću tačnog procesa mišljenja. Da bi ovo izveo učitelj mora biti veoma brz u uočavanju klasičnih grešaka u razmišljanju.
5. Ako učitelj napravi grešku logičke ili činjenične prirode, prihvatljivo je da ga učenik ispravi.

Sokratov pristup učenju podrazumijeva da učitelj postavi pitanje i dopusti učenicima da odgovore na osnovu sopstvenog znanja i iskustva. Ti odgovori se zatim analiziraju u raspravi koja slijedi. Zaključci se ne saopštavaju već do njih učenici dolaze otkrivanjem odgovora zahvaljujući sopstvenom procesu rasuđivanja (Rou, 2008:110).

Diskusija nije dijalog, samim tim ona nije ni dobar način da se sprovede Sokratova metoda. Međutim, pomaže, čak je i poželjno, ako je učitelj sposoban da vodi grupu učenika kroz diskusiju. Ovo nije uvijek moguće kada učitelj treba da ocjenjuje učenike, ali je pedagoški prihvatljivije, jer ohrabruje učenike da razmišljaju umjesto da se ugledaju na autoritete.

Slobodnije kazano, može se bilo koji proces temeljitog ispitivanja u dijalogu smatrati sokratovskom metodom. Ovom metodom Sokrat je ispitivao ključne moralne koncepte svog vremena kao što su vrline: poštovanje, mudrost, umjerenost, hrabrost i pravda. Takvo istraživanje je stavljalo moralna ubjeđenja sagovornika, pokazivajući neadekvatnosti i nekonzistentnosti u njihovim vjerovanjima, i često se završavalo zbnjenošću. U takvim situacijama i Sokrat je priznavao svoje neznanje, ali su drugi tvrdili da imaju znanje. Sokrat je vjerovao da ga to što je svjestan svog neznanja čini mudrijim od onih koji, iako ne znaju, tvrde da imaju znanje. Bez obzira što na prvi pogled izgleda paradoksalno, to je Sokratu dalo šansu da ispravi svoje greške tamo gdje su drugi mislili da su u

pravu (<http://translate.google.com/translate?hl=sr&sl=hr&u=http://bs.wikipedia.org/wiki/Sokrat>).

Sokratovski metod je neosporno kod njegovih učenika budio radoznalost i ljubopitljivost što predstavlja suštinski korijen učenja. Radoznalost je urođena čovjekova osobina koja se kreativnim pristupom obrazovanju može unaprijediti. Uzbudljiva rasprava ostavlja snažan utisak na učenike a njihovo samostalno zaključivanje djeluje intelektualno nagrađujuće.

I danas, skoro 2.500 godina poslije Sokrata, veliki izazov obrazovanju predstavlja način kako unaprijediti proces sticanja znanja, odnosno proces učenja. Savremeni tehnološki razvoj sve više nameće potrebu da radnici budu samouvjereni, da umiju da razmišljaju intuitivno, komuniciraju efikasno, da su maštoviti, fleksibilni i osposobljeni da rade u timu. Analogno tome, *učenje podrazumijeva da znanje bude shvaćeno, prihvaćeno i primijenjeno. Od presudne je važnosti obratiti pažnju na to kako učenici koriste ono što nauče.* U tehnološki orijentisanom društvu treba ozbiljno uvažiti sve veću potrebu za ljudima koji posjeduju kreativne intelektualne vještine kao što je umjetnost, jezici i pisanje, ali i koji su vični kompjuterima, matematici i nauci. Umjetnost je važna zbog toga što obogaćuje naš život i stimuliše kreativnost. Uravnoteženost obrazovnih sadržaja iz područja matematike, jezika i nauke sa sadržajima iz umjetnosti i etike doprinosi formiranju cjelovite, svestrane i kreativne ličnosti neophodne i za obrazovanje i za rad.

Učenje je najuspješnije kada je povezano sa radom: „Varate se ako mislite da najbolje učimo sjedeći i slušajući; najbolje učimo radeći” (Rou, 2008: 12). Praksa je ta koja nam pomaže da razumijemo i efikasno usvojimo znanje. To se postiže utvrđivanjem naučenog primjenom višestrukih primjera, odnosno ponavljanjem informacija više puta kako bi se lakše zapamtile. Ponavljanje pomaže da se znanje „usvoji” i postane dio misaonog procesa učenika. Novo znanje ćemo, takođe, lakše usvojiti ukoliko smo direktno izloženi problemu koji treba riješiti. U procesu sticanja znanja neophodno je permanentno podsticati intuiciju, kreativnost i stvaranje šablona jer to sve unapređuje učenje.

Za unapređivanje procesa obrazovanja neophodno je razumjeti proces učenja, a to znači razumjeti ključne aspekte čovjekovog načina razmišljanja. Pored toga, s obzirom na činjenicu da smo svi drugačiji, učitelj se mora prilagoditi načinu na koji svaki čovjek uči i na taj način ga podučavati. *Aktivno učenje i učenje otkrivanjem* zasnovani su na praktičnoj aktivnosti i ispitivanju i doprinose efikasnijem usvajanju znanja i većoj kreativnosti učenika. Zastarjele su metode učenja koje tjeraju učenike da pamte činjenice, one moraju biti zamijenjene metodama koje omogućavaju učenicima da razumiju ideje i činjenice. Usklađeni sadržaji obrazovanja sa potrebama informatičkog društva, način usvajanja

znanja, njihova primjerenost individualnim karakteristikama svakog pojedinca, osposobljavanje za korišćenje stečenog znanja i podsticanje kreativnih potencijala učenika, najvažniji su zahtjevi koje se postavljaju pred savremeni menadžment obrazovanja. Samo organizovano obrazovanje može osposobiti ljude da postavljaju važna pitanja, kritički razmišljaju i kreativno rješavaju probleme. Samo takvi ljudi će biti spremni na primjenu različitih stilova i strategija koje pred njih postavlja promjenljiva tržišna stvarnost.

6. Savremene prepreke efektivnom menadžmentu obrazovanja

Savremeni menadžment obrazovanja opterećen je brojnim problemima. Njega je moguće posmatrati u kontekstu savremenih kriza, tehnoloških inovacija, tržišne utilitarnosti, bolonjske filozofije obrazovanja i drugih shvatanja obrazovanja. To su glavna izvorišta koja izazivaju i usmjeravaju promjene u sferi savremenog obrazovanja redukujući njegovu perspektivu efektivnosti.

Savremenost početkom trećeg milenijuma karakterišu ubrzane promjene i brojne krize. Pritom postoji uzročno-posljedična povezanost između promjena i kriza (svaka kriza se može posmatrati kao uzrok promjena i svaka promjena, bar na početku, kao uzrok krize). Na našim prostorima pored društvene, ekonomske, političke i moralne krize, dodatno utiču posljedice ratne i poratne krize. Sve te krize reflektuju se na savremeni menadžment obrazovanja kako na globalnom društvenom planu (određivanje njegovih potreba i vrijednosti) isto tako i na individualnom planu (u smislu ličnog rasta i razvoja podizanjem intelektualnog potencijala pojedinca).

Ratna i poratna kriza na našim prostorima proizvela je za život i obrazovanje savremenog čovjeka nekoliko neželjenih pojava koje ne idu naruku težnjama u obrazovanju. Radi se, zapravo, o sljedećim problemima:

1. Nezadovoljene egzistencijalne čovjekove potrebe.
2. Neadekvatno zadovoljavanje potreba.
3. Opadanje ljudskosti – redukcija samoaktuelizacije.
4. Moralni sumrak – da li je izlaz u prevrednovanju brojnih vrijednosti, bez čega su uzaman sve reforme?
5. Nerealna i neekonomična ekspanzija obrazovnih institucija.
6. Poplava *komesarskih diploma* u srednjim školama i na fakultetima koje nemaju realno pokriće u stručnom i naučnom smislu.
7. Poplava diploma iz područja *menadžmenta* (vođenja i upravljanja). Ko će da radi *jednostavnije* poslove? Šta je sa radom kao etičkom kategorijom (*kolača imamo u izobilju, ali smo sa hljebom u velikoj oskudici*).
8. Problem državnih i privatnih fakulteta – ne postoji – svi su državni jer funkcionišu pod blagoslovom *političkih komesara*.

9. Legalizovan *menadžment prodaje magle* (diploma) i na državnim i na privatnim fakultetima. O tome postoje javne licitacije na internetu! To je najveća podvala i zločin prema humanističkoj ideji obrazovanja, humanizmu, čovjeku pojedincu, nauci i naciji. Postoji li moralna suodgovornost univerzitetskih nastavnika za *menadžment prodaje magle* na univerzitetima?
10. Ne postoji kritička svijest u nauci. Površno se čitaju i svoji i tuđi radovi. U komunizmu se više čitalo, ljudi su pretežno bili marksisti (titoisti, staljinisti, lenjinisti...) i dobro su poznavali bar *marksizam*. Postojala je naučna kritička svijest. Danas naučnici kao da *žive život iz publike!* Potrebna je Sokratova mudrost, hrabrost i moralni dignitet za suprostavljanje *moćnicima* u politici i nauci (up. Čokorilo, 2020).

Tehnološke inovacije (nova tehnološka revolucija) prevashodno su informacione i komunikacione prirode koje mijenjaju socijalnu strukturu svijeta. Umjesto kapitala i rada, osnovna roba postaju informacije i znanja. Savremena tehnologija stvara svojevrzni sajber-prostor (kiber-prostor) koji omogućava dosad nepoznate društvene i kulturne odnose. Taj takozvani sajber-univerzum preoblikuje svaki segment čovjekovog ispoljavanja, uključujući i modalitete njegovog rada i obrazovanja. Sajber-univerzum omogućava potpuno novi pojam socijalizacije koja više nije zasnovana samo na bliskosti i zajedničkom fizičkom iskustvu, već i na umrežavanju i razmjeni percepcija. Stvara se novi identitet ljudi oslobođen determinizma klase, vjere, nacije, pola, uzrasta, obrazovanja. U sferi rada i obrazovanja danas je nezamisliv čovjekov uspjeh izvan interneta, ma koliko on personifikovao virtualnu stvarnost. Megatrendov virtualni univerzitet (MTVU) prvi je u Srbiji 2002/2003. upisao prvu generaciju studenata. Mladi ljudi su veoma motivisani da stiču nova znanja putem interneta. To otvara perspektivu susreta mašine i čovjeka na skoro organskom nivou – *bionička konvergencija* – komunikacija slanjem poruka direktno iz mozga. Ali, to otvara i niz problema na brojnim relacijama, kao što su: društveno – tehničko, realno – virtualno, javno – privatno, obrazovanje – samoobrazovanje, vaspitanje – samovaspitanje i sl. (<http://www.bos.rs/cepit/evolucija/html/3/TEMA1/ipanovic.htm>).

Obrazovanje se definiše u kontekstu tržišne i menadžerske utilitarnosti, (ekonomika znanja, menadžment znanja). Namjesto Bildunga (individualnog pedagoškog razvoja), u savremenom trenutku se govori o efikasnosti, produktivnosti, isplativosti, strateškim planovima i sl. U skladu sa tim, obrazovni programi su pragmatično prilagođeni zahtjevima tržišta i ne ostavljaju prostora za humanističke sadržaje koji se ocjenjuju kao nepopularni, odnosno nekorisni. Čovjek postaje jedan od resursa – ljudski resursi su malo ili nimalo iznad ostalih tržišnih resursa i posmatraju se kao sredstvo, kapital, imovina, bogatstvo...

Bolonjska filozofija obrazovanja – dehumanizacija obrazovanja. Osnovni uzroci Bolonjske filozofije obrazovanja vezani su za prilagođavanje obrazovanja duhu neoliberalne strategije razvoja u svijetu i procesima globalizacije, zahtjevima savremene podjele rada i evrointegracijskih procesa. Radi se o promjeni *evropske paradigme univerziteta* i njegove tradicionalne akademske kulture. Promoviše se *američki model obrazovanja*, tržišno orijentisanog, u kome dominaciju imaju interesi korporacija a ne društva. Shodno tome favorizuju se aplikativne – naspram društvenih i humanističkih nauka. Znanje i obrazovanje reducirani su na tržišno upotrebljivu robu, a ne tretiraju se kao bitan element kulture, dinamike razvoja ličnosti i društva.

Osnovni ciljevi sadržani u *Bolonjskoj deklaraciji* to najbolje ilustruju:

1. Ostvarivanje procesa globalizacije i funkcionalizacije visokog obrazovanja na evropskom prostoru;
2. Usklađivanje univerzitetskog obrazovanja sa razvojnim potrebama savremenih transnacionalnih i globalnih korporacija;
3. Oslobođanje od tradicionalizma i modernizacija obrazovanja (uvođenje novih tehnologija u obrazovni sistem, internet, studiranje na distanci...);
4. Jačanje kvaliteta i efikasnosti studiranja;
5. Podsticanje i jačanje mobilnosti studenata, nastavnika i naučno-istraživačkih kadrova širom evropskog prostora;
6. Uspostavljanje jedinstvenog sistema u evropskom visokoškolskom prostoru: lako prepoznatljivih i za poređenje mogućih diplomskih nivoa (organizacija studija na 2 ili 3 nivoa) i otvaranje prostora za izgradnju fleksibilnih obrazovnih profila i njihovu prohodnost širom evropskog prostora;
7. Uvođenje kreditnih sistema (ECTS) prilikom vrednovanja studijskih obaveza;
8. Unapređenje evropskog sudjelovanja u osiguravanju standarda kvaliteta visokog školstva;
9. Zahtjev za sudjelovanje studenata u upravljanju;
10. Promocija koncepta permanentnog obrazovanja;
11. Ostvarivanje jedinstva evropskog visokoškolskog i evropskog naučno-istraživačkog prostora, kao preduslova na putu izgradnje društva znanja.

Neosporno, kapital je na prvom mjestu i iznad svega. Od obrazovanja se očekuje da bude efikasno, pragmatično – uz preferenciju specijalističkih znanja za jednokratnu upotrebu. Favorizuje se profitabilnost profesija na tržištu, bez obzira na sve konsekvence jednodimenzionalnog formiranja ličnosti.

Humanistička perspektiva efektivnog menadžmenta obrazovanja podrazumijeva preispitivanje globalnog koncepta razvoja u znaku *neoliberalizma i amerikanizacije* i vratiti se izvornom *socijal-demokratskom modelu*.

Konzekventno tome, potrebno je vratiti se svom kulturnom akademskom modelu univerziteta sa očuvanim jedinstvom fundamentalnih i primijenjenih nauka. Očuvati jedinstvo naučno-istraživačke, nastavno-obrazovne i kulturne funkcije univerziteta. Rehabilitovati strateški cilj obrazovne i kulturne politike univerziteta – „proizvodnja” *homoakademikusa kao svestranog čovjeka*, a ne *poluobrazovanih fah-idiota* za jednokratnu upotrebu megakapitala i struktura moći u savremenom trenutku.

Na očiglednoj stranputici organizacije savremenog obrazovanja kao brana stoji Sokratova ličnost, čije učenja potkrijepljeno saznanjima iz humanističke psihologije, prije svega Maslova i Rodžersa, zaklanja od nepoželjnih filozofija obrazovanja i nudi perspektivu samoostvarivanja svestrane, slobodne i cjelovite ličnosti, kao pretpostavke njenog zdravlja i zrelosti. Osnovni cilj humanističkih ideja u obrazovanju je „zaklanjanje” njegovog menadžmenta od ideja i devijacija drugih teorija kao i razumijevanja savremenog civilizacijskog razvoja.

Područja buduće analize koja bi trebala doprinijeti efektivnijem menadžmentu obrazovanja, po našem ubjeđenju su sljedeća:

1. Ako je promjena očigledna činjenica savremenosti, da li pitanje efektivnog menadžmenta obrazovanja treba postaviti kvalitativno drugačije?
2. Koje tradicionalne humanističke ideje o čovjeku i u kojoj mjeri su upotrebljive u savremenom trenutku?
3. Da li je na pomolu posve *novi čovjek* (čovjek sajber prostora, npr.) ili je to *stari čovjek* kojem je neophodno dodati nove (stare) humanističke atribute?
4. Da li cilj obrazovanja u našem društvu – *slobodna svestrana ličnost* – treba redefinisati?
5. Koliko nam u kontekstu promjenjive savremenosti može pomoći humanistička paradigma menadžmenta obrazovanja u borbi za ostvarivanje ljudskosti, tj. integralne, zdrave i zrele ličnosti?
6. U kojoj mjeri je održiva tradicionalna paradigma humanističkog obrazovanja i da li u budućnosti može biti zamijenjena nekom novom paradigmom?
7. Može li efektivni menadžment obrazovanja uvažavajući humanističke ideje i ostajući savremen u pogledu obrazovanja u praksi biti uzdignut na viši nivo od principa humanosti (up. Čokorilo i sar. 2011: 476-477)?

Literatura

- Čokorilo, R., Popadić, R., Grk, M. (2011). Humanistička koncepcija obrazovanja u kontekstu savremenosti. U Zborniku radova *Nauka i politika*, knjiga 5, tom 2. Pale: Filozofski fakultet.
- Čokorilo, R. (2014). Fenomen kreativnosti i kvalitet obrazovanja. U *Zborniku radova broj 2 Drugog kongresa pedagoga Republike Srpske*, (str. 105–123), Banja Luka: Društvo pedagoga Republike Srpske.
- Čokorilo, R. (2020). *Menadžment obrazovanja*. Novi Sad: Autorsko izdanje.
- Đurić, M. (1997). *Istorija helenske etike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Maslov, H. A. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Petančić, M. (1968). *Ergodidaktika*. Rijeka: Općinski zavod za zapošljavanje.
- Petančić, M. (1975). *Industrijska pedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rodžers, K. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Rou, Dž. A. (2008). *Kreativna inteligencija*. Beograd: Clio.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- <http://translate.google.com/translate?hl=sr&sl=hr&u=http://bs.wikipedia.org/wiki/Sokrat>
- <http://www.bos.rs/cepit/evolucija/html/3/TEMA1/ipanovic.htm>

Radovan T. Čokorilo
Novi Sad

PROLEGOMENON FOR EFFECTIVE EDUCATION MANAGEMENT

Summary. The study analyzes the system of an educational institution that manages, maintains, and guides human resources. In this system, the concept of education is key, with emphasis on training, instruction, and groundwork. Work, man, and education have been brought into correlation. Special emphasis is placed on the possibility of humanizing education based on the principles of Maslow (self-actualization) and Rogers (fully functioning person). Hand-in-hand with them comes creativity as a challenge to improving the process of knowledge acquisition so that it is understood, accepted and implemented, i.e., associated with work. Modern education management is burdened with numerous problems. It can be analyzed in the context of contemporary crises, technological innovations, market-based utilitarianism, the Bologna philosophy of education, as well as other views on education. These are the main sources that cause and drive changes in the field of modern education, reducing its perspective of effectiveness. The paper also points out the possibilities for overcoming unwanted occurrences through increased reliance and appreciation of humanist ideas in education and shielding its management from deviant theoretical ideas and practices, while seeking to understand and appreciate modern civilization trends.

Keywords: *man, work, education, humanitarianism, creativity*

Radovan T. Čokorilo
Novi Sad

PROLEGOMENA FÜR EFFEKTIVES BILDUNGSMANAGEMENT

Zusammenfassung. Dieser Artikel basiert auf einem Bildungseinrichtungssystem, das das menschliche Potenzial verwaltet, lenkt und leitet. Im Mittelpunkt dieses Systems steht das Konzept der Bildung in Bezug auf Ausbildung, Training, Erziehung und Schulung. Arbeit, Mensch und Bildung werden in gegenseitige Beziehungen gesetzt. Besonderer Wert wird auf die Möglichkeit der Humanisierung der Bildung gelegt, basierend auf dem Verständnis von Maslow (Selbstverwirklichung) und Rogers (voll funktionsfähige Persönlichkeit). Damit einher geht die Herausforderung, Kreativität als Teil des Prozesses des Wissenserwerbs zu fördern, sodass er verstanden, akzeptiert und im Kontext der Arbeit angewendet wird. Das moderne Bildungsmanagement steht vor zahlreichen Herausforderungen, die im Kontext zeitgenössischer Krisen, technologischer Innovationen, des Marktutilitarismus, der Bologna-Bildungsphilosophie und anderer Bildungsansätze analysiert werden können. Diese Faktoren beeinflussen und verringern die Wirksamkeitsperspektive der modernen Bildung. Der Text weist darauf hin, dass unerwünschte Phänomene überwunden werden können, indem man einen höheren Wert auf humanistische Ideen in der Bildung legt, die Verwaltung vor abweichenden theoretischen Ideen und Praktiken schützt und gleichzeitig den modernen Zivilisationsfluss versteht und schätzt.

Schlüsselwörter: *Mensch, Arbeit, Bildung, Menschlichkeit, Kreativität*

Милица Т. Ћесаревић

Универзитет у Београду – Филолошки факултет, докторске студије

ТЕАТРОЛОШКИ ПРИСТУП НАСТАВНОЈ ОБРАДИ КОМЕДИЈА СА ЛИКОМ ТВРДИЦЕ

Резиме. У раду се са аспекта компаративног приступа сагледавају могућности тумачења комедија са ликом тврдице у наставном контексту, узимајући за пример драмска остварења Плаута, Молијера и Стерије. Театролошка интерпретативна парадигма уводи се кроз компаративно самеравање драмског текста Јована Стерије Поповића и његовог сценског извођења у режији Егона Савина. Полазећи од методичких приступа наставној обради драмског стваралаштва, рад настоји да продре у бројне аспекте проучавања дела – тематско-мотивске, естетске и идејне. Поврх тога, посебна пажња посвећена је и специфичностима комуникације драмског дела са читаоцем, односно гледаоцем, а у наставној ситуацији у оба случаја са учеником. У том контексту као основни интеграциони чиниоци процеса тумачења фигурирају – комички механизми, карактеризација јунака те интенција аутора. Дубље сагледавање свих наведених аспеката, у чијем међусобном укрштају настају истакнуте драме, као и сценска интерпретација једне од њих, пружа ученицима могућност да уоче, препознају и разумеју живу комуникацију писца са књижевним наслеђем ранијих епоха, али и делима актуелних стилских образаца које доноси епоха у којој стварају.

Кључне речи: *драма, тврдица, методика наставе, интермедијалност, театролошки приступ.*

Особенисти наставног тумачења драмских текстова

Како се кроз традицију методичких проучавања више пута указивало (в. Rosandić, 1986: 578; Штасни, 2017: 66), а и како можемо самостално приметити летимичним увидом у наставне програме за основну и средњу школу, број драмских дела која се изучавају у датом контексту није велик, иако је у извесној мери проширен у односу на раније стање. Као разлог

томе истиче се углавном специфичност драмске структуре, те чињеница да драма као књижевни род стоји на граници литерарног и сценског дела. Такав гранични положај условио је управо и сам приступ тумачењу драмских остварења, у вези са чим Гордана Штасни истиче да се „при обради драмског текста у обзир [се] морају узети и *сценски појмови*, могућа *позоришна извођења* или *екранизације*” (2017: 66). Иако, с те стране гледано захтеван и сложен, процес наставног тумачења драмског дела вишеструко је функционалан и, наставља ова ауторка, погодан за повезивање наставе књижевности и културе изражавања, што нуди могућности за увођење низа стваралачких активности (2017: 66).

Поред тога, разлог за овакво стање можемо потражити и у томе да је драма у извесној мери потцењена књижевна форма, те јој се често постављала замерка, на шта између осталог упућује и Драгутин Росандић, да не пружа могућности за разгранато развијање карактера својих јунака услед чињенице да све што се у њој догађа мора бити представљено кроз дијалог, те се и само испољавање карактера одвија на суженом плану говора, без могућности дубље интроспекције својствене прозним формама. Међутим, већ је и поменути аутор оповргао овакве тврдње, напомињући да је драмско стваралаштво у великом броју случајева дало „најдубље и најкомплексније садржаје човекова унутрашњег живота” (Rosandić, 1986: 616), са чиме ћемо се неоспорно сложити.

Драмска форма и драмски дискурс као такви пружају мноштво могућности за симболизовање радње и ликова, рефлексивност, лиричност, динамизам радње и осећајности, психолошку изнијансираност и сл., што кроз простор и време, у најширем смислу схваћено, потом гестове, мимику и кретање јунака и остале дидаскалијске елементе, то и кроз реплике и драмске ситуације и сукобе – чиме се и остварује слојевитост радње и карактера њених јунака. Управо због свега тога може се рећи да су драмски текстови унеколико изазовнији за тумачење, а сходно томе потенцијално мање привлачни ученицима у наставном процесу, што се нарочито изражено може осетити кроз сусрет ученика са авангардном драмом и театром апсурда. Међутим, не треба занемарити чињеницу да су ученици често више мотивисани за читање драмских текстова због њихове краће форме, наглашеног динамизма радње и једноставнијег стила који није склон есејизацији, те претендује да буде јаснији и условно речено читљивији. Овако постављене преференције ученика треба узети у обзир приликом мотивисања за читање, а додатно подупрети одговарајућим методичким радњама и приступима књижевном делу током саме наставне интерпретације, где се и крију потешкоће на релацији текст – ученик.

Надаље, важно је напоменути и постојање два општеприхваћена методичка приступа драмском тексту у оквиру наставне интерпретације. Наиме, реч је о литерарном и театролошком (сценском) приступу обради – при чему се разликују полазишта интерпретације, тј. да ли се драмско дело примарно посматра као литерарни текст или сценски предлогак. Посебно у том контексту истичемо реч „примарно”, чиме желимо да сугеришемо да ни у ком случају није реч о два међусобно искључива принципа тумачења, већ о два приступа која се преплићу и међу којима се не може успоставити јасна граница, чак је, слободно можемо рећи, и пожељно нарушавати ту границу током наставне интерпретације. Како сугерише Љиљана Бајић у тексту *Читање драме* „треба запазити да свако ваљано проучавање драме не запоставља ни њене књижевне, ни њене сценске посебности. Ти различити аспекти драме нису раздвојени, нити се један одлаже због другог или на рачун њега (Бајић, 2013: 354)”.

У оквирима литерарног приступа драмском тексту као полазиште подразумева се уочавање и образлагање структурних елемената који се најснажније намећу свести ученика – драмских сукобљавања и ситуација које их узрокују, потом драмских ликова, њихових акција, те говорних испољавања јунака. Овај облик тумачења утемељен је на коришћењу различитих терминолошких одредница – књижевнотеоријских појмова и сценских термина, при чему се све то чини са циљем да се што потпуније означе и протумаче душевна стања ликова, њихови међусобни односи, карактерне особине, поступци и друге појаве из њиховог духовног и друштвеног живота (в. Штасни, 2017: 67–68).

С друге стране стоји театролошки или сценски приступ драми који подразумева широк спектар могућности посматрања и представљања драмског текста као примарно сценског дела.¹ Свакако, вреди напоменути да сценски приступ обради драме захтева претходно увођење ученика у основне особености ове уметности. Такође, мишљења смо да овај приступ,

¹ У методичкој литератури се наводе бројни начини укључивања сценских аспеката тумачења у наставну интерпретацију: интерпретативно (сценско) читање, читање по улогама, гледање позоришне представе или неког другог облика сценске изведбе, замишљање и предочавање извођења драме на сцени, разговор о костимографским и сценографским решењима, поредбено тумачење драмског текста и његове сценске реализације, истраживачки увид у позоришну историју датог комада, његову рецепцију код публике и у позоришној критици, писање сценских редакција драмског текста, позоришних и књижевних приказа и критика, разговор са глумцима који су тумачили улоге у датом комаду и упоређивање њихове интерпретације са резултатима наставног тумачења итд. (више о предоченим и другим могућностима увођења сценске парадигме тумачења у наставу драме в. Rosandić, 1986: 600–635; Бајић, 2013: 354–355; Штасни, 2017: 68).

уколико се самостално примењује, може донети више штете него користи те треба бити изузетно опрезан у настојању да се оствари баланс литерарног и сценског у интерпретацији, како би се избегло занемаривање естетских, структурних, идејних, стилских и других особености текста, на рачун пуког импресионистичког приступа, који би афирмисао сценске аспекте. Ови елементи тумачења драмског дела, не поричемо, могу имати великог значаја у активирању унутрашње чулности, креативности, стваралачких потенцијала и емоционалне укључености, као и у снажењу изражајних способности ученика, али то не смеју бити једина исходишта наставне интерпретације било ког књижевног дела, па ни драмског.

У постављеном контексту наш приступ обради драма са ликом тврдице, у првом реду Јована Стерије Поповића и Жана Батиста Поклена Молијера, а потом и спорадично скретање пажње на њихов прототекст – Плаутову *Аулуларију*, настојаће да афирмише театролошки интерпретативни модел у наставној пракси. Процес тумачења осмишљен је тако да сценски образац, кроз упознавање ученика са позоришним остварењем Егона Савина², пружи извесну надградњу литерарној парадигми тумачења и обогати је интермедијалним концептом. Тиме речено, поред тога што се на овај начин подстиче ученичка кративност, унутрашња чулност и истраживачки дух, не испушта се из вида ни образовни аспект датог пута. Компаративна парадигма тумачења се усложњава, а ученик ставља, речима Лава Виготског, у изазовну позицију зоне наредног развоја. У складу с тим интерпретативни пут који нудимо у овом раду не рачуна само на оно што ученик може постићи самостално, већ подизањем лествице тежи да отвори простор за постизање бољих резултата у образовном и интелектуалном развоју бића кроз сарадничку атмосферу.

Театролошки модел и интермедијална парадигма у наставном тумачењу

Прожимање двеју уметности – књижевности и позоришта – отвара простор за иновативно поступање у правцу коришћења бројних потенцијала интермедијалне и корелацијски засноване наставе. Како методичка литература наводи, суочавање ученика са делима различитих уметничких концепција свеобухватно покреће њихов емоционално-мисаони потенцијал, развијајући естетску доживљајност и способност уочавања и тумачења

² Снимак представе *Кир Јања* из 2011. године у режији Егона Савина и изведби Народног позоришта у Београду доступан је на платформи YouTube са URL адресом https://youtu.be/E6C4M_6Pj40.

уметничког израза кроз различите медије преношења – реч, слику, боју, звук и сл. Притом, проучавање било које гране уметности носи у првом реду исте образовно-васпитне циљеве: развијање трајног интереса и љубави према уметности, изграђивање укуса и критеријума у процењивању уметничког остварења, формирање хуманистичког погледа на свет, изграђивање стваралачке личности ученика итд. (Rosandić, 1986: 184, 187).

Да би ова врста обогаћивања литерарног тумачења била плодотворна, неопходно је претходно указати ученицима на специфичности позоришног уметничког израза и дати одговарајуће смернице за разумевање – такорећи трагове којима ће се кретати у предстојећем тумачењу. На темељу реченог, ученици се упућују на запажање неколиких театарских знакова: знаковне елементе који се односе на глумце, где спадају звучни знакови (говор и његова интонација) и визуелни знакови (израз лица и положај тела односно мимика, гест и костимографија) и знаковне елементе који се односе на сценске ефекте, где спадају музика и звучни ефекти од аудитивних знакова, те изглед сцене – реквизити, светло и декор као визуелни знакови комуникације са гледаоцем. Поред тога, од изузетне важности биће и поређење концепције ликова и удела различитих типова комике у двама уметничким медијима. Окосницу дискусије на ову тему може представљати следећи модел сарадничких императива и питања, који је могуће даље усложњавати на различите начине у конкретним наставним околностима:

- *Предочите како сте доживели одгледану представу. Шта вам је најпре привукло пажњу у сценској интерпретацији Стеријине комедије? Шта спаја све комедије и дату сценску интерпретацију? Размислите где су остварена највећа померања у односу на текст. Образложите своје мишљење. Издвојте одговарајуће примере померања на плану комичких механизма. Чиме је ова промена резултирала по питању карактеризације јунака? Уочите до каквих мотивских померања долази у представи. Како се то манифестује на плану карактеризације и комике? Имајући у виду претходну интерпретацију на часу, какве недоследности уочавате у концепцији ликова Кир Јање и нотароша Мишића? Обратите пажњу на сценску апаратуру. Какав је значај сценографије, музике, светла и других реквизита? Упоредите интенцију комедиографа са полазиштима режисера. Предочите и образложите свој вредносни суд о одгледаној представи.*

Главна повезница свих комедија са ликом тврдице и истакнутог сценског решења, на плану садржаја посматрано, заснива се на разрешењу

питања како се понаша заљубљени тврдица и напетости која прозилази из врло успеле контаминације типских улога – тврдице и комичног старца заљубљеног у младу девојку или жену. На плану форме, повезница се твори кроз реализацију садржаја по принципу умножених заплета. Тако, када говоримо о Молијеровом *Тврдици*, мотив љубави се развија кроз неколико љубавних труглова (Харпагон – Маријана – Клеант; Маријана – Клеант – удовица; Валер – Елиза – Анселм), оснажен притом мелодрамским мотивима различитих прерушавања и препознавања, који произилазе из тематске линије која прати судбину једне породице, трагично раздвојене у бродолому. Слична је ситуација и код Стерије. Мотивом љубави аутор ће на нешто наглашенији начин покренути питање брака као трговине и својеврсног уговора двеју страна, а све то са намером да критички укаже на одређене друштвене појаве. На структурном плану прати се исти модел развијања мотива кроз умножене перспективе (Кир Јања – Јуца; Катица – Кир Дима; Катица – Мишић). Од овог базичног концепта неће одступити ни сценско уобличење Егона Савина, али које ће, како ћемо касније видети, дати неке нове импликације за тумачење.

Гледајући представу, већ од првих сцена примећујемо извесна жанровска померања и мимоилажења интенција аутора и режисера. Наиме, Стеријину комедију је најупутније посматрати као чисту комедију карактера (у односу нпр. на друге две драме са истим мотивом – Плаутову *Аулуларију* и Молијеровог *Тврдицу*). Међутим, не може се исто рећи и за представу *Кир Јања*. У оквиру сценске интерпретације овог драмског остварења долази до доследног снижавања у виду уступања места виших облика комике нижима: па тако комика карактера, иако живо присутна, ипак бива манифестована на фарсичан и лакрдијашки начин, тако што доминанто место заузима комика форме и геста, нарочито у виду наглашеног механизма понављања, а сходно свему томе често долази и до склизнућа у пренаглашену карикатуралност, које код Стерије у тој мери нема³. С друге стране, комика језика, као један од најважнијих облика комике у Стеријином стваралаштву, остаје живо присутна и у Савиновој сценској интерпретацији. Како истиче Љубомир Симовић, за Стеријине јунаке језик није само средство комуникације, већ и легитимације, којом јунак најчешће доказује свој социјални идентитет. А сходно томе, управо ту се отвара широко поље за маскирање идентитета

³ Стерија комику карактера оснажује различитим комичким механизмима, при чему је најчешће реч о карикатури – пренаглашавању, карневалском и гротескном упаривању супротности уз значајан удео трагикомичних ефеката. У том контексту, комедиографска техника српског писца заснива се на гомилању анегдотских карактеризација, разликујући се од Молијерове коју прати извесна градација комичких ефеката,

фалсификовањем језика, при чему долази до комичног изокретања намере и резултата – језик, употребљен у сврху скривања, постаје издајнички сигнал, који казује праву истину, резултирајући комичним ефектом. (2001: 89) Пример за то налазимо у Мишићевим љубавним изливима нежности, који књишком конвенционалношћу скривају искреност намера оног ко их упућује. Такође, комика језика представља и основни образац изградње Кир Јашиног лика. Мешање грчко-цинцарског и српског говорног обрасца, некоректан изговор, који постаје наглашенији у тренуцима када је тврдичин порок провоциран непредвиђеним губицима – све су то значајни извори комике, који добијају истакнуто место у оба изражајна уметничка медија.⁴

Међутим, ако се вратимо сценском решењу и претходно истакнутом померању унутар жанра, а тиме речено и схеме комичких механизма, не можемо а да не приметимо да нас то доводи и до промена у карактеризацији јунака и њиховим функцијама. Чини се, да је оваква концепција највише одузела потенцијалима које носи лик нотароша Мишића, а у нешто мањој мери, али и даље очигледно, и развоју лика главног јунака – Кир Јање. У контексту споредних јунака, пре свега женских – Јуце и Катице – може се пак говорити о проширивању њихових комичких потенцијала, за које треба

⁴ На овом месту, у поредбеном односу са Молијеровим и Плаутовим остварењем, могуће је уочити недостатак разноврсности комичких механизма код Стерије. Код Молијера ћемо пронаћи интересантне примере за транспозицију категорија величине и вредности (в. Bergson, 1993: 67), нпр. када Фросина убеђује Харпагона да Маријана гаји нарочите симпатије према старцима, те да су јој младићи одвратни (в. Молијер, 1994: 58–59). Потом, у истом разговору нешто касније се ишчитава и пример за комичку форму, кроз скретање пажње са разговора о унутрашњим, духовним аспектима на оно што је физичко код једне личности (в. Bergson, 1993: 32). Фросина, говорећи о тобожњим нежним осећањима које ће Харпагон пробудити у Маријани доследно скреће пажњу на његову појавност, која осликава тврдичину нарав (в. Молијер, 1994: 60–61). Такође, комика ситуације изразито заступљена код Плаута и Молијера, јавља се у мањој мери код Стерије. Најбољи пример за овај тип комике, реализован принципом „ђаво на опрузи“ (в. Bergson, 1993: 41–42), представља чувена сцена у којој „без мираза“ надомешћује одсуство свих духовних, моралних и емотивних принципа. На сваку примедбу која полази са опречне тачке „без мираза“ се аутоматски враћа, носећи са собом читав систем уверења који је створила фиксација лика тврдице за свој порок. Такође, школски пример ситуационе комике кроз понављање даје нам Еуклион, тврдица из Плаутове Аулуларије, својим сталним премештањем, проверавањем и поновним скривањем ћупа с благом. Још један значајан извор комике ситуације јесте и остваривање комичког ефекта кроз неспоразум (в. Bergson, 1993: 54). Пример за то налазимо у завршним сценама код Плаута и Молијера, у којима се забуна гради на транспозицији вредности – шкртице (Еуклиона и Херпагона), који у свом систему вредности на највише место поставља новац, и заљубљеног младића (Ликонида и Валера), који на то место ставља вољену жену, кћер тврдичину.

нагласити да, иако проширени, ипак и даље остају у домену фарсичног хумора и углавном се заснивају на комици геста.

У том контексту, мноштво је примера карикатуралности доведене до максимума – Јуцин напад маказама на мужа и хистерично бацање по сцени као протест Јањиној шкртости, која одбија да јој купи нов шешир, гестови који *aparte* одају иронију у њеним речима, карневалско коришћење хране као реквизита, које алузивно указује на склоност ове јунакиње ка трбухоугађању. Потом Јањина онесвешћивања када се нађе у ситуацији да је приморан или да дâ новац Мишићу или да ризикује његов нови долазак и аферу са Јуцом, друго онесвешћивање и тобожња смрт, те Јуцино гротескно слављеничко нарицање и сл. Као што се може приметити, већина карикатуралних претеривања заснована је на принципу понављања и резултира најчешће фарсичним ефектима.

Надаље, када говоримо о женским ликовима, у режији Егона Савина прича о тврдици обогаћена је и мотивом отвореног ривалства између пасторке (Катице) и маћехе (Јуце) на бојном пољу љубави (за пажњу нотароша Мишића). У том контексту посебно интересантна постаје сцена „воспитавања Катице”. Ако посматрамо њене импликације на карактеролошки профил ликова, приметимо с једне стране неискреност маћехиних савета, испод којих се сасвим јасно наслућују скривене намере, и са друге стране наивну простодушност, али и прорачунату лукавост младе пасторке, која вешто алудира на маћехино неверство, не би ли добила оно што је наумила. Међутим, ако говоримо о комичким механизмима, ова сцена је одличан пример за комику геста у свој њеној пуноћи. Како напомиње Бергсон, смешним постаје онај израз лица који нас подсећа на нешто укрупњено, стиснуто у уобичајеној покретности физиономије. Држање, гестови и покрети људског тела тада постају смешни тачно у толикој мери у којој нас то тело подсећа на просту механику (1993: 20, 22). Управо сви наведени елементи веома успешно су дочарани Катичиним извештаченим ходом „воспитане” удаваче или пак „намештеним” заљубљеним погледом, који опонаша страбизам.

Вратимо ли се тексту Стеријине драме, у овом контексту, приметимо да је питање губљења личног идентитета и срастања лика са својом маском, обликованом нормама жељеног друштвеног статуса и модних постулата истог, које се покреће управо овим двама јунакињима, у представи значајно заострено и доведено до крајњих консеквенци. Међутим, са друге стране, морала је бити потиснута суптилна нит трагичности женске перспективе трајања у датом фикционалном свету. О истакнутој, ако не трагичној, онда барем меланхоличној и суморној сенци, која се надвија над трајањем ових жена, које из себе и своје судбине не могу изаћи, пратећи неколико

Стеријиних комедија, упутно говори Љубомир Симовић. Он истиче да се потреба ових жена за животном променом мотивише, поред глупости и помодарства, и утицајем средине и таворењем у блатњавој банатској паланци, у којој живот смрди на чизме и штављене коже, а блато се меси босим ногама (в. 2001: 90, 91).

Ипак, поменуто питање идентитета далеко упадљивије се развија кроз лик нотароша Мишића. Стеријина специфична позиција у компаративној спрези са Молијером и Плаутом, изниче управо на овом месту. Реч је о концепту изградње Мишићевог лика кроз нарушавање класичног комичког троугла, који се састоји од варалице, заблуделе личности и резонера. Стерија, наиме, спаја две, по својој улози опречне функције из датог троугла – варалицу и резонера – у једном лику – нотарошу, што ће имати врло значајне значењске консеквенце, нарочито у контексту тумачења краја комедије. Јер, по суду Ненада Николића, управо то што порок кажњава морално проблематичан свет, чији репрезент постаје нотарош Мишић, даје овој комедији нихилистичку димензију, а расплету одузима упориште у етици. Тиме речено, моралистички захтев комедије да страст буде побеђена, иако се реализује крахом Кир Јање и његовог светоназора, потиरे се неморалношћу победе, која је резултат преваре и самим тим знак немогућности разума да савлада страсти, јер иако је Мишићево полазиште производ рационалности, оно је ипак само средство да се задовоље сопствене страсти, тим опасније што су боље прикривене (Николић, 2010: 215, 216).

Вратићемо се сада почетним опаскама о мањкавостима позоришне интерпретације када је реч о ликовима нотароша Мишића и Кир Јање. Замерка која се да упутити сценском развијању оба лика може се сажето означити с једне стране као упрошћавње комичких функција у лику Мишића, којим се перспектива развијања његовог лика као резонера у потпуности напушта, а с друге стране, као одсуство питања трагичности Кир Јањиног лика.

Када је реч о нотарошу Мишићу, важно је истаћи да је од почетка представе публици предочен сасвим јасан и отворен флерт Јуце и овог јунака, што чини апсолутно немогућим постављање питања идентитета, као и рационалну супериорност Мишића над Кир Јањом, на коју реферише литерарни предлогак. Дакле, ако „литерарни” Мишић успева да порази Кир Јању, за разлику од конвенционалних ликова Јуце и Катице, управо због тога што његово Ја-за-себе остаје скривено и непознато, како јунацима драме, тако и читаоцу, јасно нам је да ће победа „сценског” Мишића у измењеном контексту добити другачије импликације. Како нам је Савинова интерпретација оспољила то нотарошево Ја-за-себе, и рекли бисмо, не само оспољила, већ и искарикирала, сходно томе дошло је до изједначавања овог јунака са својим драмским противником – Кир Јањом. Укидањем истакунуте

дијалектике између категорија Ја-за-себе и Ја-за-друге, Мишић је неповратно изгубио своју позицију резонера, коју му је Стерија доделио у комедији, те остао само у улози варалице. А у вези с тим, и сам расплет постаје неуверљив и рекли бисмо, уједно најслабије место ове представе – када комички *deus ex machina* у виду летећег балона, симболично названог по Јањиним мртвим коњима „Мишко и Галин”, одвози Мишића, Катицу, Јуцу и Јањин новац.

У вези са поменутиим питањем скривеног личног идентитета нотароша Мишића скренућемо пажњу и на његову везу са Катицом. У драми је за тумачење овог односа најзначајнија сцена изјављивања љубави, у којој се, када имамо у виду Стеријин текст, пародира дискурс популарних љубавних романа са циљем маскирања (не)искрености намера младића:

Мишић: Господична, ја сам доста вашу доброту и ваша преизрјадна качества у самоћи уважавао и њима се дивио, данас је прилика објавити вам да су мене прелести ваше преумилно обузеле, и да би будушче шчастеније моје несносно било када би ми судбина пакосно укратила с вами дне живота делити.

Катица: (Уздахну)

Мишић: Ви видите, господична, да ја љубов моју к вами доста *просто* и без употребленија текстова из романа *изражавам*, но с отим мислим да што је језик простији, то су чувства природнија. Од вас, дакле, сад очекивам, смем ли зацело жељи мојој надежду давати – Ви ћутите? (2019: 46,47; истицања су наша)

Ако пак ову сцену посматрамо у светлу позоришне интерпретације, уочићемо померање ка фарсичној комици посредством увођења еротских конотација у однос Катице и нотароша Мишића, те истакнути део реплике – „ја љубов моју к вами доста *просто* изражавам” – у том контексту добија измештено значење, двосмислено са јасном еротском симболиком.

На поменутом плану идентитета изгубљено је нешто и од потенцијала Кир Јањиног лика, предвиђених драмским текстом. Изгубљен је део оне трагичности порока који господари бићем тврдице, а акценат у том контексту са порока пребачен на еротски план – односно аспект који прати Кир Јању као типски лик старог немоћног љубавника који има младу жену и типски лик превареног мужа. Извесне трагичне потенцијале примећујемо једино у сцени када Јања излази са позорнице у своје шпекулације, остављајући иза себе жену и кћер са нотарошем, свестан женине издаје и своје промашености у улози супруга, али немоћан да се одупре пороку који каналише његово поступање у свим сегментима живота. Треба скренути

пажњу и на антологијску сцену дијалога са новцем и ону у којој Јања размишља о самоубиству као наглашено драматичне призоре, који откривају и трагичну димензију тврдичиног порока. Овоме поред ефектне фацијалне експресије додатно доприносе и визуелно-аудитивни позоришни знаци у виду пригушеног осветљења и музичке подлоге.⁵

Насупрот томе, када посматрамо Стеријину комедију и њеног главног јунака, не можемо а да не потцртамо важност идентитетске некохерентности или, како истиче Ненад Николић, радикалне подвојености Кир Јањиног лика између лица којим се представља у свету (Ја-за-друге) и онога што заиста мисли и према чему управља своје поступке (Ја-за-себе) (в. 2010: 206). Радња тако прати однос тврдице према свету, који се креће од супротстављања, преко борбе до пораза и измирења, које доноси фиктивну равнотежу (Николић, 2010: 205). Немогућност успостављања суштинске равнотеже произилази из немогућности тврдице да, иако свестан краха својих уверења, поунутрашњи начела на којима се заснива свет у коме је осуђен да траје. Управо на темељу датог искуства ишчитавамо поменути трагичну сенку Кир Јањиног лика. Међутим, иако се његово „страдање” заснива на трагичком принципу нужности таквог краја, важно је истаћи да Јања не може постати и трагички јунак, јер, како указује Зорица Несторовић, изостаје тренутак спознаје у коме тврдица увиђа да је тврдичлук као доминантна особина његове личности одредио и његову злосрећну судбину (2011: 114).

Говорећи о пороку као таквом, могуће је, такође, сагледати и три правца у којима се ова тема реализује код Стерије, Молијера и Плаута. У случају римског комедиографа није реч о пороку као патолошкој слици болести или нарцисоидне опсесије новцем у којој се новац доживљава као продужетак сопства, већ о манијакалном страху од могућности да недавно пронађено благо може бити украдено и отуђено. Имајући у виду да је реч о човеку који је живео на маргини егзистенције, ћуп са благом посредно је шанса за нов почетак и живот без зебње за лични опстанак. Тиме речено, Еуклионова опсесија није само материјалистички мотивисана, већ има и једну чисто људску димензију. Као доказ томе издваја се и чињеница да је једино његово болесно стање духа излечено губитком новца, за разлику од друге двојице тврдица.

⁵ Ако обратимо пажњу на остале елементе визуелно-аудитивних сценских знакова, приметимо да је сцена крајње једноставна и да на њој не долази ни до каквих промена током развоја радње, сем спорадичних померања реквизита. Када говоримо о овим спољним елементима – костиму и реквизитима – напоменућемо још и симболички показатељ тврдичине тежње да само он влада и поседује – свежањ кључева као стални део костимографског решења и рачунаљку као комички реквизит који на симболички начин алудира на стално бројање и пребројавање новца.

Молијер је направио у овом контексту радикалну промену у концепцији јунака. Харпагон, као најокорелији међу тврдицама, од почетка до краја остаје веран своме пороку. Немилосрдан и суров, заслепљен патолошким поривом за новцем, ставиће материјалну добит чак и испред потенцијалне добробити своје деце. Елизу ће два пута практично продати. Први пут очинска немарност долази до изражаја када кћер обећава богатом старом удовцу Анселму и свим њеним рационалним негодовањима супротставља две речи које откривају бит његове личности – „без мираза”. Други пут, иако не са негативним исходом по њу, без икаквих промишљања је даје Валеру, не би ли повратио своју једину драгоценост – благо. Мотив удаје кћери за имућног старца присутан је и код Стерије, међутим, мотивација овом потезу је значајно другачија, а сходно томе и питање удела патолошког у пороку јунака може бити проблематизовано.

Иако један крак Јањине аргументације иде у правцу Харпагоновог „без мираза”, треба истаћи да овај јунак ипак није лишен осећања родитељске брижности и нежности. Његов избор партнера за своју кћер условљен је и вишеструким повезницама које дели са тим човеком – дугогодишње пријатељство, заједничко порекло, те филозофија живота и пословања. Тако ће Кир-Јања рећи: „Кир-Диму и поштен човеку, не ишти новци, не ишти високо штифунг. Оћи само газдарица. Ајде де, нека има. Катицу и добра. Катицу и вредна (2019: 29).” А ако се присетимо Харпагонове опаске о својој кћери Елизи: „Видите како је велика; али коров брзо расте (1994: 75)”, постаје још очигледније да Стеријин јунак ипак није сурови и немилосрдни отац – тиранин.

На самом крају поређења ових двају уметничких медија долазимо и до питања интенције аутора, односно режисера. Анри Бергсон је у својим есејима о смеху истакао да комедија, у својој тежњи да се разликује од осталих драмских врста и спречи да се озбиљно схвати озбиљна радња, пажњу читаоца односно гледаоца концентрише на гестове уместо на радње. При чему се под гестовима подразумевају држање, покрети, па чак и речи којима се неко душевно стање приказује без циља и без користи, те ради самог ефекта (1993: 76). Чини се да управо у овом контексту можемо повући основну линију разликовности Стеријине визије и сценске интелепратације Егона Савина.

У својим комедијама без срећног завршетка Стерија представља страсти и пороке који највише штете наносе онима који су у њиховој власти, а самом разрешењу комичког заплета у многоме доприноси дидактичка природа комада изложена субверзивном деловању пишчевог дубоког, али неискazanог, уверења у немоћ разума да надвлада страсти (Несторовић, 2011: 119). Позоришна изведба пак нема полазиште у дидактичком принципу

класицистичко-просветитељског начела „полезности” и лечења моралних ишчашења, њена жеља је пре свега да насмеје и забави публику.

Говорећи о интенцијама, када поредимо двојицу класициста у односу према античком прототексту, јасно се уочава извесно мимоилажење, последица чега бива и разлика у крају односно претпостављеном крају, када је реч о Плаутовој комедији. Римском комедиографу је пре свега стало да забави и насмеје своју публику, те се сходно томе појављују и игре речима, смешне кованице, фамилијарни и свакодневни говор, пренаглашавања која често воде у грубост комике, те обртање озбиљних мисли на своје наличје. Сходно томе интенција аутора није имала потребу нити је морала да извршава било какав притисак на природни ток комичког расплета. Са Стеријом и Молијером ситуација је нешто другачија – њих двојица деле моралистичке преокупације, засноване на Хорацијевом принципу „*dulce et utile*”, а свакако усклађене са духом епохе у којој стварају. Овакве идеје неоспорно су имале утицаја на расплет радње и условиле да се, када је реч о делима ових писаца, сусретнемо са комедијом без срећног краја. Међутим, иако се успоставља извесна сродност по том питању, приметно је и разликажење засновано на личном поетичком програму српског комедиографа.

С једне стране, Молијеров *Тврдица* има за циљ да афирмише нека морална начела попут класицистичке визије да човек кроз живот треба да се води здравим разумом, осећајем мере и поштовањем природних закона. Његов морал притом није хришћански, већ људски. Није реч о проповедању одрицања и жртвовања, већ о осуди свега онога што је изопачено и неприродно – лаж, лицемерје, тврдичлук, неприродно склапање бракова и сл. Мане и пороци које слика његова комедија илустрација су огрешења о здрав разум и природу, те су зато изложени подсмеху (уп. Милачић, 1973: 240, 241). С друге стране, Стеријин *Тврдица* носи исти дисонантан тон, који осуђује главног јунака на трајање у свету без суштинске свести о разлозима сопственог спотицања, што ће рећи без егзистенцијалног сазнања и промене идентитета. Међутим, крај Стеријине комедије остварује извесни меланхолично-сетни призив и отвара питање промашености људског постојања и немоћи разума или неповерења у његову моћ. Како Ненад Николић истиче, уместо очекиваног дидактизма и срећног завршетка, анагнорисис се на крају ове драме остварује гомилањем несрећа и довођењем лика-препреке до најгорег могућег обрта, који није више комички, већ драмски – Кир Јања ће признати свој пораз, али неће прихватити новонастале околности, јер не може поунутрашњити начела на којима се заснива свет који га је победио. Међутим, ни начела тог света неће заузети место етичке вредности, већ ће оно остати празно, с обзиром на то да место вредности не може заузети јунак попут Мишића, који је етички дискредитован улогом варалице. Управо ту

се гради меланхолична црта Стеријиног *Тврдице*, готово нихилистичко осећање света и свест о немоћи разума да надвлада страст (уп. Николић, 2010: 204, 207, 209).

У назначеном контексту може се закључити да Савин приступа тексту Стеријиног „веселог позорја” претежно са аспекта Плаутових намера. Дакле, режисерска намера је да насмеје и забави публику, те да се благонаклоно подсмехне карактерним исклизнућима јунака на сцени. Тиме речено, а у правцу претходно наведених Бергсонових запажања, као последица истакнутих намера резултира сасвим природно, на почетку рада истакнуто, померање од комедије без срећног краја ка фарси.

Закључак

У жељи да пружимо иновативан приступ наставној обради класицистичке комедије и са намером да процес тумачења драмског дела учинимо динамичнијим и ученицима пријемчивијим, а имајући у виду почетна размишљања о специфичности наставне обраде драмског текста, поставили смо као основи циљ савременој настави истраживање различитих начина повољних за успостављање живог комуникацијског процеса између ученика у улози читаоца односно гледаоца и драмског текста. На том трагу, показали смо како дубље сагледавање разноликих токова изградње уметничких вредности, у чијем међусобном укрштају настају драме са ликом тврдице и сценско уприличење једне од њих, утемељено у „полезности” компаративног метода, пружа ученицима могућност да уоче, препознају и разумеју живу комуникацију савременика са књижевним наслеђем ранијих епоха. Такође, стављајући их у изазовну ситуацију, у којој треба наступити истраживачки и критички, отворили смо широк простор за развијање ученичких аналитичко-синтетичких способности, те моћи запажања, образлагања и у препознатим естетским вредностима утемељеног, вредновања.

Литература

- Бајић, Љ. (2013). Читање драме. *Књижевност и језик*, 60(3–4), 351–362.
- Bergson, A. (1993). *Стећ. Есеји о значењу комичног*. Београд: Ларис.
- Милачић, Д. (1973). *Вечни Молијер*. Београд: Слово љубве.
- Молијер, Ж. Б. П. (1994). *Тврдица*. Београд: Књига-комерц.
- Несторовић, З. (2011). *Класик Стерија. Есеји*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност, Чигоја штампа.
- Николић, Н. (2010). Стеријина комедија „Тврдица” као драма идентитета. *Меандри просвећености* (стр. 203–216). Београд: Службени гласник.
- Rosandić, D. (1986). *Методика књижевног одгоја и образовања*. Загреб: Школска књига.
- Симовић, Љ. (2001). Стерија међу маскама. *Дупло дно: Есеји о српским песницима, о комедијама Стерије и Нушића и о Животу и прикљученијима Доситејевима* (стр. 88–100). Београд, Сопот: Стубови културе, Арт принт.
- Savin, E. (2011). *KIR JANJA – Narodno pozorište, Beograd*. Septembar, 25, 2023. URL https://youtu.be/E6C4M_6Pj40.
- Стерија Поповић, Ј. (2019). *Тврдица. Шаљиво позориште у три дејства*. Београд: Гутембергова Галаксија.
- Флашар, М. (1988). *Студије о Стерији*. Београд: СКЗ.
- Штасни, Г. (2017). *Методика наставе српског језика и књижевности. Методичка обрада књижевног дела*. Београд, Нови Сад: Завод за уџбенике, Сајнос.

Milica T. Česarević

University of Belgrade, Faculty of Philology, Doctoral Program

THEATROLOGICAL APPROACH TO INTERPRETING COMEDIES FEATURING THE CHARACTER OF THE MISER

Summary. The paper analyzes the possibilities of interpreting comedies featuring the character of the miser in the educational context from the standpoint of a comparative approach, taking the dramas of Plautus, Molière and Sterija as examples. The theatrological interpretative paradigm is introduced through a comparative interpretation of the dramatic text by Jovan Sterija Popović and its stage performance directed by Egon Savin. Starting from methodological approaches to teaching interpretation of drama, the paper aims to shed light on

various aspects of interpretation and understanding of drama pieces – thematic, motif-based, esthetic, and conceptual. In addition, special attention was paid to unique attributes of communication of the dramatic work to the audience, i.e., or in the teaching context, to the student. In this context, the main integrative factors of the process include – comic mechanisms, characterization of the hero, and the author's intention. A deeper analysis of all the mentioned aspects, the intersection of which has given rise to prominent plays, as well as stage interpretation of one of them gives students the opportunity to identify, recognize and understand the living, breathing communication between the author and the literary legacy of ages past, and with the works of current stylistic trends and patterns brought about by the era in which they live and create.

Keywords: *drama, miser, teaching methods, intermediality, theatrological approach.*

Milica T. Џesarević

Universität Belgrad, Fakultät für Philologie, Doktoratsstudium

THEATROLOGISCHER ANSATZ ZUR LEHRE DER KOMÖDIE MIT DEM CHARAKTER DES GEIZHALS

Zusammenfassung. Dieser Artikel betrachtet die Interpretationsmöglichkeiten von Komödien mit der Figur des Geizhals im Unterrichtskontext unter Verwendung eines vergleichenden Ansatzes. Am Beispiel der dramatischen Werke von Plautus, Moliere und Sterija werden theatralische Interpretationsparadigmen durch einen Vergleich des dramatischen Textes von Jovan Sterija Popović mit seiner Bühnenaufführung unter der Regie von Egon Savin eingeführt. Der Fokus liegt auf verschiedenen Aspekten des Werkstudiums, darunter thematisch-motivische, ästhetische und konzeptionelle, ausgehend von methodischen Ansätzen zur Vermittlung dramatischer Kreativität. Besonderes Augenmerk wird auf die Kommunikation des dramatischen Werkes mit dem Leser bzw. Zuschauer sowie im Unterricht mit dem Lernenden gelegt. Ein vertiefter Blick auf diese Aspekte ermöglicht den Lernenden, die lebendige Kommunikation des Schriftstellers mit dem literarischen Erbe in vergangenen Epochen zu erfassen. Gleichzeitig hilft die Bühneninterpretation, sowohl Werke vergangener Epochen als auch zeitgenössischer Stilmuster zu verstehen, die durch die jeweilige Epoche geprägt sind.

Schlüsselwörter: *Drama, Komödie, Geizhals, Lehrmethodik, Intermedialität, theatralischer Ansatz.*

Блаженка Р. Тривунчић
Париз

КОНФЕСИОНАЛНОСТ У МЕТОДИЦИ ДОПУНСКЕ НАСТАВЕ НА СРПСКОМ ЈЕЗИКУ У ПАРИСКОМ РЕГИОНУ¹

Резиме. У раду се приказује методички приступ конфесионалности, која је у подтексту културно-историјских наставних садржаја, прописаних Посебним програмом образовно-васпитног рада на српском језику у иностранству. Дидактичко-методички приступ конфесионалности условљен је лингвистичким и социолингвистичким чиниоцима и захтева од наставника стручност и прилагодљивост, добру процену језичког нивоа и потреба наставне групе, одабир и примену одговарајућих методичких поступака и функционалну употребу наставних средстава. На одабраним примерима наставних и ваннаставних активности указује се, у односу на конфесионалну идентификацију у расејању, која је део друштвеног идентитета, на улогу образовања на српском језику, у оквиру којег се из многозначности наставних садржаја, укључујући и конфесионална значења, изграђује образовно-дидактичка равна, заснована на светосавским вредностима, изворишту духовног наслеђа, на општељудским и етичким принципима.

Кључне речи: допунска настава на српском језику, Париски регион, конфесионалност.

¹ Рад је излаган на Међународној научној конференцији „Културе, речи, религије”, одржаној на Филолошком факултету у Београду 27. и 28. маја 2019. године. Овај реферат је употпуњен одабраним примерима из наставне праксе, ради свеобухватног приказа континуитета и педагошке креативности у оквиру културних манифестација које су у вези са конфесионалношћу.

Изазови допунске наставе на српском језику

Образовно-васпитни рад на српском језику у иностранству организује Министарство просвете Републике Србије. Часови српског језика, историје и културе намењени су деци српског порекла од шест до осамнаест година. Настава се изводи у мешовитим узрасним групама једном недељно у трајању од три школска часа из три предмета: Српски језик, Моја отаџбина Србија, Основи културе српског народа. Настава на српском језику у Француској је повезана са дипломатско-конзуларним представништвима, Српском православном црквом, српским удружењима и културно-уметничким друштвима. Ове институције и организације обезбеђују простор за извођење наставе, организују и реализују у сарадњи са наставницима бројне културне манифестације поводом значајних датума, са заједничким циљем очувања српског идентитета ван матице.

Реч „идентитет” упућује на релацију истости (у филозофији и у писаним радовима когнитивно-развојних истраживача) или на релацију одређености (унутрашње, код Ериксона и психоаналитичара, или спољашње, код социјалних психолога), (Мирић, 2011: 56). Вишеслојност одређења и тумачења самог појма идентитета показује да се он темељи у колективном, али и у индивидуалном, те да је српски идентитет заснован на српском језику и ћирилици, а почива и у културним, традиционалним и верским слојевима.

Историјска прошлост сведочи да се српска национална свест у најтежим временима очувала у конфесионалности, а и данас се у расејању српска заједница највише окупља око православних храмова, у којима се и изводи настава на српском језику, где се и бележи највећи број ученика у Париском региону – као што је то Црква Свете Петке у Бондију, у којој наставу на српском језику похађа преко 100 ученика.

У нашем дугогодишњем педагошком искуству у раду са ученицима, француско-српским билингвалима, различитог узраста и неуједначеног нивоа говорења српског језика, уочени су бројни изазови. Недостатак уџбеника намењених настави на српском језику у иностранству, немогућност једнообразне примене постојећих уџбеника, јер не постоји универзална наставна ситуација, изискује од наставног кадра стручност и прилагодљивост, квалитетну и континуирану припрему наставних материјала, уз добру процену језичког нивоа и потреба наставне групе, одабир и примену одговарајућих метода и функционалну употребу наставних средстава. На избор методичких поступака у комплексном наставном процесу утиче актуелно стање српског језика, које зависи од односа српске исељеничке породице према језику и пореклу, а који обликују и социолингвистички утицаји – дужина боравка, мешовити бракови, новија политичка, економска

и социјална дешавања, деловање интеграционих и/или асимилационих процеса. У светлости разноврсних и комплексних околности, дидактичко-методички приступ конфесионалности зависи од свих наведених чинилаца.

Будући да „конфесионалност, иако даје само почетну слику повезаности са религијом и црквом, истовремено указује и на историјско-традицијску димензију у тој повезаности, што несумњиво има своју социјалну релеванцију” (Благојевић, 2012: 46); методички приступ конфесионалности заснивамо на светосавским вредностима, изворишту духовног наслеђа, на општељудским и етичким принципима, док се религијска тумачења препуштају породици и цркви, која може организовати часове веронауке.

Конфесионална идентификација и настава на српском језику

Конфесионална припадност (идентификација) није идентична са религиозношћу спољашњег социолошког вида. Конфесионална припадност, као шири појам од религиозности, може значити: 1) актуелну везаност за конкретну вероисповест, и тиме актуелну особну религиозност; 2) традицијску повезаност за одређену вероисповест – и услед поистовећивања религије и етноса — без личне религиозности, али са јасном свешћу о конфесионалној позадини; и 3) признавање конфесионалног порекла, „религије по рођењу” („религије дедова и очева”), упркос помањкања разложне свести о томе (Ђорђевић, 1990: 161).

Код ученика који српски језик изучавају као матерњи, који су активни у свим видовима живота српске заједнице у расејању, изражен је и позитиван однос према конфесионалној идентификацији. Он не мора нужно бити и израз религиозности, већ је показатељ односа према нацији, културном пореклу, поштовању традиције и обичаја. У том правцу се усмерава и настава. Код ђака који српски језик уче као завичајни, упознавање са културно-историјским и духовним наслеђем ограничено је језичким нивоом и тиче се основних садржаја.

Уједно, „идентификовање са одређеном конфесијом утиче на остале идентификације, било да се ради о доживљавању других или самоидентификацији”, (Гавриловић, Стјепановић Захаријевски, 2009: 100), те је сматрамо значајном за очување српске заједнице у мултилингвалним и мултинационалним срединама. У том смислу, конфесионални садржаји у методичком приступу, који није једнозначан, јесу значајан ресурс у остваривању крајњег циља образовања на српском језику – одржања српског народа ван граница Србије. Односно, у подтексту културно-историјских наставних садржаја, предвиђених Посебним програмом образовно-васпитног рада на српском језику у иностранству, који обухвата књижевна

дела, значајне личности и споменике српске културе, верски слојеви се не посматрају изоловано, већ као саставни део ширег плана, а обрађују се унутар књижевних дела и уз повезивање са личним искуством ученика.

Примери методичке обраде наставних садржаја везаних за конфесионалност

Имајући у виду сложени франкофони миље и то да се настава на српском језику изводи једном недељно у трајању од три школска часа, основ успешне наставе – од које зависи и одзив ученика, јер је настава допунског карактера – чини припрема наставних материјала заснована на корелативно-интегративним методама. Као пример методичке обраде садржаја везаних за конфесионалност, наводимо наставне јединице *Три светиње српске и три Немањића*² и *Трагом манастирског наслеђа*³, које су и илустрација педагошког начела да је извор мотивације, трансфера знања и подстицања креативности ученика – сама креативност наставника.

У првом примеру се развијају говорне вештине драмским изразом у оквиру прилагођених предлогака на основу уметничких текстова *Студеница*, Драгана Лакићевића, *Хиландар* и *Жича* Васка Попе, а који су осмишљени корелативно-интегративним приступом из сва три предмета: Српски језик, Моја отаџбина Србија и Основи културе српског народа. Ученици млађег и средњег узраста су усредсређени на уметнички и језички слој, посредством драматизованог текста, док ученици старијег узраста у групном раду пореде изворе и слојевитост значења Попиних стихова. Употреба разноврсних метода и облика рада доприноси упечатљивости садржаја, чији је дубљи слој садржан у самој конфесионалности и духовном наслеђу. Сазнајно се продубљује музиком и филмом о немањићким манастирима *Светосавље – мир који се чује*⁴, чији је аутор такође наставник.

Стваралачко изражавање ученика чини својеврсну круну наставног процеса и јединствену „проверу” усвојеног. На Међународном конкурсима „Језик моје мајке” који је расписала Информативно-издавачка установа Српске православне цркве „Светосавско звонце”, допунска настава на српском језику у Паризу понела је 2018. године 2. место у области примењених уметности за 7 групних радова, у којима је учествовало 38 ученика. Културно-историјски садржаји са конфесионалним елементима јесу

² Тривунчић, Б. (2016). Електронска колекција наставних материјала образовно-васпитног рада на српском језику у иностранству. Час по час. <http://casopis.weebly.com/> Београд: ЗУОВ.

³ Исто

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=n8XaHLYcDDI>

педагошко-дидактички основ на коме се ствара свест о „истости” и пореклу, а успех услед резултата рада подстиче ученичку мотивацију и знатижељу.

У другом примеру се начелом поступности у оквиру занимљивог наставног предлошка, од Београда, Врачара, Милешеве и Светога Саве, у корелацији са језичком и музичком културом, песмом *Милешевски анђели* хора „Чаролија” и географском мапом, ученици воде ка усвајању разноврсних знања и вештина, чија се веза са конфесионалним слојевима читава у духовном наслеђу. Час је тематски, намењен свим узрастима. Упознавање са одабраним садржајима из три предмета креће се на свим језичким нивоима и сазнајним равнима, уз употребу филма, музике, постера са лозом Немањића, фотографија, бојанки и слика. Граматички садржаји се обрађују на једноставним и погодним примерима. Могуће је поновити писање великог слова, гласовне алтернације: *врабац/врапчић* или спровести кратке језичке игре са деминутивима и хипокористикама: *птица/птичица/птић* или синонимима: *врабац/ивџан*. Приступ је диференцирани и корелативно-интегративни. Наставни прилози су полазни материјали, чија интерпретација зависи од језичког нивоа и предзнања ученика, а надградња од постављених исхода и креативности наставника. Циљеви часа се односе на упознавање ученика са културно-историјским српским благом, али и на утврђивање знања о Светом Сави, учење нове песме за индивидуални и хорски наступ, а у сусрет Савиндану.

Ваннаставне активности са подтекстом конфесионалности

Поред наставног процеса, у ваннаставним активностима које носе и конфесионалну семантику, садржано је посебно извориште учења, повезивања, подстицања, примене наученог и креативног испољавања. Школска слава Свети Сава најзначајније је надахнуто обличје образовања и васпитања на српском језику у иностранству, културно-уметничко сагласје светосавске химне, казивања рецитација, извођења малих драмских комада и музичких интерпретација.

Повећање броја ученика у Париском региону, а затим и у читавој Француској, довело је до потребе за покретањем манифестације са низом приредби у светосавској недељи, која је у наступајућим годинама укључила и друге земље. Светосавски дани српске допунске школе⁵ најснажнији су приказ саборности и неговања традиционалног и културног наслеђа.

⁵ Тривунчић, Б. (2016). Електронска колекција наставних материјала образовно-васпитног рада на српском језику у иностранству. Час по час. <http://caspcas.weebly.com/> Београд: ЗУОВ.

Учешће узима већина ученика кроз хорско певање, кратке сценске форме, рецитоване, инструментална извођења. Приредбе имају и мултимедијални карактер, са приказивањем филмова и презентација, уз промоцију ђачких литерарних и ликовних радова, доделу диплома, награда и похвала.

Полази се од планирања и извођења тематских часова чији садржаји воде до замишљених сценарија, према којима ће се извести приредбе. До реализације води низ активности у различитим областима, уз подразумевану образовну и уметничку припрему ученика:

- Осмишљавање плаката и најава
- Упућивање позивница преко имејла, медија и школске социјалне мреже
- Комуникација са ђачким породицама које су сарадници у припреми школске славе
- Сарадња са црквама које обезбеђују светосавске пакетиће и простор за приредбе
- Сарадња са дипломатско-конзуларним представништвима, српским удружењима и Савезом Срба Француске који организује „Дане светосавља”
- Припрема текстова за медије и
- Медијска промоција реализованих догађаја (РТС, „Вести”, „Просветни преглед”).

Целокупан процес изискује благовременост у планирању, педагошка умећа, компетенције у различитим областима рада, али и креативност, која свакој од манифестација даје посебан печат, а произилази из ученичке раскрыјене маште, чији је неприметни подстицај учитељ. Тако су се на плакатима нашли ђачки поетски и ликовни радови овенчани светосавским наградама Друштва „Свети Сава” у Београду, зборник дечје поезије као савинданско уздарје, чију насловну страницу краси лик Белог анђела.

Да је светосавље вечна и непресушна инспирација, духовна снага из које се рађао и трајао српски народ, показују јединствени Светосавски дани са насловом „У част теби, Свети Саво – осунчана дела”. Њих су обележиле, поред светосавских разговорника у одељењским прославама и приредби у црквама уз доделу пакетића, изложбе ученичких радова посвећених Светом Сави Првом у области примењених уметности – израда портрета, минијатура, магнета, обележивача за књиге, калиграфских натписа, икона и иконица техником веза, мозаика и витража. Креативност наставника у припреми тематских часова и у осмишљавању неуобичајених „радионица” коришћењем разноврсних материјала и различитих ликовних техника води ученике ка стваралачком процесу, у коме се стичу знања, примена наученог и вештине. Из стручне сарадње наставника у Француској, Италији и Словенији

и размене наставних прилога и идеја, реализована је израда магнета са светосавском тематиком и ћириличним словима украшеним мотивима српског веза; израда обележивача за књиге са светосавским мотивима и украсима од вунице и израда икона и иконица техником витража, мозаика и кукичања уз коришћење производа за рециклажу.

Архива часова и ваншколских активности поводом највећих хришћанских празника, Божића и Васкрса, потврђују да конфесионалност може бити својеврсни извор поређења и повезивања двеју култура и двеју конфесионалности, упркос језичким разликама и низу промена које оне изазивају у све већем броју мешовитих породица у Париском региону. Кроз традиционалне и обичајне слојеве уз стваралаштво – честитке, дописивање са вршњацима у Србији, прављење божићних јежића од жита, откривање симболике и техника бојења васкршњих јаја, драмске игре⁶, калиграфско украшавање божићнег или васкршнег поздрава – ђаци се упознају са значењем и значајем верских празника.

Организовање екскурзија до српских манастира у Француској у сарадњи са Саветом родитеља и Српском православном црквом у 2017. и 2018. години осликава повезаност образовно-васпитног рада у иностранству са конфесионалношћу. Посете српским манастирима у идентитетској равни чине јединство, а у образовној примену, остваривањем дидактичког принципа очигледности и свесне активности ученика.

Поред боравка у окриљу природе уз вршњачку социјалну интеракцију, развијање комуникативних компетенција на српском језику, упознавањем са животом и историјом манастира, приликом посета манастиру Боа Салер близу Мајена и манастиру Светог Јована Дамаскина у Ишону на истоку Француске, спроведене су и радионице ручног прављења свећа, иконографског цртања, час појања и веронауке.

У складу са интересовањима, ђаци се подстичу на усвајање различитих функционалних стилова у релацији са конфесионалним садржајима, али и у односу са природним окружењем, принципом индивидуализације, односно посебним задацима. Група ученика је откривала називе биља на основу мириса, проучавала изглед и учила који се чај справља од одређених биљки. Ученици старијег узраста су разговарали са матером Јефимијом, некадашњом игуманијом манастира Градац, а интервју „Светлост у манастиру Градац” је касније представљен у оквиру међународног пројекта „Образовни круг” вршњацима у Србији.

⁶ https://www.youtube.com/watch?time_continue=54&v=Jb-eygq9T9Q

Закључак

У прописаним исходима⁷ основног образовања и васпитања у иностранству, између осталих, дефинисано је да ће ученик по завршетку основног образовања и васпитања у иностранству бити у стању да:

- „Испољава осећање припадности и позитиван став према очувању сопственог националног и културног идентитета уважавајући наслеђе културе других народа и да
- Промовише културу свога народа у земљи боравка, уз поштовање и уважавање културе земље домаћина.”

Осећање припадности се развија у свим видовима образовно-васпитног рада у иностранству, којима се изграђује и негује идентитет активирањем вишеструких веза језичког, културног и конфесионалног карактера, чије преплитање симболички показује и потребу за укрштањем различитих домена деловања.

Могућности методичке интерпретације културно-историјских садржаја повезаних са конфесионалношћу су бројне. Оне су један од изазова остваривања образовно-васпитног рада у иностранству. Њихова условљеност језичким нивоом ученика и другим социолингвистичким чиниоцима захтева посвећеност, преданост и ангажовање свих стручних капацитета наставника, укључујући и организационе и социјалне вештине комуникације, уз сарадњу са свим релевантним субјектима у земљи пријема.

Литература

- Благојевић, М. (2012). Религијско-конфесионална идентификација и вера у Бога грађана Србије. *Филозофија и друштво XXIII (1)* (стр. 40–52). Београд: Центар за религијске студије, Институт за филозофију и друштвену теорију.
- Гавриловић, Д., Стјепановић Захаријевски Д. (2009). Религијска, конфесионална и етничка припадност као фактор идентификације и самоидентификације. *Култура мира, идентитети и међуетнички односи у Србији и на Балкану у процесу евроинтеграције* (стр. 93–111). Ниш: Институт за социологију, Филозофски факултет Универзитета у Нишу.

⁷ Правилник о остваривању образовно-васпитног рада у иностранству. Београд: Службени гласник РС, 66/2022-50, 77/2022-17.

- Ђорђевић, Д. (1990). *Конфесионални менталитет као фактор (дез) интеграције*. Посећен 4. јун 2023: <https://hrcak.srce.hr/file/229130>
- Мирић, Ј. (2001). О појму идентитета у психологији. *Психологија*, 1–2, 49–60. Београд: Одељење за психологију, Филозофски факултет.
- Правилник о остваривању образовно-васпитног рада у иностранству. Београд: Службени гласник РС, 66/2022-50, 77/2022-17.
- Тривунчић, Б. (2015). Интернет страница српске допунске школе у Француској, <http://srpskipariz.weebly.com/>. Амбасада Републике Србије у Паризу: <http://paris.mfa.gov.rs/lat/>
- Тривунчић, Б. (2016). Електронска колекција наставних материјала образовно-васпитног рада на српском језику у иностранству. *Час по час*: <http://casprocas.weebly.com/>. *Образовно-васпитни рад на српском језику у иностранству*. Београд: Завод за унапређивања образовања и васпитања: <https://zuov.gov.rs/obrazovno-vaspitni-rad-na-srpskom-jeziku-u-inostranstvu/>
- Тривунчић, Б. (2020). Интернет страница српске допунске школе у Француској, Италији, Словенији и на Малти, <https://srpski.fr/>. *Образовно-васпитни рад на српском језику у иностранству*. Београд: Завод за унапређивања образовања и васпитања: <https://zuov.gov.rs/obrazovno-vaspitni-rad-na-srpskom-jeziku-u-inostranstvu/>

Blaženka R. Trivunčić

Paris

CONFESSIONALISM IN THE TEACHING METHODS OF THE SUPPLEMENTARY SCHOOL IN THE SERBIAN LANGUAGE IN THE PARIS REGION

Summary. The paper presents a methodological approach to confessionalism as a subtext of the cultural-historical teaching content defined in the Special Educational Program for Teaching the Serbian Language in the Diaspora. The didactic-methodological approach to confessionalism is determined by linguistic and sociolinguistic factors, and demands expertise and adaptability, sound assessment of a student's language proficiency level and the needs of a student group, selection and implementation of appropriate methodological procedures, and the functional use of teaching resources on the teacher's part. Selected examples of curricular and extracurricular activities indicate, in relation to the confessional identification in the diaspora, which is part of social identity,

the role of education in the Serbian language that shapes the educational and didactic domain based on the values of Svetosavlje, the source of Serbian spiritual heritage, and universal humanitarian and ethical principles using varied teaching content, including confessional meanings.

Keywords: *supplementary education in the Serbian language, Paris Region, confessionalism.*

Blaženka R. Trivunčić
Paris

KONFESSIONALITÄT IN DER METHODIK DES ZUSATZUNTERRICHTS DER SERBISCHEN SPRACHE IN DER REGION PARIS

Zusammenfassung. Dieser Artikel präsentiert einen methodischen Ansatz zum Konfessionalismus, der im Subtext der kulturhistorischen Lehrinhalte steht, die durch das Sonderprogramm für Bildungsarbeit in der serbischen Sprache im Ausland vorgeschrieben sind. Der didaktisch-methodische Umgang mit dem Konfessionalismus wird durch sprachliche und soziolinguistische Faktoren bedingt. Er erfordert Fachkompetenz, Anpassungsfähigkeit der Lehrkraft, eine genaue Einschätzung des Sprachniveaus und der Bedürfnisse der Lerngruppe, die Auswahl und Anwendung geeigneter methodischer Verfahren sowie den funktionalen Einsatz der Unterrichtsmethoden. Ausgewählte Beispiele für lehrplanmäßige und außerschulische Aktivitäten verdeutlichen in Bezug auf die konfessionelle Identifikation in der Diaspora die Rolle der Bildung in der serbischen Sprache. Hierbei wird das pädagogische und didaktische Niveau aus der Vielfalt der Lehrinhalte aufgebaut, einschließlich konfessioneller Bedeutungen, basierend auf den Werten des Heiligen Sava als Quelle des spirituellen Erbes und auf universellen ethischen Prinzipien.

Keywords: *Zusatzunterricht in serbischer Sprache, Region Paris, Konfessionalismus.*

Нада Р. Васиљевић
Основна школа „Јован Дучић” Бања Лука

РАЗВИЈЕНОСТ РЈЕЧНИКА И ШКОЛСКИ УСПЈЕХ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме. Повезаност развијености рјечника и школског успјеха ученика млађег школског узраста није до сада цјеловито истраживана. Циљ овог истраживања била је провјера да ли и у којој мјери постоји значајна статистичка повезаност развијености рјечника и школског успјеха ученика у другој тријади основне школе. Истраживање је реализовано на узору од 109 ученика основне школе на територији Бања Луке. За потребу овог истраживања примјењен је Тест рјечника. Резултати анализе статистичких показатеља указују да су потврђене хипотезе тј. да постоји статистичка значајна повезаност развијености рјечника и школског успјеха ученика млађег узраста. Ови резултати имају дидактичко-методичке импликације у унапређивању образовно-васпитног рада на млађем школском узрасту ученика и указују на потребе даљег усавршавања.

Кључне речи: *ученици, млађи школски узраст, учитељ, развијеност рјечника, школски успјех ученик.*

Увод

У времену брзог напретка цивилизације „бомбардовани” смо информацијама у средствима масовне комуникације. Огромна количина информација, нових сазнања из свих области друштвеног живота, науке и технологије, све више је доступна свим слојевима друштва, па и ученицима на свим школским узрастима.

Преношење информација одвија се путем средстава масовне комуникације: телевизије, штампе и литературе уопште. Појединци и групе људи као основни медиј за преношење информација користе говор. Срећна је околност што човјек посједује тај јединствени, њему својствени систем

комуницирања – језик. Стога је и примијећено да је наша цивилизација, цивилизација модерног човјека, говорна цивилизација.

За учење наставних садржаја неопходно је перманентно развијати говорну културу. Често смо свјedoци са којим дивљењем и усхићењем слушамо неког ко има развијен рјечник и који нам тако сликовито може све дочарати ријечима.

ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА ПРОБЛЕМА ИСТРАЖИВАЊА И ОСВРТ НА ПРЕТХОДНА ТАНГЕТНА ИСТРАЖИВАЊА

У наслову овог рада можемо уочити двије варијабле: развијеност рјечника и школски успјех. Да бисмо потпуно реплицирали суштину варијабле развијености рјечника вратићемо се на развој говора дјецe, како у првим данима живота, тако и код говора дјецe предшколског и млађег школског узраста. Анализираћемо утицај родитеља, васпитача и учитеља у правилном изговарању гласова, ријечи и развијености рјечника. Такође, теоријски ћемо размотрити како и на који начин учитељ може усавршавати правилну артикулацију гласова, правилан говор ријечи, те повећати ученички фонд ријечи.

Говор и језик чине једну цјелину. Говор више као мета комуникације самом језику у непосредном живом међуљудском контакту. Говор је основно средство међуљудске комуникације. Колико ће особа постати социјализована зависиће од савладаности језика. За језик можемо рећи да представља облик понашања којим се појединац прилагођава социјалној средини и преко кога утиче на њу. Неопходно је да свака индивидуа савлада овај инструмент општења то јесте научени језик, јер се помоћу њега човјек укључује у културу. Насавршеније средство споразумијевања међу људима је матерњи језик, јер само помоћу њега можемо најтачније изразити своје мисли и емоције (Виготски, 1977: 347). Говором не саопштавамо већ готову мисао него се она обликује у току самог изражавања. Говор има највећи значај у развоју људског мишљења, у изрицању најсложенијих мисаоних процеса као што су расуђивање и закључивање, али је такође значајан и за оживљавање маште.

Говор нас може надахнути, уздигнути, оживјети. Помоћу говора говорници или писци у машти слушалаца, као и пејзажи, амбијенти, предмети, људи и догађаји који нису присутни, а чије поновно доживљавање може бити толико снажно да понекад надмашује и интензитет самог доживљаја говорника (Сосир, 1977: 69).

Без говорног или писаног израза не бисмо могли замислити никакав стваралачки рад ни у науци, техници, ни у умјетности као ни у било којој грани људског дјеловања (Виготски, 1977: 348).

У говору се осликава личност, особине, врлине, мане, образовање, васпитање и култура. Сократ је са разлогом рекао: „Говори да те видим”.

Добар говор се мора учити и добар говорник може се постати само уз напор. Бити добар говорник значи имати моћ да хипнотишеш слушаоца, да остане опсејднут твојим ријечима, а самим тим постане и духовно богатији. Учење језика обухвата његово усвајање, преузимањем говора одређене уже или шире социјалне средине, такође и усвајање језика који се учи у школи, из књига, часописа, радио-телевизијског програма и другим сличним путем. Учење језика траје колико и живот индивуде, а најважнији период његовог правилног усвајања је школски период, посебно осмогодишњи период обавезног школовања у коме се постављају темељи књижевног језика. Успјех појединца у изражавању зависи од више фактора које можемо груписати у органске, психолошке и факторе средине. Поред гена и психофизичке подлоге, на успјех у најтананијем разликовању говорних сигнала и симбола веома утичу и непосредно искуство и говорна средина (Васић, 1976: 240).

Развити код ученика љубав према усменој ријечи један је од главних задатака и циљева учитеља. Ученик са добро развијеном реториком, са добро развијеним осјећајем за реченицу, са стваралачким односом према писаној ријечи имаће добру основу за лијепо писмено изражавање. Наравно да ће наведене ученичке способности бити у корелацији са његовим школским успјехом.

С обзиром да су ученици основне школе, нарочито на млађем узрасту, по својој природи радознали и увијек спремни на креативност, очекује се да се у настави матерњег језика подстиче стваралаштво које ће допринјети постизању што бољег школског успјеха. Под школским успјехом ученика подразумијева се ниво учениковог постигнућа из заступљених садржаја наставних предмета. Нажалост, у нашим школама још увијек се тежиште даје запамћивању чињеница, које се веома брзо забораве, а недовољно се поклања пажња примјени стечених знања у свакодневном животном окружењу.

Са педагошко-дидактичког становишта познато нам је да многи фактори утичу на показатеље ученичког знања у датом тренутку, те се тако често дешава да добијена оцјена није релевантна. Тако се каже да нису довољно функционални, да потенцирају памћење чињеница, да су субјективно обојени, да неки наставници омогућавају ученицима да покажу шта знају и умију, а други се задржавају на небитним детаљима и појединостима.

Говором можемо изазвати симпатије, дивљење, занос, поштовање, испунити нечију душу, одвести неког до звијезда и натраг. Добар говорник је „савршен чаробњак”. Он својим „чаробним штапићем” – говором, може избрисати тугу, пробудити љубав, изазвати мржњу, потакнути рат, успоставити мир.

У сваком случају, добијене оцјене утичу на цјелокупно ученичко постигнуће, на његов укупан школски успјех. Од дјететове говорне комуникације или његове способности да своје знање изрази. Од развијености дјететова рјечника, зависиће колико је цијењен у разреду, колико га поштују.

Досадашњи и будући научно-технолошки развој тешко би се могао замислити без креативне и богате ријечи, као и писменог изражавања у технолошком развоју друштва, такмичењима у науци, информатици, маркетингу, менаџменту, истраживањима космоса.

Из свих горе наведених разлога, у оквиру овог проучавања треба да одговоримо на питања постоји ли корелација између развијености рјечника и школског успјеха ученика четвртог разреда основне школе.

Просвјетни радници посједују моћ „чаробњака”, који може све, мотивисати дијете да развија рјечник, заинтересовати га за ријечи, упутити га и стално наводити на правилно, јасно, сажето и стилски коректно изражавање, што свакако доприноси побољшању учениковог школског успјеха.

Испитивање брзине наглас врши се индивидуално. Испитивање траје минут. Иван Фурлан га је назвао „једноминутни испит гласног гласања”. Он је сматрао да је прикладније узети текст без смисла, као што је овај, него са смислом, јер би такав утицао на брзину читања. У нашем истраживању кориштена је А и Б форма Ивана Фурлана (1965), а Б форму је креирао аутор овог рада, респектујући теоријска полажишта претходно поменуте двије варијанте теста.

Тест рјечника (ТР) намијењен је за мјерење пасивног рјечника. Примјењивали смо стандардизоване (А и Б) форма теста рјечника које је конструисао Миле Илић (1980). Испитали смо њихову поузданост на узорку од 255 ученика и утврдили смо да је она релативно високо и у једном и у другом случају.

Тест рјечника (ТР) састоји се од 100 ријечи. Поред сваког редног броја налази се ријеч одштампана великим словима, а поред ње пет других ријечи које су написане малим словима. Задатак ученика је да подвуче једну од пет других ријечи која је свом значењу најближа ријечи која је написана великим словима. Свака тачно подвучена ријеч носи по један бод, што значи да је укупан скор на тесту 100.

Пошто је развијеност рјечника ученика један од сложенијих послова наставника и професора разредне наставе са ученицима основношколског узраста, резултати и успјех не само ученика него и наставника најлакше се уочавају на овом подручју. Због тога су они основа на којој се врши анализа ученичког школског успјеха, па и рада цијеле школе.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Развијеност рјечника и школски успјех су феномени који су одувијек занимали педагошку јавност, а у посљедњој деценији ове појаве постају врло актуелне у свим сегментима образовног система, а посебно у основној школи.

Проблем истраживања је идентификација повезаности између развијености ученичког рјечника и школског успјеха ученика четвртог разреда основне школе.

Предмет истраживања обухвата утврђивање корелације постигнућа ученика на тесту развијености рјечника и школског успјеха ученика четвртог разреда основне школе израженог закључним оцјенама из српског језика, математике, природе и друштва и општег школског успјеха.

Циљ истраживања је да се утврди да ли постоји статистички значајна повезаност постигнућа ученика на тесту рјечника и школског успјеха ученика млађег школског узраста.

Тест рјечника (ТР) састоји се из 100 крупно одштампаних ријечи, гдје је поред сваке понуђено пет сличних појмова, између којих ученик треба да подвуче ону која је најсличнија крупно одштампаном термину.

Популацију у овом истраживању чинили су сви ученици четвртог разреда основне школе на подручју града Бања Луке, којих је током 2019/2020. године било око 1800.

Четврти разред на подручју града Бања Луке, у школи „Бранко Радичевић” похађало је 244 ученика. Већина ученика овог узраста па и ученика четвртог разреда је у градским (а не у сеоским) школама, па је и узорак испитаника за ово истраживање узет из градске школе.

Општа хипотеза

У истраживању смо пошли од опште хипотезе: претпоставља се да постоји статистички значајна повезаност постигнућа на тесту развијености рјечника и школског успјеха ученика млађег школског узраста.

Општу хипотезу раздвојили смо на посебне хипотезе:

1. Очекује се да постоји статистички значајна повезаност између развијености рјечника и школског успјеха ученика израженог просјечним оцјенама из математике.
2. Вјерујемо да постоји статистичка значајна повезаност између развијености рјечника и школског успјеха израженог просјечним оцјенама у настави српског језика.
3. Претпостављамо да постоји статистичка значајна повезаност између развијености рјечника и школског успјеха израженог просјечним оцјенама у настави природе и друштва.

Независну варијаблу у овом истраживању представља постигнуће ученика на тесту развијености рјечника.

Зависну варијаблу представља школски успјех ученика четвртог разреда основне школе (изражен закључним оцјенама из српског језика, математике, природе и друштва и општег школског успјеха).

У поучавању и истраживању развијености рјечника и школског успјеха ученика четвртог разреда кориштене су следеће научно-истраживачке методе:

- метода теоријске анализе и синтезе и
- survey – истраживачки метод.

Методом теоријске анализе и синтезе расвјетљавана су сазнања о: развоју говора и фазама дјечијег говора, богаћењу дјечијег рјечника, оцјенама и оцјењивању. Ова метода кориштена је и приликом интерпретације резултата истраживања и извођења закључака. *Survey* – истраживачки метод примијењен је за прикупљање података примјеном теста рјечника.

У овом истраживању користили смо двије технике: анализа садржаја, тестирање анализа педагошке документације.

Анализа садржаја је основна техника у оквиру методе теоријске анализе. Овим поступком смо се користили приликом проучавања стручне литературе о развијености рјечника и школском успјеху ученика. Тестирањем смо утврдили постигнућа ученика на тесту развијености рјечника. Анализом школске документације идентификовали смо закључне оцјене из математике, српског језика, природе и друштва и општег успјеха. *Инструмент* који је био примијењен у овом истраживању је *Тест рјечника*.

Табела 1. *Структура узорка*

| Разред и одјељење | Број ученика |
|-------------------|--------------|
| IV1 | 28 |
| IV2 | 27 |
| IV3 | 27 |
| IV4 | 27 |
| Укупно | 109 |

Узорак је пригодни и обухвата четири одјељења четвртог разреда Основне школе „Бранко Радичевић” из Бања Луке. То је градска школа. Истраживање је реализовано у априлу 2019/2020. године на узорку од 109 ученика, или око 6% популације.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Ученичко постигнуће у развијености рјечника провјерили смо *Тестом рјечника*. Ученици су могли на тесту да освоје укупно 100 бодова.

Ученици су имали највише дилема код слједећих ријечи: *икако, надалеко, путопис, повоздан, пресахнути, работа, чистунац*.

Најмање постигнуће (најнижи скор) било је са освојених 74 бода, а највеће постигнуће је максималан број 100 бодова. Дакле, распон варијације износи 26 бодова, што је за узраст ученика четвртог разреда уочљива разлика у развијености рјечника.

Повезаност развијености рјечника и успјеха ученика четвртог разреда из математике

Занимало нас је у којој мјери корелирају постигнућа у развијености рјечника и успјеха ученика четвртог разреда основне школе из математике изказаног просјечном закључном оцјеном на крају 2019/2020 године.

Коефицијент контингенције C – између развијености рјечника и закључних оцјена ученика четвртог разреда основне школе из математике износи $C = 0,47$. То значи да постоји статистички значајна повезаност између постигнућа на тесту развијености рјечника и просјечних оцјена из овог предмета ученика четвртог разреда основне школе. Ученици који имају добро развијен рјечник у већини случајева постижу и бољи успјех

у математици, али и обрнуто. Овдје се остварује позитивно међудејство. Мишљење и говор, такође су међузависни. Шта је израженија мисаона ангажованост ученика, ученик успјешније усваја математичке појмове и операције и лакше рјешава математичке задатке, а истовремено проширују свој рјечник.

Табела 2. *Развијеност рјечника и закључне оцјене из математике*

| Варијабле | Оцјене из математике | | | Total | | |
|--------------------------|----------------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | | 3 | 4 | | 5 | |
| Успјех на тесту рјечника | ИСП | f | 7 | 11 | 5 | 23 |
| | | % | 62,5% | 37,5% | 0,0% | 100,0% |
| | ПРС | f | 5 | 23 | 50 | 78 |
| | | % | 30,4% | 47,8% | 21,7% | 100,0% |
| | ИЗП | f | 17 | 37 | 55 | 109 |
| | | % | 6,4% | 29,5% | 64,1% | 100,0% |
| Укупно | f | 17 | 15 | 33 | 50 | |
| | % | 15,6% | 62,5% | 37,5% | 0,0% | |

$$\chi^2 = 31,22; df = 4; C = 0,47; sig. 0,01$$

Легенда:

исп – број испитаника исподпросјечне развијености рјечника, који имају закључне оцјене добар (3), врло добар (4) и одличан (5) из математике,
 прс – број испитаника просјечне развијености рјечника, који имају одговарајуће закључне оцјене добар (3), врло добар (4) и одличан (5) из математике,
 изп – број испитаника изнадпросјечне развијености рјечника, који имају закључну оцјену добар (3), врло добар (4) и одличан (5) из математике.

Повезаност развијености рјечника и успјеха ученика из српског језика

Колико развијеност рјечника може да допринесе бољем успјеху ученика из српског језика показују резултати нашег истраживања наведени у табели која слиједи.

Добијени квадрат тест статистички је значајан на нивоу 0,01 уз 4 степена слободе. Тиме је статистички значајан и израчунати коефицијент контингенције С – показатељ повезаности између развијености рјечника и

успјеха ученика четвртог разреда основне школе и износи $C = 0,70$. Постоји статистички значајна повезаност развијености рјечника и постигнућа из српског језика исказаних закључним оцјенама на крају школске 2019/2020 године. Развијеност рјечника олакшава усвајање садржаја из српског језика и обрнуто. Ученици са бољим знањем из српског језика имају и развијенији рјечник. Ученици који имају развијену љубав према књигама, који су мотивисани да радо читају књиге, читајући наилазе на нове ријечи које усвајају и тиме богате и шире свој рјечник, које користе у свакодневној усменој и писаној комуникацији.

Табела 3. *Постигнућа на тесту рјечника и закључне оцјене из српског језика*

| Варијабле | Закључне оцјене из српског језика | | | Total | | |
|--------------------------|-----------------------------------|-------|--------|-------|--------|--------|
| | | 3 | 4 | | 5 | |
| Успјех на тесту рјечника | ИСП | f | 10 | 0 | 0 | 10 |
| | | % | 100,0% | 0,0% | 0,0% | 100,0% |
| | ПРС | f | 7 | 19 | 0 | 26 |
| | | % | 26,9% | 73,1% | 0,0% | 100,0% |
| | ИЗП | f | 0 | 18 | 55 | 73 |
| | | % | 0,0% | 24,7% | 75,3% | 100,0% |
| Укупно | f | 17 | 37 | 55 | 109 | |
| | % | 15,6% | 33,9% | 50,5% | 100,0% | |

$$\chi^2 = 103,30; df = 4; C = 0,70; sig. 0,01$$

Легенда:

исп – број испитаника исподпросјечне развијености рјечника, који имају закључну оцјену из српског језика добар (3),

прс – број испитаника просјечне развијености рјечника, који имају закључну оцјену добар (3) и врло добар (4) из српског језика,

изп – број испитаника изнадпросјечне развијености рјечника, који имају закључну оцјену врло добар (4) и одличан (5) из српског језика.

Повезаност постигнућа из тесту рјечника и успјеха ученика у настави природе и друштва

Анализом показатеља у наредној табели видјећемо да ли постоји повезаност развијеност рјечника и успјеха из наставног предмета природа и друштво.

Табела 4. *Развијеност рјечника и закључне оцјене из природе и друштва*

| Варијабле | Закључне оцјене из природе и друштва | | | Total | | |
|------------------------------|--------------------------------------|-------|-------|-------|--------|--------|
| | | 3 | 4 | | 5 | |
| Постигнућа на тесту рјечника | ИСП | f | 8 | 2 | 0 | 10 |
| | | % | 80,0% | 20,0% | 0,0% | 100,0% |
| | ПРС | f | 5 | 12 | 2 | 19 |
| | | % | 26,3% | 63,2% | 10,5% | 100,0% |
| | ИЗП | f | 4 | 23 | 53 | 80 |
| | | % | 5,0% | 28,7% | 66,3% | 100,0% |
| | f | 17 | 37 | 55 | 109 | |
| Укупно | % Пи Д | 15,6% | 33,9% | 50,5% | 100,0% | |

$$\chi^2 = 54,70; df = 4; C = 0,57; sig. 0,01$$

Легенда:

исп – број испитаника исподпросјечне развијености рјечника, који имају закључну оцјену добар (3) и врло добар (4) из природе и друштва,
 прс – број испитаника просјечне развијености рјечника, који имају закључну оцјену врло добар (4) и одличан (5) из природе и друштва,
 изп – број испитаника изнадпросјечне развијености рјечника, који имају закључну оцјену врло добар (4) и одличан (5) из природе и друштва.

Из показатеља наведених у табели израчунат је χ^2 тест ($\chi^2 = 54,70$). Значајан је уз четири степена слободe на новоу 0,01. Израчунати коефицијент контингенције $C = 0,57$ потврђује значајну повезаност између развијености рјечника и закључних оцјена ученика из природе и друштва.

Узимајући у обзир претходне интерпретације дијелова почетне хипотезе можемо константовати да: *постоји статистички значајна повезаност између развијености рјечника и школског успјеха ученика (израженог*

просјечним оцјенама из математике, српског језика, природе и друштва) млађег школског узраста.

На основу добијених резултата можемо да констатујемо да ученици који имају развијенији рјечник имају и бољи школски успјех из српског језика, математике и природе и друштва и обрнуто. Ученици који имају добре оцјене из претходно наведених наставних предмета имају и развијен рјечник.

Закључак

Говор, читање и писање омогућују комуникацију и доприносе развоју учениковог рјечника, повећању његовог фонда ријечи, који даље подстиче његов литерарни рад, мотивисаност за учење и активно учешће у настави, што доприноси повећању постигнућа у васпитно-образовном процесу.

На основу претходно описаног предмета може се уочити да ово истраживање има одређени научно-теоријски, практични и друштвени значај.

Научно-теоријски значај овог истраживања огледа се у освјетљавању проблематике развијености рјечника и школског успјеха ученика млађег школског узраста. Резултати могу подстицати на изналажење ефикаснијих мотивационих поступака у развијању рјечника. У скромним размјерима то би у теоријском смислу био допринос унапређивању наставе српског језика на млађем школском узрасту засноване на методици разредне наставе и дидактици.

Практични значај истраживања је у позитивним помацима и поклањању више пажње развијености рјечника што се може позитивно одразити и на школски успјех ученика.

Друштвени значај је у могућностима да појединци са развијеним рјечником, са квалитетним школским успјехом, буду успјешни млади људи у свим сферама друштвеног живота: културној, образовној, политичкој, здравственој, научној, техничкој и развојно-технолошкој, економској.

Проведеним истраживањем су утврђени статистички значајни односи између постигнућа ученика у развијености рјечника и школског успјеха.

Резултати нашег истраживања дали су одговоре на низ питања из области повезаности развијености рјечника и школског успјеха ученика млађег школског узраста који могу имати позитиван утицај на методичку праксу, а истовремено су отворили питања за будућа истраживања.

Литература

- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Бранковић Д., Илић, М. (2010). *Основи педагогије*. Бања Лука: Комесграфика.
- Васић, С. (1976). *Развојне говорне норме у наше деце*. Београд
- Виготски, Л. (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Де Сосир, Ф. (1977). *Опита лингвистика*. Београд. Нолит.
- Donaldson., М. (1997). *Ум детета*. Београд : Завод за уџбенике и наставна средства
- Илић, М. (1989). Испитивање и унапређивање читања. *Настава и васпитање*, 5–6, 311–320.
- Илић, М. (2009). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Илић, М. (2013). *Методика наставе почетног читања и писања*. Бања Лука: Комесграфика.
- Квашчев, Р. (1977). *Развијање критичког мишљења код ученика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Министарство просвјете и културе Републике Српске (2006). *Наставни план и програм за основну школу – друга тријада*. Бања Лука – Графика.
- Милер, Б. (2001). *Како остварити успјешан контакт са ученицима*. Сарајево: ABC FABULAS.
- Лекић, Ђ. (1991). *Методика разредне наставе*. Београд: Нова просвета (1999).
- Пијаже, З. (1978). *Интелектуални развој дјетета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Филиповић, Н. (1962). *Стваралаштво у настави*. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Nada R. Vasiljević
Primary School Jovan Dučić, Banja Luka

VOCABULARY DEVELOPMENT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT AMONG JUNIOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Summary. The correlation between vocabulary development and academic achievement among junior primary school students has not been fully investigated so far. The aim of this research was to verify whether there is a statistically significant correlation between vocabulary development and academic achievement of students in Cycle II of primary education, and if yes, to what extent. The research was conducted on a sample of 109 primary school students in the territory of Banja Luka. A Vocabulary Test was implemented for the purposes of this research. The results of the analysis of statistical indicators point out that the hypotheses have been confirmed, i.e., that there is a statistically significant correlation between vocabulary development and academic achievement among junior primary school students. These results have didactic and methodological implications for the improvement of education and teaching in junior primary school and indicate the need for further improvement.

Keywords: *students, junior primary school, teacher, vocabulary development, academic achievement.*

Nada R. Vasiljević
Schule „Jovan Dučić“ Banja Luka

WORTSCHATZENTWICKLUNG UND SCHULISCHE ERFOLGE IM JUNGEN SCHULALTER

Zusammenfassung. Der Zusammenhang zwischen der Wortschatzentwicklung und dem Schulerfolg jüngerer Lernender ist bisher nicht vollständig erforscht. Ziel dieser Untersuchung war es, zu überprüfen, ob und inwieweit ein signifikanter statistischer Zusammenhang zwischen der Wortschatzentwicklung und dem schulischen Erfolg von Schülern der zweiten Trias besteht. Die Untersuchung wurde an einer Stichprobe von 109 Schülern im Gebiet von Banja Luka durchgeführt. Für diese Studie wurde ein Vokabeltest verwendet. Die Ergebnisse der statistischen Analyse zeigen, dass die Hypothese, wonach ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Wortschatzentwicklung und dem Schulerfolg jüngerer Lernender besteht, bestätigt werden kann. Diese Ergebnisse haben didaktisch-methodische Implikationen für die Verbesserung der pädagogischen Arbeit bei Schülern im Schulalter und weisen auf die Notwendigkeit weiterer Verbesserungen hin.

Schlüsselwörter: *Lernende, Schulalter, Lehrkraft, Wortschatzentwicklung, Schulerfolg*

Александра Н. Филиповић
Основна школа „Црњански”, Јагодина

СВЕТСКИ ПРИЗНАТО СРПСКО КУЛТУРНО НАСЛЕЂЕ У УЏБЕНИЦИМА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Резиме. Културно наслеђе део је нераскидивих веза између различитих генерација, извор бескрајног знања, инспирације и идентитета који обogaђује и обликује наше друштво и мост који спаја прошла, садашња и будућа времена. Пренос културног наслеђа са старијих на млађе генерације има значајну улогу у одржавању културног континуитета и у промовисању међугенерациског дијалога, због чега смо у нашем раду акценат ставили на важност упознавања млађих нараштаја с нашим културним наслеђем још од најранијег узраста. Циљ истраживања био је испитати да ли су садржаји о српском културном наслеђу, признати на Листи светске културне баштине Унеска, у довољној мери заступљени у одобреним уџбеницима различитих издавача за наставни предмет Природа и друштво у 4. разреду основне школе. Узорак су чинили уџбеници издавачких кућа Klett, Едука, Нови Логос, Вулкан знање и БИГЗ. Резултати истраживања показали су да су садржаји о локалитетима из области културе, уврштени и предложени за Листу светске културне баштине УНЕСКА, углавном присутни. Најдоминантнији облици презентовања ових садржаја су фотографије и пропратне текстуалне информације, док је задатака истраживачког карактера и предложених пројектних активности на ову тему у анализираним уџбеницима изузетно мало.

Кључне речи: *културно наслеђе, културна баштина, листа светске културне баштине, уџбеник, природа и друштво*

Уводна разматрања

Кроз вишевековну историју нашег народа, која сеже с појавом првих писаних сведочанстава о нашим прецима до савремених дана, култура је без икакве сумње обликовала нашу заједницу и различите генерације. Еволуција развоја наше културе обухватила је различите периоде и утицаје. Почевши од примитивних облика културе, који су били неопходни за обављање животних потреба, преко доба процвата српске културе у средњовековном раздобљу владавине династије Немањић, премошћавања бројних изазова током османске власти, доба осамостаљивања, ратних, међуратних и послератних периода, све до савремене епохе, српска култура формирала је и обогатила идентитет српског народа и читаву ризницу културног наслеђа, коју вреди и ваља сачувати за будућа поколења.

Српско културно наслеђе сведок је развоја нашег народа и његове историје, али и сведок живе традиције и обичаја, који обогаћују савремени живот и нашу свакодневицу. Истражујући наше културно наслеђе, стичемо прилику да разумемо ко смо, одакле долазимо и на који начин и у којој мери смо се развијали кроз време. Неговање и поштовање културног наслеђа има дубоке друштвене, економске и образовне импликације (Стаменковић, 2018), због чега је нужно указати на важност одржавања и заштите културног наслеђа за будуће генерације и изазове, који стоје испред нас у том процесу.

Пренос културног наслеђа са старијих на млађе генерације начин је за стварање нераскидивих нити између генерација и промовисање међугенерациског дијалога. Зато културно наслеђе треба посматрати и као драгоцен мост између прошлих и садашњих времена и као неисцрпан извор знања, инспирације и идентитета, који обликује наше друштво. Из тих разлога веома је важно бавити се упознавањем културног наслеђа, још од најранијег узраста.

Кроз низ наставних и ваннаставних садржаја могуће је значај очувања и заштите културног наслеђа приближити најмлађим поколењима. Учење о културном наслеђу отвара врата разумевању различитих аспеката културе, историје, традиције и уметности. Оно подстиче размишљање о важним питањима као што су идентитет, толеранција, одрживост и међукултурни дијалог. У контексту наставе предмета Природа и друштво, неговање културног наслеђа добија посебан значај.

Кроз овај рад истражићемо на који начин настава Природе и друштва у 4. разреду основне школе интегрисхе културно наслеђе како би обогатила образовни процес и допринела развоју одговорних и образованих грађана, као и у којој су мери садржаји о светски признатом српском културном

наслеђу, са Унескове Листе светске културне баштине, заступљени у самим уџбеницима овог наставног предмета, који се ученицима пружају на коришћење као основни извори информација.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Појам културног наслеђа

На основу законских регулатива културно наслеђе дефинише се као широк спектар ресурса, „наслеђених из прошлости, препознатих као одраз и израз непрекидно еволуирајућих вредности, уверења, знања и традиција, насталих интеракцијом човека и простора током времен (*Zakon o kulturnom nasleđu*, 2021)”. *Наслеђе је наша заоставштина из прошлости, оно са чиме живимо данас и оно што преносимо будућим генерацијама. Наше културно и природно наслеђе су незаменљиви извори живота и инспирације* (УНЕСКО). Културно наслеђе обухвата скуп материјалних и нематеријалних ресурса (Шематски приказ 1), који могу имати или за које је поступком вредновања, у складу са законом, утврђено да имају културну, друштвену, историјску, археолошку, етнолошку, антрополошку, техничку и индустријску вредност, уметничку, уметничко-занатску, научну и вредност оригинала, униката или старине.



Шема 1. *Класификација културног наслеђа*
(према *Zakonu o kulturnom nasleđu*, 2021)

Међу ауторима (Loulanski, 2006; Стаменковић, 2018) међутим, постоји усаглашеност по питању проблема у дефинисању самог значења појма *културно наслеђе*, првенствено због постојања бројних концепција заснованих на субјективности у њиховој интерпретацији. Из тих разлога најфреквентнија је употреба дефиниције којом се руководи Унеско организација, а која подразумева сагледавање културног наслеђа кроз различите категорије, које су од изузетне универзалне вредности са становишта историје, уметности или науке. У питању су категорије:

- *споменика*, која обухвата архитектонска дела, дела монументалне скулптуре и сликарства, елементе или структуре археолошке природе, напписе;
- *групе зграда*, одвојених или повезаних објеката специфичних због своје архитектуре, хомогености или свог места у пејзажу и
- *локалитета*, попут производа људског рада, комбинованих дела природе и човека и подручја археолошких налазишта (*Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage*, 1972).

Сходно поменутиим категоријама под *културним наслеђем* подразумевају се: знаменита места, усмена традиција, историјске знаменитости, музеји, језици, културни пејзажи, празнични догађаји, обичаји и веровања, музика, ручни рад, књижевност, документарно и дигитално наслеђе, кулинарска традиција, кинематографско наслеђе, традиционални спортови и игре (Стаменковић, 2018). Културним наслеђем сматрају се они ресурси који омогућавају „културну идентификацију и развојне процесе појединаца и заједница које они, имплицитно или експлицитно, желе да пренесу будућим генерацијама (Rakić, 2020: 1212)“.

Као синоним културном наслеђу у литератури се наводи и појам *културне баштине*, који такође обједињује наслеђена добра или добра настала у садашњем времену, „која се одлукују специфичним вредностима за људе и имају симболички значај за свет људи (Миловановић, 2013: 84)“. Оба термина баве се вредним аспектима културе и историје неке заједнице или народа, који се чувају и преносе са поколења на поколења, премда се појам културне баштине превасходно користи у контексту заштите и одржавања.

Неретко се приликом описивања и дискусије о заштити важних аспеката културе и историје сусрећемо и с појмом *културног добра*, који иако блиско повезан с културним наслеђем, подразумева тек само један од облика материјалног културног наслеђа. Фокусира се на „ствари и творевине материјалне и духовне културе од општег интереса, вредноване

и утврђене у складу са законом (*Zakon o kulturnom nasleđu*, 2021)¹), односно на конкретни објекат, артефакт или аспект културе, који се сматра од великог значаја у контексту културног наслеђа.

Значај очувања и неговања културног наслеђа

Културно наслеђе значајан је чинилац чувања идентитета једног народа (Стаменковић, 2018), због чега његово неговање представља кључни аспект савременог друштва и неизмерно богатство сваког народа. Очување културног наслеђа задатак је од несагледивог значаја, који изазива бројне академске дисциплине да анализирају, разматрају и промишљају његов значај.

Оно у себи носи традицију, обичаје, језик и уметност који су обликовали наше друштво кроз векове. Очување старинских објеката, архива и археолошких локација пружа нам могућност сагледавања прошлих епоха и догађаја, што нам истовремено омогућава дубље разумевање не само историје, већ и корена савремених друштава. То културно наслеђе чини својеврсним спојем наше прошлости, садашњости и будућности, јер свако друштво које је изгубило везу са својом прошлосту и богатим културним наслеђем предодређено је да понови већ начињене грешке. У ери глобализације културно наслеђе помаже нам да запамтимо нашу културну разноликост и јединственост, развијемо међусобно поштовање и обновљени дијалог међу различитим културама.

Очување културног наслеђа је од суштинског значаја за будуће генерације. Кроз културолошку, историјску и социјалну перспективу, разумевамо да то наслеђе не само да чува нашу прошлост, већ и да обогаћује нашу садашњост и будућност. Стога, инвестирање у очување културног наслеђа је неопходно да би се обогатила наша култура, идентитет и општа добробит друштва.

Листа светске културне баштине организације УНЕСКО

Организација Уједињених нација за образовање, науку и културу (УНЕСКО) настоји да подстакне идентификацију, заштиту и очување културног и природног наслеђа широм света, који се сматра од изузетне вредности за човечанство. Мисија ове организације (Шематски приказ 2) оличена је у међународном уговору под називом *Конвенција о заштити светске културне и природне баштине*, коју је Унеско усвојио 1972. године.¹

¹ World Heritage, <https://whc.unesco.org/en/about/>



Шема 2. Мисија организације УНЕСКО

Република Србија наследила је учешће у конвенцији 11. септембра 2001. године, након распада Југославије. Од момента оснивања организације до данас на Листи светске културне баштине налази се укупно 1157 локалитета у 167 држава чланица, од чега је 900 културних, 218 природних, а 39 мешовитих. Детаљан приказ културних локалитета наше државе уписаних на Листи светске баштине дат је у Табели 1.

Табела 1. *Српско културно наслеђе на Листи светске културне баштине*

| Назив | Година признања | |
|--|-----------------------------|-------|
| Стари Рас с Петровом црквом и манастиром Ђурђеви ступови | 1979. | |
| Манастир Сопоћани | 1979. | |
| Манастир Студеница | 1986. | |
| Средњовековни споменици на Косову | Манастир Високи Дечани | 2004. |
| | Манастир Грачаница | 2006. |
| | Манастир Пећка патријаршија | 2006. |
| | Црква Богородица Љевишка | 2006. |
| Гамзиград – Ромулијана, палата Галерија | 2007. | |
| Стећци – средњовековни надгробни споменици | 2016. | |

На тенативној листи – листи предложених културних локалитета налазе се: Царичин град, манастир Манасија, историјско место Бач и околина, Рајац, Смедеревска тврђава и границе Римског царства (остаци Петроварадина, Београда, Земуна, Кладова, Голупца и Трајанова табла).

Садржаји о културном наслеђу у настави Природе и друштва

Садржаји наставе Природе и друштва конципирани су тако да пружају одговор на потребу за упознавањем природног и друштвеног окружења у коме живимо. Иако обухватају сазнања из различитих научних дисциплина (биологије, географије, историје, физике, хемије, социологије и других), не представљају прост збир њихових садржаја, већ су засновани на интердисциплинарном приступу и распоређени по спирално-узлазном моделу, који омогућава постепени рад на њиховом обиму и интензитету кроз четворогодишњи период разредне наставе (Благданић, Банђур, 2018). Као таква, настава Света око нас/Природе и друштва пружа одличне могућности за интеграцију садржаја о културном наслеђу кроз различите садржаје из области историје, уметности и географије, што ученицима помаже у разумевању комплексне природе културног наслеђа још од најранијег узраста.

Културно наслеђе неизоставан је део образовања и има дубоке културолошке, историјске и социјалне димензије, које се постепено, између осталог и кроз садржаје наставе Природе и друштва, као и кроз корелацију с другим наставним предметима, могу пренети на будуће генерације.

Активним учешћем у настави, пре свега часовима Природе и друштва ученици се кроз различите активности истраживачког карактера, тимски рад и пројектне задатке могу подстаћи на правилан однос према културном наслеђу уз развијање свести и мотивације за допринос очувању и промоцији културних добара у својој заједници.

План наставе и учења Природе и друштва у 4. разреду

Планирани садржаји, циљ и исходи наставе Природе и друштва за четврти разред дефинисани су *Правилником о програму наставе и учења за 4. разред основног образовања и васпитања (Службени гласник РС, година LXVIII, 11, 2019)*.

Међу дефинисаним исходима има и оних који се односе на очување и неговање културног наслеђа истицањем да ученик на крају разреда треба да:

- „уважава националну и културну разноликост као основу за суживот свих грађана Републике Србије;
- представи знамените личности, културна добра и природне лепоте по којима је Србија препознатљива у свету;
- опише начин живота људи кроз време користећи различите изворе информација;
- представи ток и резултате истраживања (писано, усмено, помоћу ленте времена, презентацијом и/или цртежом и др);
- пронађе и одабере потребне информације из различитих извора (писаних, сликовних, дигиталних) и
- учествује у друштвено-корисним акцијама уз подршку одраслих (Службени гласник РС, 2019: 43)“.

Садржаји о културном наслеђу које се налази на Листи светске културне баштине заступљени су управо у 4. разреду, у оквиру наставне теме *Прошлост Србије* у оквиру следећих наставних јединица:

- *Српска држава за време владарске породице Немањића – успон и слабљење* (владари – Стефан Немања, цар Душан, цар Урош; култура, начин живота);
- *Живот под турском влашћу* (начин живота, облици пружања отпора) и
- *Настанак и развој модерне српске државе* (Први и Други српски устанак – узрок и ток; вође устанка; култура, начин живота).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања јесу садржаји уџбеника наставе Природе и друштва у четвртом разреду о српском културном наслеђу заступљени на Унесковој Листи светске културне баштине.

Циљ истраживања јесте испитати да ли су садржаји о српском културном наслеђу, признати на Унесковој Листи светске културне баштине, у довољној мери заступљени у одобреним уџбеницима различитих издавача за наставни предмет Природа и друштво у 4. разреду основне школе.

На основу постављеног циља, дефинисани су и *задачи истраживања*:

1. Испитати учесталост појављивања садржаја о светски признатом српском културном наслеђу у уџбеницима Природе и друштва и
2. Утврдити начине приказивања садржаја који афирмишу светски признато српско културно наслеђе у уџбеницима Природе и друштва.

У раду је коришћена метода анализе садржаја. Најпре је извршена анализа фреквентности појављивања садржаја који у форми текста или фотографије афирмишу српско културно наслеђе, а затим је приступљено компаративној анализи приликом упоређивања начина њиховог презентовања у уџбеницима различитих издавача.

Узорак истраживања чине следећи одобрени уџбеници наставног предмета Природа и друштво за четврти разред основне школе издавачких кућа Klett, Нови Логос, Вулкан знање, Едука и БИГЗ:

1. Бојовић, В., Тривић, Д., Богдановић, В. и Ковачевић, В. (2021). *Природа и друштво 4: уџбеник за четврти разред основне школе*, 1. и 2. део, друго издање, Београд: Вулкан издаваштво, Вулкан знање;
2. Благоданић, С., Ковачевић, З. и Јовић, С. (2020). *Природа и друштво, уџбеник за четврти разред основне школе*, Београд: БИГЗ школство;
3. Гаврић, З. и Павловић, Д. (2021). *Природа и друштво, уџбеник за четврти разред основне школе*, Београд: Klett;
4. Кандић, А., Субаков Симић, Г., Васић, В., Петровић, И. и Матејић, И. (2021). *Природа и друштво 4: уџбеник за четврти разред основне школе*, 1. издање, Београд: Нови Логос и
5. Веиновић, З., Матановић, В. и Бокић, В. (2021). *Природа и друштво, уџбеник за четврти разред основне школе*, Београд: Едука.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анализа садржаја селектованих уџбеника за наставни предмет Природа и друштво за 4. разред показала је да су садржаји о локалитетима из области културе, уврштени и предложени за Листу светске културне баштине, заступљени у различитој мери и на различите начине.

Учесталост појављивања садржаја о светски признатом српском културном наслеђу у уџбеницима Природе и друштва

Добијени подаци показују да по питању учесталости појављивања садржаја о светски признатом српском културном наслеђу у уџбеницима Природе и друштва постоје разлике у фреквентности појављивања одређених локалитета, како у оквиру уџбеника једног издавача, тако и приликом њихове компаративне анализе (Табела 2).

Табела 2. *Учесталост појављивања садржаја о светски признатом српском културном наслеђу у уџбеницима Природе и друштва*

| Назив локалитета | Издавачке куће | | | | | Укупно |
|--|----------------|--------------|-------------------|---------------------|-------------|--------|
| | <i>Klett</i> | <i>Едука</i> | <i>Нови Логос</i> | <i>Вулкан знање</i> | <i>БИГЗ</i> | |
| Стари Рас | 3 | 2 | 2 | – | 1 | 8 |
| Петрова црква | 2 | – | 2 | – | – | 4 |
| Ћурђеви ступови | 2 | 1 | 2 | 2 | – | 7 |
| манастир Сопоћани | 2 | – | 2 | – | – | 4 |
| манастир Студеница | 4 | 4 | 2 | 2 | – | 12 |
| манастир Високи Дечани | 4 | 2 | 5 | 2 | – | 13 |
| манастир Грачаница | 5 | – | 2 | 2 | – | 9 |
| манастир Пећка патријаршија | 3 | 1 | – | – | – | 4 |
| Црква Богородица Љевишка | 2 | – | – | – | – | 2 |
| Гамзиград–Ромулијана, палата Галерија | 2 | – | 1 | – | – | 3 |
| Стећци – средњовековни надгробни споменици | 1 | 2 | – | – | – | 3 |
| Укупно: | 30 | 12 | 18 | 8 | 1 | 69 |

Међу локалитетима увршћеним на Листу светске баштине у анализираним уџбеницима најзаступљенији су Стари Рас с Петровом црквом и манастиром Ђурђеви ступови (27%), као уводне локације у изучавању области насељених старим српским племенима и манастири Високи Дечани (18,8%) и Студеница (17,3%), као најучесталије помињане задужбине династије Немањића. Најмање су присутни садржаји о Цркви Богородице Љевишке (2,89%), Гамзиграду (4,34%) и средњовековним надгробним споменицима (4,34%), који се помињу у свега једном или два анализирана уџбеника.

Компаративном анализом уџбеника различитих издавачких кућа уочене су и изразите разлике у важности, коју одређене издавачке куће придају садржајима о локалитетима с Листе културне баштине. Док су код појединих издавачких кућа ти садржаји поприлично изражени (*Klett* 43,4%) у појединим су сведени на минимум (*Вулкан знање* 11,5%), или готово лишени свих детаља уз истицање најелементарнијих података из области прошлости Србије које би ученици требало да усвоје (*БИГЗ* 1,44%).

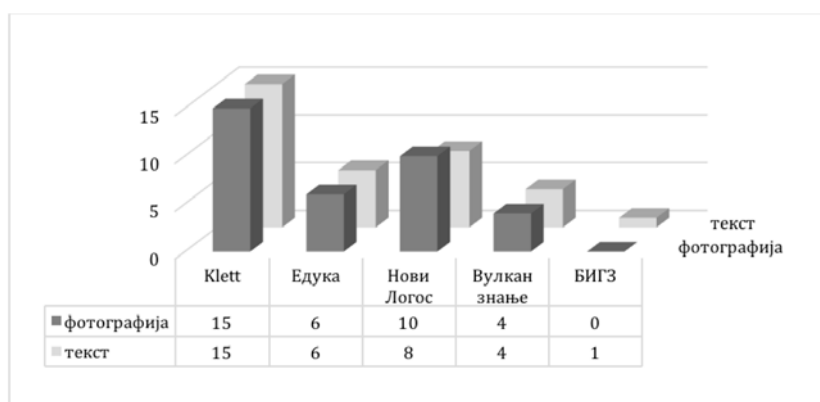
Када је реч о локалитетима који су тренутно на тенативној листи, добијени подаци указују да ови садржаји нису претерано заступљени или их нема готово уопште (Табела 3), као што је случај с Царичиним градом и Бачом, који се не појављују ни у једном анализираном уџбенику.

Табела 3. *Учесталост појављивања садржаја о светски признатом српском културном наслеђу у уџбеницима Природе и друштва*

| Назив локалитета | Издавачке куће | | | | | Укупно |
|---------------------|----------------|--------------|-------------------|---------------------|-------------|--------|
| | <i>Klett</i> | <i>Едука</i> | <i>Нови Логос</i> | <i>Вулкан знање</i> | <i>БИГЗ</i> | |
| Смедеревска тврђава | 2 | 2 | 1 | 2 | – | 7 |
| манастир Манасија | 2 | – | 2 | 1 | – | 5 |
| Голубачка тврђава | 2 | – | – | – | 1 | 3 |
| Трајанова табла | 1 | – | – | – | – | 1 |
| Укупно: | 7 | 2 | 3 | 3 | 1 | 16 |

Начини приказивања садржаја који афирмишу светски признато српско културно наслеђе у уџбеницима Природе и друштва

Садржаји који афирмишу светски признато српско културно наслеђе у анализираним уџбеницима Природе и друштва за 4. разред углавном су подједнако заступљени у форми фотографија и пропратних текстуалних информација (Графиикон 1).



Графиикон 1. *Начини приказивања садржаја који афирмишу светски признато српско културно наслеђе у уџбеницима Природе и друштва*

Разлике у презентовању садржаја најочљивије су из позиције садржине текстуалних информација. У уџбеницима појединих издавачких кућа објашњени су лого и мисија УНЕСКО организације и експлицитно је наведено да су одређени локалитети увршћени на Листу светске баштине:

- у уџбенику издавачке куће *Klett* истакнуто је да је манастир Сопоћани због лепоте фреско-сликарства заслужио место на Листи светске културне баштине, док је за манастир Високи Дечани, уз Цркву Богородице Љевишке, комплекс манастира Стари Рас и манастире Пећка патријаршија, Студеница и Грачаница, такође, наглашено да су део Листе светске културне баштине Унеска;
- у уџбенику издавачке куће *Вулкан знање* у склопу описа фотографија наглашено је да су манастири Ђурђеви ступови и Студеница на Листи светске културне баштине, што је такође

случај и за манастир Хиландар који је на Листи светске баштине, али као део Свете Горе;

- у уџбенику издавачке куће *Нови Логос* овим садржајима, између осталог, посвећена је и цела лекција под називом *Културна баштина Србије*, у оквиру које је детаљно објашњен појам културне баштине уз истицање Петрове цркве, манастира Сопоћани, Високи Дечани и Грачанице и картографско обележавање већине примера материјалне културне баштине као локалитета с листе Унеска. У овом уџбенику појам *културна баштина* објашњен је засебно и у Речнику појмова на крају самог уџбеника.

Када је реч о заступљеним фотографијама углавном су у питању фотографије самих локалитета, мада има и наведених примера фресака из манастира с Листе културне баштине, којима се илуструје живот наших предака у прошлости. Занимљив је и пример игре меморије у уџбенику издавачке куће *Klett*, у оквиру које након спајања парова треба открити име владара чија је задужбина на фотографији. Међу наведеним задужбинама налазе се и манастири Студеница, Сопоћани, Високи Дечани и Манасија, који су били предмет нашег истраживања.

Поред презентовања садржаја о светски признатом српском културном наслеђу у форми текста и фотографије, учили смо и мањи број примера *задатака истраживачког карактера*. Конкретно, један од најбољих примера јесте пример запажен у уџбенику издавачке куће *Едука*, где се ученици упућују да више о задужбинама династије Немањић сазнају читајући народну песму „Милош у Латинима” чиме се уједно, поред неговања истраживачког рада ученика и читалачких навика, остварује одлична међупредметна корелација, које нема у другим уџбеницима. У истом уџбенику ученици се подстичу и на самостални истраживачки рад о манастиру Студеница на основу фреске њеног ктитора. Сличан пример истраживачког задатка присутан је и у оквиру пројектне активности у вези с изразом одељењске енциклопедије споменика културе, заступљеног у уџбенику издавачке куће *Klett*.

Дискусија

Инкорпорирање садржаја о светски признатом српском културном наслеђу у уџбенике наставе Природе и друштва обогаћује образовно-васпитни процес пружајући ученицима широк спектар знања о историјским периодима и прошлости нашег народа, сходно нивоу њиховог предзнања, интересовања и узрасних могућности. Усвајање поменутих садржаја

доприноси остваривању планираних исхода наставе Природе и друштва, који се тичу уважавања националне и културне разноликости и неговања правилног односа према културном наслеђу и заштити његових вредности.

Анализирани уџбеници појединих издавачких кућа препознали су значај ових садржаја, док има и оних у којима су ови садржаји минимализовани, сведени на симплификоване реченице и пропратне илустрације путем којих ученици не могу разумети шири контекст. Уочене су разлике у фреквентности појављивања локалитета с листе Унеска. Стари Рас заступљен је у четири од пет анализираних уџбеника, а Петрова црква, која је претходних година (Миловановић, 2013) била занемарена, у уџбеницима прилагођеним тренутно важећем програму наставе и учења за 4. разред основне школе, добија на значају, при чему се поред визуелног представљања у неким уџбеницима и јасно наглашава да је део Листе светске културне баштине. Слична је ситуација и с манастирима Пећка патријаршија и Грачаница. Највећи степен заступљености имају манастири Високи Дечани и Студеница, што је био случај и у раније спроведеним истраживањима (исто, 2013), док се Гамзиград, Стећци и Црква Богородица Љевишка и даље појављују у недовољној мери.

Присуство фотографија самих локалитета пропраћено је и фотографијама које имају функцију илустрације појединих делова текста у вези са прошлосту нашег народа, али индиректно утичу на афирмисање и упознавање ученика с културним наслеђем Републике Србије у контексту локалитета листе Унеска. Текстуалне информације о поменутих садржајима присутне су у свим уџбеницима, с тим што варира начин довођења у везу с културним наслеђем које је од светског значаја.

Забрињавајући су, међутим, подаци да је презентовање ових садржаја у форми фотографија и пратећих текстуалних информација доминантно, јер се подстицањем ученика на усвајање знања искључиво на такав начин доприноси формирању чињеничних знања, без даљег продубљивања. Мали број задатака истраживачког карактера, пројектних тимских активности, активног укључивања ученика у повезивање датих информација зарад откривања нових детаља и занимљивости које треба сместити у шири контекст, смањује могућности за трансфер знања и међупредметно повезивање. Премда се уџбеници не сматрају јединим извором информација који треба препоручивати ученицима, ваљало би утицати на квалитет представљања поменутих садржаја. Такође, полазећи од тога да поред званично одобрених уџбеника треба подстицати ученике на коришћење шире литературе и осталих, по могућности аутентичних аудио-визуелних, штампаних и дигиталних медија (*Правилник о програму*

наставе и учења за 4. разред основног образовања и васпитања, 2019), важно је напоменути да је овакав недостатак, ипак, могуће надоместити одговарајућом дидактичко-методичком оспособљеношћу учитеља и начином организације и реализације који је предвидео приликом рада на овим садржајима. Учитељи имају на располагању избор активности којима ће ученике довести до испуњења планираних циљева и исхода, сходно конкретним условима рада (Благданић, Банђур, 2018), због чега је неопходно приликом планирања размотрити и квалитет представљања одређених садржаја у самим уџбеничким комплетима.

Имајући у виду важност стављања културног наслеђа у контекст светске баштине, требало би, дакле, више пажње посветити афирмацији ових садржаја, јер „да бисмо били у стању да разумемо и поштујемо наслеђе других народа, морамо најпре упознати и разумети себе, односно своју културну баштину” (Миловановић, 2013: 95). Из тих разлога у наредним истраживањима ваљало би узети у обзир и податке од стране самих учитеља, који се тичу планирања и реализације поменутих садржаја и степена коришћења допунских извора информација, ради сагледавања конкретних услова рада на усвајању садржаја о светски признатом српском културном наслеђу.

Закључак

Значај изучавања садржаја о културном наслеђу још од најранијег узраста огледа се у постепеном развијању свести ученика о културној баштини и националном идентитету уз подстицање толеранције, интересовања и радозналости за уметност, културу, историју и науку. Заступљеност садржаја о културном наслеђу у настави промовише међукултурни дијалог и разумевање важности заштите и одржавања културних добара и места од историјског и уметничког значаја.

Један од начина упознавања ученика са садржајима о културном наслеђу у глобалу и културном наслеђу у контексту светске баштине, јесте посредством одобрених школских уџбеничких комплета. Садржаји о културном наслеђу, односно о светски признатом српском културном наслеђу, које је било предмет нашег истраживања, заступљени су у већини анализираних уџбеника, али постоје извесни недостаци у начину презентовања истих. Иако има уџбеника који овој тематици придају значаја, потребно је више пажње посветити дефинисању задатака. Предност би требало дати задацима истраживачког типа, оснаживању

ученика за коришћење додатних извора знања у форми енциклопедија, дигиталних издања, аутентичне архивске грађе и јавном представљању добијених продуката рада. Само присуство фотографија, које су неретко у функцији илустрације датог текста, недовољна је мотивација за даље истраживање поменуте тематике и стављања понуђених података у шири контекст. Преоптерећеност ученика чињеницама, на супрот формулисања проблемских питања, мозгалица, подстицања на реализацију мини-историјских пројеката, не води суштинском и трајном усвајању поменутих садржаја, које има за циљ да богатство културне баштине пренесе на будуће генерације.

Литература

- Благданић, С., Банђур, В. (2018). *Методика наставе природе и друштва*, Београд: БИГЗ школство;
- Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage* (1972), The General Conference of UNESCO, <https://whc.unesco.org/en/conventiontext>;
- Миловановић, И. (2013). Српска културна баштина као садржај уџбеника наставног предмета Природа и друштво, *Учитељ*, 31(1), 83–95;
- Loulanski, T. (2006). Revising the Concept for Cultural Heritage: The Argument for a Functional Approach, *International Journal of Cultural Property*, 13, 207–233, DOI:10.1017/S0940739106060085;
- Petković, J. (2018). Kulturno nasleđe: putovanje kroz vreme i prostor, sajt posećen 25. avgusta 2023. u 13:13 časova, <https://europa.rs/kulturno-nasledje-putovanje-kroz-vreme-i-prostor/>;
- Правилник о програму наставе и учења за 4. разред основног образовања и васпитања*, Службени гласник РС, 68 (11), 2019, 42–45, <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uid=7f60db16-8760-4e25-bc8a-f69fe1fb2e2c>;
- Rakić, V. (2020). Kulturno nasleđe – pravo, identitet i dostojanstvo – Pravo na pristup kulturnom nasleđu i na uživanje kulturnog nasleđa kao ljudsko pravo, *Sociološki pregled*, 54 (4), 1210–1259, <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0085-63202004210R>;

- Списак места Светске баштине у Србији*, сајт посећен 25. августа 2023. у 14:12 часова, <https://sr.wikipedia.org>;
- Стаменковић, С. (2018). *Материјално и нематеријално културно наслеђе Србије на Унесковој листи светске баштине – значајни подстицај културном туризму Србије*, Ниш: Универзитет у Нишу, Природно-математички факултет, департман за географију, https://www.pmf.ni.ac.rs/download/master/master_radovi_geografija/geografija_master_radovi/2018/2018-10-08-ss.pdf;
- Zakon o kulturnom nasleđu*, Službeni glasnik RS, br. 129, 2021, <https://www.propisi.net/zakon-o-kulturnom-nasledju/>.

Aleksandra N. Filipović
Primary School *Crnjanski*, Jagodina

GLOBALLY RECOGNIZED SERBIAN CULTURAL HERITAGE IN SCIENCE & SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS

Summary. Cultural heritage is part of the unbreakable bonds between different generations, a source of infinite knowledge, inspiration, and identity that elevates and shapes our society, as well as a bridge connecting the past, present, and the future. The transfer of cultural heritage from one generation to the next plays a significant role in maintaining cultural continuity and promoting intergenerational dialogue, which is why our paper emphasizes the importance of introducing younger generations to our cultural heritage from an early age. The aim of the research was to examine whether content relating to Serbian cultural heritage recognized on the UNESCO World Heritage List is sufficiently represented in the approved Science & Social Studies textbooks of different publishers for the 4th grade of primary school. The sample included the textbooks published by *Klett*, *Eduka*, *Novi Logos*, *Vulkan znanje* and *BIGZ*. Research results show that the content referring to cultural sites already included in the UNESCO World Heritage List or sites on the Tentative List are largely presented in the textbooks. The most dominant forms of content presentation are photographs and accompanying texts, whereas research tasks and proposed project activities regarding this topic are almost non-existent in the observed textbooks.

Keywords: *cultural heritage, UNESCO World Heritage List, textbook, Science & Social Studies.*

Aleksandra N. Filipović
Schule „Crnjanski“ Jagodina

WELTWEIT ANERKANNTES SERBISCHES KULTURERBE IN NATUR- UND GESELLSCHAFTSLEHRBÜCHERN

Zusammenfassung. Kulturelles Erbe ist ein integraler Bestandteil der untrennbaren Verbindungen zwischen verschiedenen Generationen. Es stellt eine unerschöpfliche Quelle von Wissen, Inspiration und Identität dar, die unsere Gesellschaft bereichert und prägt. Zudem fungiert es als Brücke, die vergangene, gegenwärtige und zukünftige Zeiten miteinander verbindet. Der Transfer kulturellen Erbes von älteren auf jüngere Generationen spielt eine entscheidende Rolle bei der Bewahrung der kulturellen Kontinuität und der Förderung des Dialogs zwischen den Generationen. Daher betonen wir in diesem Artikel die Wichtigkeit, jüngere Generationen frühzeitig mit unserem kulturellen Erbe vertraut zu machen. Das Ziel dieser Untersuchung war es, zu prüfen, ob die Inhalte des serbischen Kulturerbes, die in der Liste des UNESCO-Weltkulturerbes anerkannt sind, ausreichend in den anerkannten Lehrbüchern verschiedener Verlage für das Fach Natur und Gesellschaft der 4. Klasse vertreten sind. Die Stichprobe umfasste Lehrbücher der Verlage *Klett*, *Eduka*, *Novi Logos*, *Vulkan* *Kenntnisse* und *BIGZ*. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Inhalte der Orte aus dem Kulturbereich, die in die Liste des UNESCO-Weltkulturerbes aufgenommen und vorgeschlagen wurden, größtenteils vorhanden sind. Die dominierenden Formen der Darstellung dieser Inhalte sind Fotos und begleitende Textinformationen, während es in den analysierten Lehrbüchern äußerst wenige Aufgaben mit Forschungscharakter und vorgeschlagene Projektaktivitäten zu diesem Thema gibt.

Schlüsselwörter: *Kulturerbe, Liste des Weltkulturerbes, Lehrbuch, Natur und Gesellschaft*

Maja M. Ljubetić
Filozofski fakultet Univerziteta u Splitu
Magdalena T. Roić, Marija F. Radoš, Split

JAČANJEM RODITELJSKIH PEDAGOŠKIH KOMPETENCIJA DO SNAŽNIJIH SOCIJALNO DEPRIVIRANIH OBITELJI – primjer CARITAS Split

Sažetak. Temeljno pitanje kojim se rad bavi jest kako osnažiti roditelje iz socijalno depriviranih obitelji za uspješnije odgovaranje na izazove suvremenoga roditeljstva. Suvremeni socijalni kontekst može negativno utjecati na doživljaj roditeljstva te posljedično, na roditeljsko ponašanje. Stoga, značajno je istražiti roditeljsku percepciju vlastita roditeljstva. S ciljem uspješne prevencije kratkoročnih i dugoročnih odgojnih šteta te osiguravanja uvjeta za zdrav i cjeloviti razvoj djece roditeljima je nužno omogućiti stjecanje i unaprjeđivanje pedagoške kompetencije. Od mjerodavnih tijela među kojima je i Caritas očekuje se sustavan pristup pružanju potpore. Prema samoprocjeni majki i očeva iz socijalno depriviranih obitelji korjeni njihove pedagoške nekompetentnosti nalaze se u neznanju u i o roditeljstvu stoga, potrebno je iznaći djelotvorne puteve odgovaranja na ovu roditeljsku potrebu. Jedan od mogućih načina jest provedba programa osnaživanja roditelja s ciljem podizanja njihove pedagoške kompetencije i izgradnje kvalitetnijih odnosa s vlastitom djecom. S ciljem informiranja roditelja o potrebi jačanja roditeljskih pedagoških kompetencija Caritas Splitsko dalmatinske nadbiskupije organizirao je niz predavanja i radionica, a koje je moguće smatrati prvim korakom u osmišljavanju i provedbi programa osnaživanja roditelja. Njegovu znanstvenu utemeljenost omogućila je provedba znanstvenog istraživanja na uzorku socijalno depriviranih roditelja korisnika usluga Caritasa i Centra za pružanje usluga u zajednici Split.

Ključne riječi: *Caritas, kompetencija, roditelji, samoprocjena, socijalna deprivacija.*

Uvod

Obitelj je složen konstrukt razumijevanja kojemu je potrebno prilaziti multidisciplinarno, uz uvažavanje njegove jedinstvenosti i neponovljivosti. Objašnjenju suvremenih obitelji najčešće prilazi se iz perspektive njihove strukturalne različitosti (Zloković, 2023; Čekolj i Gregorović Belaić, 2023; Skukan i Zloković, 2023), (dis)funkcionalnosti (Zloković i Tomac, 2023; Isaacs, 2012), kvalitete obnašanja obiteljskih uloga i funkcija (Mandarić Vukušić i Ljubetić, 2023; Matejek i Kucharczyk, 2017), obiteljskih odnosa i kvalitete komunikacije unutar obiteljske zajednice (Szkody i McKinney, 2021; Atkinson, 2018), odnosa prema društvu (Brajša, 1979) i sl. Unatoč činjenici da se obiteljska zajednica dramatično transformirala u odnosu na stoljeće iza nas i dalje se smatra prvim prirodnim i najpoželjnijim socijalnim okruženjem u kojem bi svi njeni članovi trebali uspješno zadovoljavati sve svoje potrebe (biološke, psihološke, emocionalne, duhovne itd.), oblikovati svoje osobnosti, izgrađivati karakter, internalizirati vrijednosti, stjecati navike, pripremati se za „urastanje” u širu društvenu zajednicu (kada su djeca i mladi u pitanju) itd. No, u turbulentnim povijesnim vremenima kakvih smo svjedoci posljednjih desetljeća (ratovi, prirodne katastrofe, migracije, globalizacija, pandemije, poremećaji na tržištu rada, nezaposlenost, beskućništvo, nasilništvo i sl.), stabilnost, struktura i obiteljske funkcije te unutar obiteljski odnosi dolaze u pitanje, pa se sve češće govori o krizi obitelji i obiteljskog odgoja (Zloković, 2023; Ljubetić, 2010). Smjer razvoja obitelji, a time i društva u cijelosti postaje sve značajnije znanstveno i stručno pitanje koje traži brze, promišljene, pragmatične i učinkovite odgovore. Temeljno pitanje je kako osnažiti obitelji posebice, roditelje kako bi se djelotvorno nosili sa izazovima suvremenoga roditeljstva te kako im pomoći razumjeti i dizajnirati obiteljski kontekst u kojem će se dijete/adolescent cjelovito i uspješno razvijati.

Roditeljstvo u suvremenom kontekstu

Korištenje termina roditeljstvo, umjesto majčinstva ili očinstva, u skladu je sa suvremenim shvaćanjem roditeljstva i obitelji. Na njega se gleda kao na ravnopravno roditeljsko partnerstvo što predstavlja značajnu razliku od tradicionalnog shvaćanja obitelji gdje se roditeljstvo izjednačava s majčinstvom. Od suvremenog roditelja očekuje se odgovornost, vođenje, briga i poučavanje, pružanje sigurnosti, ljubavi i topline djeci i mladima, a takvo što može osigurati samo „njegujući roditelj” (Buljan Flander i sur., 2018). Takav roditelj razumije razvojne promjene i potrebe djeteta/adolescenta, osnažuje ga i podržava, uvažava

njegovo mišljenje, primjereno usmjerava i postavlja jasne granice u odgoju, gradi i održava roditeljski autoritet primjereno razvojnoj dobi djece i... još mnogo toga.

Suvremeno roditeljstvo opravdano je razmatrati u širem društvenom kontekstu sve opterećenijim nizom već spomenutih izazova. Moguće ga je razumijevati kao „odnos, ulogu i proces” (Ljubetić, 2007) sa unaprijed neizvjesnim ishodom. Ono obuhvaća različite roditeljske aktivnosti i kompetencije koje bi odrasli trebali posjedovati kako bi mogli adekvatno skrbiti o djeci, odgajati ih i pripremati za aktivno i produktivno uključivanje u društvo. Međutim, izazovan, nepredvidljiv i često turbulentan društveni kontekst može negativno utjecati na doživljaj roditeljstva kako majki tako i očeva te posljedično, na njihovo roditeljsko ponašanje. U takvim okolnostima roditelji postaju upitni modeli za identifikaciju, gube ili uopće nemaju roditeljski autoritet, neuspješni su u izgradnji i održavanju odnosa s djecom te često nesvjesni važnosti reciprociteta u tim odnosima itd. Nadalje, niz recentnih istraživanja potvrđuju kako roditelji i kvaliteta obiteljskog okruženja i ozračja imaju vrlo značajan utjecaj na obrazovanje djece i njihova akademska postignuća (Mandarić Vukušić i Ljubetić, 2023; Sharif, 2015), a što je izuzetno važno kako u aktualnim tako i u budućim vremenima.

Sagledavajući roditeljstvo u suvremenom kontekstu, odgoj predstavlja kontinuirani uzajamni proces između roditelja i djeteta u kojem su promjene i fleksibilnost očekivani i poželjni ishodi međusobne interakcije. Dijete tako oblikuje svoju osobnost dijeleći moć sa svojim roditeljem, stječe nova znanja i iskustva koja ga osnažuju za daljnje izazove s kojima se suočava u procesu odrastanja i sazrijevanja. S druge strane, pojedini roditelji teško se odriču svoje moći koju im omogućava tradicionalni odgoj te teže prihvataju činjenicu da mogu učiti od vlastite djece, ali i da trebaju razumijevati djetetove potrebe preuzimajući odgovornost za vlastito dijete i odgojne ishode. S obzirom da se na dijete gleda kao na osobu koja ima svoje potrebe, prava, želje i afinitete, od roditelja se očekuje da pokažu više razumijevanja za dijete, da prihvate njegovo sudjelovanje u odlučivanju te da se ponašaju i razgovaraju ravnopravno s djetetom, a što im često može predstavljati odgojni izazov (Buljan Flander i sur., 2018).

Kao i u tradicionalnom tako i u suvremenom odgoju, roditelji su dužni svojoj djeci prenijeti društvene i obiteljske vrijednosti, obrazložiti osobna uvjerenja i stavove, pružiti povratnu informaciju o učinjenom te ih upućivati u poželjna i primjerena ponašanja, ali istodobno, prevenirati i onemogućiti aktivnosti koje su potencijalno ugrožavajuće za dijete/adolescenta te znati rezolutno reći „ne” kada okolnosti to iziskuju. Također, roditelji su dužni djecu voditi tijekom procesa odrastanja i osamostaljivanja, upoznavati ih sa svijetom koji ih okružuje, ukazivati na potencijalne opasnosti te brinuti za njihovu sigurnost, usmjeravati

ih, postavljati jasne granice i kontrolirati njihovo poštivanje. Razvidno je kako je odgoj zahtijevna zadaća za čiju je uspješnu realizaciju potrebno vrijeme, energija, strpljenje, upornost, predanost te znanja *o* i *u* roditeljstvu.

Roditeljska pedagoška kompetencija

Najčešće, roditelji bez roditeljskog obrazovanja, interakcije s djecom temelje na osobnom iskustvu, pa su one vrlo često razvojno i pedagoški neprimjerene djeci te mogu prouzročiti mnoge odgojne štete. Također, i roditeljska osobnost u velikoj mjeri utječe na kvalitetu roditeljske komunikacije s djecom, pa su tako djeca povučениh roditelja ili onih koji ne pokazuju dostatno topline manje uspješna u učenju i prilagodbi društvu. S druge strane, a u skladu s vlastitim razumijevanjem djeteta, njegova razvoja i potreba, roditelji koji imaju znanja *o* i *u* roditeljstvu skloniji su primjereno odgovarati na dječje potrebe i zahtjeve te su takve interakcije najčešće razvojno i pedagoški opravdane (Mandarić Vukušić i Ljubetić, 2023; Sharif, 2015).

S ciljem uspješne prevencije kratkoročnih i dugoročnih odgojnih šteta te osiguravanja uvjeta za zdrav i cjeloviti razvoj djece roditeljima je nužno omogućiti stjecanje i unaprjeđivanje roditeljske kompetencije. Posebice, to se odnosi na one roditelje/obitelji koje su iz različitih razloga društveno marginalizirane. Pri tome, važno je naglasiti kako je pedagoška kompetentnost obaju roditelja veća što je veća njihova opća kompetentnost u različitim područjima njihova života i djelovanja (Bašić, 1993). Upravo stoga, ovaj podatak potrebno je uzimati u obzir posebice, pri izradi programa pružanja pomoći socijalno depriviranim obiteljima. U tom smislu, potrebno je uložiti dodatne napore u omogućavanje veće zapošljivosti roditelja i/ili omogućavanja njihova aktivnijega uključivanja u humanitarne, volonterske i druge aktivnosti za društvenu dobrobit.

Od državnih politika te obrazovnih, zdravstvenih, karitativnih i drugih ustanova očekuje se sustavan pristup pružanju potpore svima, a posebice, socijalno depriviranim roditeljima/obiteljima. Budući obitelj ima glavnu ulogu u socijalnom smislu, roditelje je potrebno uvažavati kao izuzetno značajan resurs u razvoju pojedinca i njegova identiteta, ali i znatno šire, u razvoju obiteljskih i općedruštvenih odnosa (Zambianchi, 2012).

Roditeljska pedagoška kompetencija najčešće se razumije kao konstrukt znanja, vještina, vrijednosti i stavova *u* i *o* roditeljstvu (Bryderup & Frørup, 2011; Rossini, 2016; Ljubetić, 2023). Zbog značaja kojega ima na kvalitetu funkcioniranja pojedinaca i obiteljske zajednice u cijelosti, opravdano je punu znanstvenu i stručnu pozornost usmjeriti na njeno istraživanje na različitim uzorcima populacije nekog društva kako bi se stekla što jasnija i cjelovitija slika (stanja i potreba). Tako

dobiveni podaci, znanstveno su utemeljena podloga operativnih programa čiji je cilj pomoći pojedincima i skupinama u stjecanju i unaprjeđivanju roditeljske pedagoške kompetentnosti. Dobrobiti od takvih programa su višestruke: za djecu, njihove roditelje te zajednicu u cijelosti. Imajući na umu navedeno, pristupilo se istraživanju (Grčić, Maglica, Ljubetić, 2023.) roditeljske pedagoške kompetentnosti (odvojeno majka i očeva) iz socijalno depriviranih obitelji, a koje su pod ingerencijom CARITAS Splitsko-makarske nadbiskupije. U istraživanju je sudjelovalo 76 majka i 68 očeva, primatelja socijalne pomoći, a koji međusobno nisu bili u bračnoj ili partnerskoj zajednici. Prosječna dob majki iznosila je 38 godina, a očeva 43 te su u prosjeku imali dvoje djece u obitelji. U uzorku je bilo 76,3% nezaposlenih i 23,7% zaposlenih majki te 30,9% zaposlenih i 69,1% nezaposlenih očeva. Nadalje, 2,6% majki ima nižu stručnu spremu, jednaki je postotak majki s fakultetskom diplomom, a najveći postotak majki (68,4%) ima srednju stručnu spremu, dok njih 21,1% ima višu i 5,3% visoku stručnu spremu. Najveći postotak očeva (85,3%) ima srednju stručnu spremu, 7,4% nižu, 5,9% višu te 1,5% očeva ima visoku stručnu spremu. U odnosu na vlastita primanja, 78,9% majki i 69,1% očeva nema vlastita primanja, dok ih 21,1% majki i 30,9% očeva ima. Sukladno tome, 65,8% majki i 76,5% primatelji su socijalne pomoći, dok 34,2% majki i 23,5% očeva ne primaju socijalnu pomoć. S obzirom na istraživani stambeni status, 59,2% majki i 30 44,1% očeva nema vlastiti stan te 40,8% majki i 55,9% očeva ima riješeno stambeno pitanje. Uzorak provedenoga istraživanja na kojemu se temelji ovaj rad činili su roditelji iz socijalno depriviranih obitelji do kojih se došlo preko pružatelja socijalnih usluga poglavito, CARITAS-a¹ i Centra za pružanje usluga u zajednici Split koji su po savjetu Centra za socijalnu skrb upućeni u navedene institucije. Razlozi zbog kojih su ove obitelji korisnici usluga CARITAS-a su: beskućništvo, teška zapošljivost, izloženost obiteljskom nasilju, samohrano roditeljstvo, dijete ili djeca u obitelji koja pokazuju probleme u ponašanju, teška obiteljska trauma u prethodnom periodu i sl.

Recentno istraživanje roditeljskih pedagoških kompetencija socijalno depriviranih majki i očeva (Grčić, Maglica, Ljubetić, 2023) pokazalo je razlikovanje u odnosu na dosadašnja istraživanja u kojima se koristila ista skala za istraživanje pedagoške kompetencije roditelja (Gustović Ercegovac, 1992). Naime, prethodno provedenim istraživanjima Gustović Ercegovac (1992) i Ljubetić (2007), faktorskom analizom ekstrahirana su 2 faktora na ukupnom uzorku roditelja (faktor pedagoške kompetentnosti roditelja i faktor pedagoške nekompetentnosti roditelja), a koji su jasno „osvijetlili” prostor i pružili uvid u strukturu roditeljske pedagoške (ne)kompetencije. U istraživanju Ljubetić (2007)

¹ CARITAS – nevladina karitativna organizacija i službena karitativna organizacija Katoličke Crkve.

na uzorku majki i očeva (odvojeno), ekstrahirana su po 3 faktora. U prostoru samoprocjene majki dva faktora jasno prikazuju strukturu pedagoške kompetencije (*Odgovorno majčinstvo* i *Pedagoški kompetentno majčinstvo*) te jedan faktor prostora pedagoške nekompetencije (*Nesigurnost i neznanje u majčinstvu*). Kod očeva, situacija je obrnuta – jedan faktor je pružio uvid u strukturu pedagoške kompetencije (*Odgovorno očinstvo*) te dva u strukturu pedagoške nekompetencije (*Nesigurnost i neznanje u očinstvu* i *Pedagoški nekompetentno očinstvo*). Moguće je zaključiti kako su u navedenom istraživanju (Ljubetić, 2007) majke cjelovitije „osvijetlile” strukturu pedagoške kompetencije, dok su očeви pružili jasniji uvid u strukturu pedagoške nekompetencije.

U istraživanju provedenom za potrebe ovoga rada ekstrahirano je 6 faktora za samoprocjenu majki (Sigurnost i nekreativnost u roditeljstvu, Neprihvatanje vlastite odgovornosti u roditeljstvu, Preispitivanje i sumnja, Neznanje i prebacivanje odgovornosti, Teret roditeljstva i svijest o odgovornosti i Sumnja u odgojno djelovanje) i 7 za samoprocjenu očeva (Nesigurnost i sumnja u sebe, Doživljaj tereta roditeljstva kao posljedica okrivljavanja drugih, Uvjerenost očeva u odgojne postupke, Bespomoćnost i sumnja, Neznanje i nesigurnost, Upitna odgovornost očeva u roditeljstvu i Odricanje od roditeljske odgovornosti), a koji su većim dijelom „osvijetlili” prostor pedagoške nekompetencije nego li kompetencije majki i očeva.

Bez namjere da se ulazi u dublju analizu sadržaja pojedinih faktora, za potrebe ovoga rada istaknut će se samo ključni pojmovi koji objašnjavaju strukturu pedagoške (ne)kompetencije majki i očeva, a prema vlastitoj samoprocjeni. Upravo ti pojmovi trebalo bi biti uporišne točke oko kojih bi se trebao razvijati program osnaživanja roditelja i jačanja njihovih pedagoških kompetencija.

Tablica 1. *Pregled ključnih pojmova pedagoške nekompetencije majki i očeva*

| Majke | Očeви |
|--|--|
| neznanje o i u roditeljstvu | neznanje o i u roditeljstvu |
| uporaba ograničenog repertoara odgojnih postupaka | nesigurnost (u odnosu s djetetom i izboru odgojnih postupaka) |
| sumnja u vlastite odgojne postupke | sumnja (u sebe i izabrane odgojne postupke) |
| neprihvatanje vlastite odgovornosti u roditeljstvu | bespomoćnost |
| prepuštanje drugima rješavanja problema s djetetom | teret roditeljstva |
| „krivci”: vlastiti roditelji i odgoj | „krivci” za vlastitu neodgovornost: (geni, dijete, vlastiti odgoj, mediji, vršnjaci) |

Prati li se „razvojna linija” pedagoške nekompetencije majka (u uzorku), ne iznenađuje da su korjeni njihove pedagoške nekompetentnosti u neznanju *u* i *o* roditeljstvu koje rezultira ograničenim repertoarom u izboru odgojnih postupaka što dovodi do sumnje u vlastito odgojno djelovanje (jer su najčešće odgovori djece uvijek isti i ne postiže se očekivana promjena ponašanja). Istodobno, zbog neprihvatanja vlastite odgovornosti u roditeljstvu, rješavanje problema s djetetom ove majke prepuštaju drugima, a krivnju za svoju roditeljsku neučinkovitost i nezadovoljstvo svaljuju na vlastite roditelje i osobno iskustvo odgoja u djetinjstvu i mladosti. Iz perspektive očeva (u uzorku), neznanje *o* i *u* roditeljstvu rezultira osjećajem nesigurnosti (kako u odnosu s djetetom tako i u izboru odgojnih postupaka), sumnjom (u sebe kao roditelja) te osjećajima bespomoćnosti i tereta roditeljstva. Očevi, vrlo slično majkama alibi za svoju pedagošku nekompetenciju nalaze u drugima (geni, dijete, vlastiti odgoj, mediji, vršnjaci). Logičnim se nameće pitanje tko je pozvan i što je moguće učiniti kako bi se roditeljima omogućilo stjecanje i unaprjeđivanje pedagoških kompetencija?

Primjer dobre prakse – CARITAS Splitsko-makarske nadbiskupije

Svjedoci smo postojanja velikog broja humanitarnih organizacija koje pružaju socijalne usluge ugroženim članovima društva, a jedna od njih je i Caritas, nevladina karitativna organizacija. Caritas je vjerska, humanitarna i neprofitna organizacija Katoličke Crkve preko koje se mjesna crkva zauzima za siromašne i socijalno ugrožene pojedince, obitelji i skupine koji se nalaze unutar njezine organizacije kao i za sve druge potrebite članove društva. Caritas je pastoralna organizacija kojoj je cilj putem socijalne angažiranosti skrbiti o pojedincu i njegovim potrebama kako ne bi bio odbačen i izoliran od društva u kojemu živi. Takav način karitativnog rada ne uključuje samo pružanje materijalne pomoći, već je usmjeren na pomoć u ostvarivanju cjelovitosti ljudske osobe sa svim njezinim duhovnim i inim nematerijalnim potrebama. Glavni izvor financiranja ustanove i njenih aktivnosti je nadbiskupija ili biskupija na području na kojem djeluje Caritas, a financijski je potpomognuta prihodima raznih humanitarnih akcija (Ostojić, 2018).

Kao dio civilnog društva i partner u djelovanju na socijalnom području, Caritas ima vrlo važnu ulogu. U zakonskom smislu, rad te ustanove podliježe Zakonu o humanitarnoj pomoći i Zakonu o udrugama (građanskom pravu), dok s druge strane, podliježe i kanonskom pravu, a što je prepoznatljivo po njegovoj osnovnoj misiji kao karitativne i pastoralne ustanove temeljenoj na djelotvornoj ljubavi Katoličke crkve (Babić i Buconić, 2020).

Babić i Bučonić (2020) navode kako su osnovne aktivnosti Caritasa uglavnom usmjerene na zadovoljavanje temeljnih potreba njihovih korisnika (opskrba paketima hrane te podjela odjeće i obuće), a što više odgovora starijim socijalnim rizicima i općenito ublažavanju siromaštva, a ne prevenciji novih socijalnih rizika s kojima se pojedinci i obitelji danas susreću. No, u pojedinim organizacijama Caritasa u Hrvatskoj sve veći naglasak stavlja se na odgovaranje na nove socijalne rizike, pa se intenzivira rad na nizu novih programa. Primjerice, to su programi poticanja zapošljavanja žena, programi zapošljavanja beskućnika putem javnih radova, programi usmjereni osnaživanju mladih koji izlaze iz institucija socijalne skrbi i mnogi drugi pri čemu se kao glavni problem ističe manjak kadrovskih i nedostatak financijskih kapaciteta. Također, Caritas Splitsko-makarske nadbiskupije promiče i njeguje suradnju s drugim humanitarnim, ali i nizom odgojno-obrazovnih ustanova u svom okruženju.

U tom smislu, Caritas Splitsko-makarske nadbiskupije otišao je jedan korak dalje te je u suradnji sa Filozofskim fakultetom i Savjetovalištem za studente u Splitu organizirao niz predavanja i radionica namijenjenih roditeljima djece svih dobi. U vremenu od listopada 2021. do lipnja 2022. godine roditelji su mogli nazočiti predavanjima i radionicama čiji su primarni ciljevi bili podići razinu roditeljskih pedagoških kompetencija, unaprijediti odnos s djecom te poboljšati sliku o sebi kao roditelju. Radionice i predavanja održavali su se u Caritasovim prostorijama, jednom mjesečno u trajanju od 60 minuta no, uz refleksije sudionika i znatno dulje. Voditelji predavanja i radionica bili su profesori Filozofskog fakulteta u Splitu, a teme koje su prezentirali su bile: *Obiteljska komunikacija i kako ju unaprijediti; Najranije godine – kako razvijati sigurnu privrženost?; Izazovi roditeljstva i odgoja; Kako pomoći djetetu u učenju?; Kako prepoznati razvojne smetnje kod djece? Kako pomoći djetetu u odrastanju (potrebe djece i njihovih roditelja)?; Izazovi roditeljstva djece adolescentske dobi te Transgeneracijsko siromaštvo – primjeri iz prakse.*

Iz povratnih informacija sudionika (majki i očeva) razvidno je kako su provedena predavanja i radionice imali pozitivan odjek kod roditelja, pa jedna majka ističe: „*imam osjećaj da me se čuje i razumije*”, dok druga navodi: „*baš sam ponosna što sam bila na radionicama*”. Jedna je majka iskoristila priliku javno zahvaliti ravnatelju i djelatnicima Caritasa na provedbi ovoga programa što su ostali popratili pljeskom i potporom.

Izvoditelji programa pak, bez iznimke, navode: „*primjetan porast pozitivne energije i optimizma kod sudionika tijekom i nakon predavanja/radionice*”, „*angažiranost*” te „*visoku razinu unutarne motivacije za sudjelovanje*”. Istodobno utvrđene su i određene slabosti, primjerice, diskontinuitet u dolascima (nehomogenizirane grupe sudionika), općenito slabi odziv (malobrojnost sudionika u odnosu na ukupan broj korisnika usluga Caritasa), u skupinama

dominiraju ili su isključivo sudionice, teškoće pojedinih sudionika/sudionica u fokusiranju na sadržaj predavanja/radionice, potreba pojedinih sudionica da detaljno elaboriraju svoju teškoću i da to rade opetovano i sl., a što je rezultiralo nužnošću da predavači maksimalno pojednostavne vokabular te povremeno i vrlo pažljivo kanaliziraju diskusije sudionika. Razvidno je kako je izvedba ovoga programa iziskivala visoku razinu kompetencija predavača s naglaskom na komunikacijskim i vještinama vođenja grupe. Temeljem ovoga iskustva moguće je navesti i preporuke za provedbu ovoga ili sličnih programa s ciljem njegova unaprjeđenja: ustaliti i homogenizirati grupe, grupe formirati prema trenutnim potrebama/interesima (ujednačiti prema dobi djece ili aktualnim potrebama obitelji), formirati skupine sudionika u odnosu spol (majke/očevi), vrijeme trajanja radionica produljiti na dva sunčana sata, planirane teme realizirati putem radionica te izbjegavati predavanja, predvidjeti/osigurati dostatno vremena za uključivanje i međusobno upoznavanje sudionika, dogovoriti i ustrajati na pravilima komunikacije u grupi, aktivno slušati te poticati i ohrabrivati fokusirano uključivanje sudionika u diskusiju.

Ostvareni program bio je poticaj za provedbu znanstvenog istraživanja na temu *Pedagoška kompetencija majki i očeva iz socijalno depriviranih obitelji – samoprocjena*, a čiji su rezultati jednim, manjim dijelom prezentirani i u ovom stručnom radu.

Umjesto zaključka – što (je moguće) dalje?

Na kontinuumu od roditeljske pedagoške nekompetencije do pedagoške kompetencije, postoji niz „postaja” na kojima treba zastati, osvijestiti ih i intenzivno na njima raditi kako bi se podigla razina roditeljske pedagoške kompetencije majka i očeva. U njihovu osvješćivanju veliku ulogu ima roditeljska samoprocjena, jer nepogrješivo usmjerava pozornost na deficit kojega roditelji osjećaju u određenom segmentu. I znanost i struka upozoravaju na izuzetnu važnost roditeljske pedagoške kompetencije obaju roditelja koja podrazumijeva (između ostaloga) i odgovornost roditelja za djecu/mlade odnosno, njihovu obvezu stvaranja optimalnog konteksta (ozračja i okruženja) za cjeloviti rast, razvoj i učenje djece i mladih. Često roditelji trebaju potporu, ohrabrenje, ili čak vrlo izravne upute kako unaprijediti svoj odnos s djetetom te ga kompetentno voditi tijekom procesa odrastanja i sazrijevanja. Obitelji koje su u riziku od socijalne deprivacije trebaju sustavnu i stručnu pomoć ustanova i pojedinaca s ciljem stjecanja roditeljskih pedagoških kompetencija. U tom kontekstu, predlaže se operacionalizirati program osnaživanja roditelja za roditeljsku ulogu čije bi porišne točke bile:

- stjecanje i unaprjeđivanje znanja o roditeljstvu („roditeljstvo je moguće učiti”),
- stjecanje vještina u roditeljstvu („vježbom do izvrsnosti”),
- rad na sebi – stjecanje samopouzdanja („ja to mogu, ja to hoću, jer ja to znam”),
- povremena sumnja u ispravnost roditeljskih činjenja je opravdana i poželjna („što ću drugi put drugačije?”),
- obogaćivanje repertoara roditeljskih postupaka („vrijedi pokušati i ovo”),
- razumijevanje i prihvaćanje vlastite odgovornosti za roditeljsko djelovanje („moj je utjecaj na dijete odlučujući”),
- preuzimanje inicijative i prevencija poremećaja u ponašanju djece („bolje spriječiti nego liječiti”),
- promjena percepcije roditeljstva („roditeljstvo je izazov kojem ću uspješno odgovoriti, nije teret”).

Literatura

- Atkinson, J. (2018). Investigating the Relationships Between Family Communication Patterns, Academic Resilience, and Students' Classroom Communication Behaviors Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports. 5128. <https://researchrepository.wvu.edu/etd/5128>
- Bašić, J. (1993). Kompetentnost roditelja za roditeljsku ulogu i socioemocionalni status predškolskog djeteta. *Kriminologija i socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 1(1), 89–95.
- Babić, Z., Buconić, T. (2020). Primjena i potencijal koncepta socijalnih inovacija u djelovanju Caritasa u Hrvatskoj. *Nova prisutnost*, 18 (3), 593–607. <https://hrcak.srce.hr/file/357986>. Pristupljeno: 26. 5. 2022.
- Brajša, P. (1979). Neki osnovni aspekti obiteljske psihodinamike. *Socijalna zaštita*, 4/5, GZH.
- Bryderup, I. M., Frørup, A. K. (2011). Social Pedagogy as Relational Dialogic Work: Competencies in Modern Society. U: Cameron, C. & Moss, P. (ur.) *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London, Jessica Kingsley Publishers. (str. 85–104).
- Buljan Flander, G. i sur. (2018). Znanost i umjetnost odgoja: praktični priručnik o suvremenom odgoju za roditelje i odgojitelje. *Društvena istraživanja*, 29 (4), 667–669. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/246653>

- Čekolj N., Gregorović Belaić, Z. (2023). Može li se nacrtati idealna obitelj? Prikaz konstrukta „idealne” obitelj pomoću metode „nacrtaj i opiši” u: *Oснаživanje obitelji-izazovi i perspektive*, Jasminka Zloković (ur.), (str. 99–115). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Grčić, A., Maglica, T., Ljubetić, M. (2023). Self-assessment of pedagogical competence of socially depressed parents. *Comparative representation of mothers and fathers*. Proceedings book 8. International congress, Paris, str. 925–934.
- Gustović–Ercegovac, A. (1992). Prikaz skale percepcije kompetentnosti za roditeljsku ulogu. *Defektologija*, Vol. 28, br.1/2 (suplement)/2, str. 51–57. Zagreb, Fakultet za defektologiju.
- Isaacs, D. (2012). *Izgrađivanje karaktera: Vodič za roditelje i učitelje*. Split: Verbum.
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Ljubetić, M. (2010). Kriza obiteljskog odgoja i mediji. *Magistra Iadertina*, 5, 23–39.
- Ljubetić, M. (2023). Roditeljska pedagoška kompetencija – odgovor na izazove suvremenog roditeljstva u: *Oснаživanje obitelji-izazovi i perspektive*, Jasminka Zloković (ur.), (str. 46–66). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Matejek, J., Kucharczyk, K. (2017). Contemporary family – social changes and risks. *Human resources management-interdisciplinary perspective*, 119–136. https://www.researchgate.net/publication/328631103_Contemporary_family_social_changes_and_risks. Pristupljeno: 14. 3. 2022.
- Mandarić Vukušić, A., Ljubetić, M. (2023). Uloga obitelji u profesionalnom usmjeravanju djece i mladih u: *Oснаživanje obitelji-izazovi i perspektive*, Jasminka Zloković (ur.), (str. 185–211). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Ostojčić, K. (2018). Djelovanje Caritasa u Bosni i Hercegovini. *Hum: časopis Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru*, 13 (20), 215–235. <https://hrcak.srce.hr/file/320735>. Pristupljeno: 25. 5. 2022.
- Rossini, V. (2016). Stili di famiglia. Itinerari intergenerazionali di parenting. *La Famiglia* 50/260, 221–238. https://www.researchgate.net/publication/313799562_Stili_di_famiglia/link/58a6dec24585150402f25ff5/download. Pristupljeno: 23. 5. 2022.

- Sharif, S. (2015). The impact of parents' education on parenting and pedagogy on child's development and learning. *Arneć connections*, 9, 28–29. https://www.researchgate.net/publication/283300672_The_Impact_of_Parents'_Education_on_Parenting_and_Pedagogy_on_Child's_Development_and_Learning. Pristupljeno: 10. 5. 2022.
- Skukan, A., Zloković, J. (2023). Odgoj djece u jednoroditeljskim obiteljima – prinos osnaživanju obitelji u: *Osnaživanje obitelji-izazovi i perspektive*, Jasminka Zloković (ur.), (str. 67–98). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Szkody, E., McKinney, C. (2021). Family communication patterns and relationship quality between emerging adults and their parents. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(11), 3177–3197. <https://doi.org/10.1177/02654075211027217>
- Zambianchi, E. (2012). Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 10(3), 79–94. <https://core.ac.uk/download/pdf/322531921.pdf>. Pristupljeno: 10. 5. 2022.
- Zloković, J. (2023). Izazovi i perspektive u promicanju osnaživanja obitelji u: *Osnaživanje obitelji-izazovi i perspektive*, Jasminka Zloković (ur.). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, str. 3–19.
- Zloković, J., Tomac, L. (2023). „Kod kuće nije najgore” – karakteristike snažnih obitelji i prilike za osnaživanje pozitivnih odnosa u: *Osnaživanje obitelji-izazovi i perspektive*, Jasminka Zloković (ur.), (str.116–139). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

Maja M. Ljubetić
University of Split, Faculty of Philosophy
Magdalena T. Roić & Marija F. Radoš, Split

STRENGTHENING PARENTAL PEDAGOGICAL COMPETENCES TO EMPOWER SOCIALLY DEPRIVED FAMILITIES – EXAMPLE CARITAS SPLIT

Summary. The fundamental issue covered in this paper is how to empower parents from socially deprived families so that they can more successfully respond to the challenges of modern parenting. The contemporary social context can negatively affect parental experience, and consequently, parental behavior, therefore, it is important to investigate people's perception of their own parenthood. With the aim of successful prevention of short-term and long-term damage stemming from one's childhood and upbringing, end ensuring the conditions necessary for healthy and wholesome development of children, it is necessary to provide parents with the opportunity to acquire and improve their pedagogical competences. A systemic approach to providing support is expected from competent bodies, including Caritas. According to the self-assessment of mothers and fathers from socially deprived families, the roots of their pedagogical incompetence lie in the lack of knowledge of and about parenting, therefore, it is necessary to find effective ways of responding to this parental need. One of potential ways is implementing parent empowerment programs aimed at raising their pedagogical competences and building and maintaining better relationships with their children. To inform parents about the need to strengthen their parental and pedagogical competences, Caritas working under the auspices of the Archdiocese of Split organized a series of lectures and workshops which can be viewed as the first step in the design and implementation of the parental empowerment program. Its scientific credibility derives from the implementation of scientific research on a sample of socially deprived parents, users of Caritas services, and the services of the Center for Providing Community Services in Split.

Keywords: *Caritas, competence, parents, self-assessment, social deprivation.*

Maja M. Ljubetić
Philosophische Fakultät, Universität Split
Magdalena T. Roić, Marija F. Radoš, Split

STÄRKUNG DER ELTERLICHEN PÄDAGOGISCHEN KOMPETENZEN ZUR UNTERSTÜTZUNG SOZIAL BENACHTEILIGTER FAMILIEN – BEISPIEL CARITAS SPLIT

Zusammenfassung. Die zentrale Frage dieses Artikels betrifft die Befähigung von Eltern aus sozial benachteiligten Familien, erfolgreicher auf die Herausforderungen moderner Elternschaft zu reagieren. Der aktuelle soziale Kontext kann sich negativ auf die Erziehungserfahrung und somit auf das elterliche Verhalten auswirken. Es ist daher von großer Bedeutung, die elterliche Wahrnehmung ihrer eigenen Erziehung zu untersuchen. Mit dem Ziel, kurz- und langfristige Bildungsschäden zu verhindern und die Voraussetzungen für eine gesunde und ganzheitliche Entwicklung von Kindern zu schaffen, ist es notwendig, Eltern in die Lage zu versetzen, pädagogische Kompetenzen zu erwerben und zu verbessern. Kompetente Einrichtungen, darunter auch die Caritas, erwarten einen systematischen Ansatz bei der Unterstützung. Nach der Selbsteinschätzung von Müttern und Vätern aus sozial benachteiligten Familien liegen die Wurzeln ihrer pädagogischen Inkompetenz in der Unwissenheit über Elternschaft. Daher ist es erforderlich, wirksame Wege zu finden, auf dieses elterliche Bedürfnis zu reagieren. Eine Möglichkeit besteht in der Umsetzung eines Programms zur Stärkung der Eltern mit dem Ziel, ihre pädagogische Kompetenz zu steigern und bessere Beziehungen zu ihren eigenen Kindern aufzubauen. Um Eltern über die Notwendigkeit einer Stärkung der elterlichen pädagogischen Kompetenzen zu informieren, organisierte die Caritas der Erzdiözese Split-Dalmatien eine Reihe von Vorträgen und Workshops. Diese können als erster Schritt bei der Gestaltung und Umsetzung des Eltern-Verstärkung-Programms angesehen werden. Die wissenschaftliche Grundlage des Programms wurde durch die Durchführung von wissenschaftlichen Untersuchungen an einer Stichprobe sozial benachteiligter Eltern ermöglicht, die die Dienste der Caritas und des Zentrums für die Bereitstellung von Diensten in der Gemeinde Split nutzen.

Schlüsselwörter: *Caritas, Kompetenz, Eltern, Selbsteinschätzung, soziale Deprivation.*

Ружа М. Јеличић
Политехничка школа, Суботица

ОСНАЖИВАЊЕ УЧЕНИКА ДА РАДЕ НА ОТКРИВАЊУ, РАЗУМЕВАЊУ И ПРОНАЛАЖЕЊУ

Резиме. Однос између наставника и ученика је осетљив, увек пун потенцијалних опасности, али и могућности за велика открића. На неки начин, наставници мапирају душу сваког ученика и помажу му да развије пред собом атлас уз који ће му бити лакше и сигурније да корача кроз живот. Изузетно је важно да мапа сваког ученика буде прецизна и због тога наставник мора да буде изврстан географ душе. Сваки квалитетан приступ ученику захтева од наставника да буде отворен, креативан, добронамерно спонтан у својим реакцијама и интервенцијама. За сваког ученика је потребно пронаћи одговарајући језик, јер сваки ученик слуша из своје перспективе. Наставни процес није преузимање моћи од ученика, већ управо супротно, оснаживање ученика да ради на откривању, разумевању и проналажењу сила које их спречавају у напретку и развоју. Овај рад говори о томе да које год промене да направе ученици и наставници, оне ће остати само козметичке ако не настану у њиховим нивоима свести. Када достигну изврстан степен присуства, неће трагати за било којим другим стањем осим онога у којем се тренутно налазе. Све што у потпуности прихвате, одвешће их до циља, равнотеже и спокојства. Када прихвате оно што јесте, оно што је „овде и сада”, сваки тренутак наставе постаје најбољи и тренутак просветљења.

Кључне речи: свест, свесност, овде и сада, ученик, наставник.

Увод

Сваки ученик и наставник би требало да усмере своју пажњу ка унутра и осмотре своју унутрашњост. Сваки ученик и наставник би требало да поставе себи питања: *Какве мисли ствара наш ум? Шта је то што осећамо? Постоји ли било каква напетост, несигурност или незадовољство?* Када буду установили да постоји било какав ниво немира, позадинске статике, нестабилности, то значи да избегавају, да се опиру или да силе наставни ток тиме што поричу садашњи тренутак, „овде и сада”. Кључна ствар добре наставе јесте да ученици и наставници буду у стању сталне повезаности са својим унутрашњим бићем и да га осећају све време. Што више свести буду усмерили ка својој унутрашњости, то ће бити већа њихова вибрациона фреквенција; прихватиће садашњи тренутак у потпуности; биће им угодно „овде и сада” и биће им угодно са самима собом. На тај начин подела коју ствара саморефлектујућа свест бива исцељена и више нема ега који мора бити заштићен, одбрањен или прехрањен. Не пружати никакав отпор садашњем тренутку значи бити у стању лагодности, склада и неоптерећености.

Овај рад говори о томе да које год промене да направе ученици и наставници, оне ће остати само козметичке ако не настану у њиховим нивоима свести. Када достигну изванредан степен присуства, неће трагати за било којим другим стањем осим онога у којем се тренутно налазе. Све што у потпуности прихвате, одвешће их до циља, равнотеже и спокојства. Када прихвате оно што јесте, оно што је „овде и сада”, сваки тренутак наставе постаје најбољи и тренутак просветљења. Прихватањем садашњег тренутка безусловно и без резерве јасно ће видети шта је то што треба да се уради и преузимају акцију радећи ствари редом и концентришући се на једну по једну, учећи да се све може постићи и како се чудо наставе разоткрива без непријатности и незадовољства. На овај начин настава постаје услужна и кооперативна, док се унутрашњи фактори, као што су страх, кривица или пасивност растапају на светлу свесног присуства. Кад се буду предали садашњем тренутку, неће им више бити потребне потврде ега и лажне маске; постаће веома једноставни и веома стварни. *То је опасно*, каже его. *Бићете повређени. Постаћете рањиви* (Тол, 2009: 127). Али оно што его не зна, јесте да само ако се одбаци отпор и постане рањив може да се открије истинска снага и нерањивост. На тај начин ученици и наставници постају алхемичари који обичан метал претварају у злато, несвесно у свест, изгубљеност у просветљење.

Шта је свест(ност)?

Упркос свим постојећим категоризацијама стања свести на свесно, несвесно, нормално, узвишено, уобичајено, измењено, узвишено, и тако даље, сама свест и њена природа и даље остају недокучиве и мистериозне за савремену науку. Савремена наука људску свест дефинише као захтевну загонетку базирајући се на хипотези да је свест производ мождане активности (Svab: 2013). Др Дипак Чопра припада новој научној струји, која пре свега сматра да свест није само производ мождане активности. По његовом мишљењу свест је основа свега; свест је универзална, свеприсутна, свепрожимајућа, бескрајна, вечна, стваралачка (Чопра, 2022). Наше тело, мозак и свет који нас окружује су производ свести која је све, увек и свуда. Чопра сматра да је свест темељ свега, да материја произлази из свести и да су постојање и свест исто (Чопра, 2022). Бити пробуђен значи бити потпуно свестан, не само свестан себе, већ и своје неодвојености од универзалне (целовите) свести која је сада, овде, увек и свуда (Чопра, 2022). Пробуђен човек је свестан да је целовита свест фундаментална и да је она извор свега. Целовита свест је поље бескрајног потенцијала; место на коме се налази метареалност – реалност која се налази изван онога што опажамо само својим чулима (Чопра, 2022).

У току наставног процеса настаје мноштво менталних догађаја који често отежавају да ученици и наставници доживе мирну и пробуђену свест (Cook-Cottone, 2017). Мирно и неузнемирено стање свести представља целовит ум који је увек „овде и сада” и који представља бесконачан потенцијал могућности (Нап, 2019). Једино што је заиста нужно јесте да ученици и наставници буду „овде и сада” допуштајући наставном процесу да се несметано одвија. Али будући да се њихове мисли често не повлаче у чисту, тиху смиреност, појављују се препреке. Мисли ометају способност да се буде „овде и сада” (Тол, 2004; Тол, 2006). Свака мисао ствара нову мисао, сваки утисак нови утисак. Тежак је задатак ослободити се менталних ометања и бити у стању свесности, присутности и осећаја сопственог ја (Тол, 2004; Тол, 2006). Када осећамо своје ја, тада смо најслободнији, најопуштенији, најприроднији и најприсутнији (Јеротић, 2017). Увид у истинско ја, које стварају искуства љубави, радости, мира, самопоуздања, самопоштовања је оно што уноси светлост у наставни процес. Полазна тачка ученика и наставника треба да буде садашњи тренутак, у којем се целокупност наставе дешава, трансформише, мења и прима (Cook-Cottone, 2017). Са сваким тренутком наставе енергија тече, док ученици и наставници непрекидно утичу на реалност која им се представља. Ако имају јасну намеру, пажњу и свесност о тренутку, онда је то све што је потребно за одвијање квалитетне наставе.

Да би ученици и наставници осетили лепоту, узвишеност и светост наставе, потребна је свесност и присутност, ум треба да буде умирен, потребно је да одложе своје личне емоционалне пртљаге, пуне прошлости и будућности и буду укореењени унутар себе (Ditmar, 2020). Ученици и наставници треба да буду опрезни чувари свог унутрашњег простора, потребно је да буду довољно свесни како би били у стању да отелотворе раздраженост, нестрпљење, љутњу, бес, депресију, жељу за стварањем драме, која има невероватан замах и могу повући за собом попут дивље реке (Ditmar, 2020). Неопходно је да унесу више свесности у наставни ток, на тај начин моћ присуства која генерише енергетско поље високе вибрационе фреквенције расте. Никаква негативност, неслагање или насиље не могу да се приближе или преживе у том пољу, баш као што тама не може да преживи у присуству светлости (Brantley, 2005; Bruer, 2022). Чим буду прихватили садашњи тренутак – бити овде и сада – сва незадовољства и борбе ће нестати и наставни ток ће почети да тече испуњен радошћу и лагодношћу (Brantley, 2005; Bruer, 2022).

Када буду деловали из свести о садашњем тренутку, све што буду чинили постаће прожето осећајем квалитета: љубави, виталности, свежином и смислом за чудесним (Brantley, 2005; Bruer, 2022). Бити свестан ствара отворен простор присуства пуног поштовања и уважавања који омогућава свим ученицима и наставницима да испоље своју праву природу; да изразе једно другом своје мисли и осећања чим се појаве или чим наступи реакција како се не би стварао временски јаз у којем би неисказана или непотврђена емоција или притужба могла да се гноји или расте (Hannaу, 2019). Давање простора другима и себи од виталног је значаја. Ученици и наставници треба да буду у сваком тренутку „овде и сад“; треба да науче да изражавају оно што осећају без оптуживања; треба да науче да слушају једни друге на један отворен, неодбрамбени начин (Hannaу, 2019). Оптуживање, нападање, етикетање, критицирање, наметање ставова и сви они обрасци који су намењени јачању или заштити ега или удовољавању његовим потребама постаће тада излишни (Семеник, 2019).

Рад у „овде и сада“

Рад у „овде и сада“ подразумева усмеравање на оно што се догађа између наставника и ученика у непосредној садашњости (Han, 2019). Зашто је „овде и сада“ битно? Основни катехизам наставе подразумева да свака наставна ситуација представља друштвени микрокосмос, односно да ће ученик или наставник пре или касније на настави испољити исто понашање као и у спољном животу (Matijević i ostali, 2016). Ученик или наставник који

је несигуран, недисциплинован, склон самониподаштавању, песимизму, или је арогантан, или страшљив, или претерано захтеван, пре или касније ће то исто понашање показати током наставе. Сваки ученик и наставник морају да схвате основни логичан закључак: ако сам ја одговоран за оно што ми у настави не иде како треба, онда сам ја, и само ја у стању да то променим (Matijević i ostali, 2016).

Исправном употребом „овде и сада” током наставе ствара се угодна атмосфера у којој ученик или наставник може да разоткрије све своје најмрачније и најсветлије тајне, чује и прихвати повратне информације, и оно што је најбитније, испроба личну промену (Kinder, 2017). Што се ученик или наставник више усредсређује на „овде и сада” то се јаче повезује у близак однос пун поверења. Рад „овде и сада” има препознатљив ритам: ученик открива шта га мотивише или спречава у току наставе, открива мисли и осећања која је претходно порицао или потискивао; наставник схвата и прихвата та мракна или нежна осећања, мисли и потребе ученика; охрабрени тим прихватањем и спознајом да је неке до њих стало, ученици се осећају сигурно, потврђено и самоуверено те преузимају још веће ризике (Kinder, 2017). Та блискост и повезаност која проистиче из рада „овде и сада” држи ученике и наставнике пробуђеним у наставном процесу; обезбеђује им интерну референтну тачку којој се могу враћати и настојати да је створе у свом друштвеном свету (Kabat-Zinn, 2003).

Циљ рада „овде и сада” је да се успостави контакт, разјасни мотивација и очекивање од наставника и ученика, да се остваре услови за склапање „уговора” за заједнички рад заснованог на познавању правила рада и потребама учесника (Cook-Cottone, 2017). Довољно је да наставник да ученику времена, покаже озбиљан интерес за њега, разради пажљиво прве отпоре који искрсавају и избегава извесне грешке као што су моралисање, критиковање, наметање свог става и слично (Gordon, 2001). Наставник, са своје стране, треба да доприноси стварању радног савеза разумевањем, саосећањем, искреношћу, неосуђујућим ставом, увидима, сталном анализом отпора (Gordon, 2001). Наставник није позван да одобрава или критикује, да наводи ученика на правац размишљања или акције који наставнику изгледају оправдано; задатак наставника је да покаже да је разумео шта ученик непосредно изражава, да прихвати ученика као личност и да му помогне на путу ка истини о самоме себи (Gordon, 2001).

Под истином се мисли на изражавање властите психичке реалности, на налажење своје истине о себи, ослобађање и живљење сопствене природе (Langer, 2016). Ученици и наставници треба да подстичу једни код других позитиван унутрашњи дијалог који треба да буде рационалан. Позитиван унутрашњи дијалог не подразумева неке неосноване измишљотине и

маштарије о себи или неосновано разметање, већ рационално и оптимистичко обраћање себи (Langer, 2016). Он значајно може да побољша ефикасност и имунитет наставног процеса. Он се састоји од порука које се заснивају на чињеницама које су усклађене са стварношћу и садашњим тренутком, а не од лажи, претпоставки, уверења и измишљотина (Langer, 2016). Он представља базу рада у „овде и сада”, а не његово негирање.

Савети за успех у раду „овде и сада”

Однос између наставника и ученика је осетљив, увек пун потенцијалних опасности, али и могућности за велика открића. На неки начин, наставници мапирају душу сваког ученика и помажу му да развије пред собом атлас уз који ће му бити лакше и сигурније да корача кроз живот. Изузетно је важно да мапа сваког ученика буде прецизна и због тога наставник мора да буде изврстан географ душе. Сваки квалитетан приступ ученику захтева од наставника да буде отворен, креативан, добронамерно спонтан у својим реакцијама и интервенцијама. За сваког ученика је потребно пронаћи одговарајући језик, јер сваки ученик слуша из своје перспективе (Landi, 2007). Наставни процес није преузимање моћи од ученика, већ управо супротно, оснаживање ученика да ради на откривању, разумевању и проналажењу сила које их спречавају у напретку и развоју (Matijević i ostali, 2016). Сваки ученик треба да буде поучен да ослободи и испуни сопствену природу, а не да личи на наставника. Наставни процес захтева јасноћу и конкретност (Matijević i ostali, 2016). Ученикове ставове и представе према наставном процесу треба разјаснити, одговорити искрено на сва питања која поставља у вези наставног процеса и пружити му објашњења о суштини наставног процеса, основним правилима и очекивањима од њега/ње. Ученик тако треба да схвати да је одговоран за своје напредовање, које захтева од њега/ње пуну ефикасност и сарадњу.

„Овде и сада” обезбеђује ученицима и наставницима откривање своје јединствене сврхе, свог дара, талента, способности да се уочи разлика између вођења срећног наставног процеса или ограниченог, сплетеног око страхова, неодлучности и изговора (Han, 2019). Када открију своје могућности, жеље, потребе, таленте и усуде се да одважно закораче стазом њиховог испуњења, уследиће неочекивани догађаји, синхронизитети или срећне околности (Han, 2019). Свачије путовање према откривању сопственог дара је другачије али циљ је исти – место на коме смо најсрећнија, најживља и најаутентичнија верзија себе (Јеротић, 2017). На ученицима и наставницима

је да изабери да ли ће: 1) у духу материјалистичког погледа на свет, себе и даље сматрати биолошким машинама, које се захваљујући достигнућима науке и технологије (вештачке интелигенције) увек могу поправити, побољшати и усавршити или ће 2) направити еволутивни скок и од разумних бића постати бића свесна бескрајних могућности које пружа целовита свест. Тај скок је крајње природан и лак. Захваљујући њему одбацују се једно по једно ограничење условљеног ума и постаје се метачовеком (Сорпа, 2022).

Свесна пажња је процес којим ученици и наставници боље упознају себе и своје доживљаје. То није нешто дато и непроменљиво, већ нешто чему треба непрекидно да теже, усавшавају и вежбају. Ученици и наставници практикујући савете у наставку, кроз свесну пажњу вежбају да буду концентрисанији и усредсређенији на задатке у наставном процесу (Cook-Cottone, 2017; Greenland, 2016; Kabat-Zinn, 2003; Kudesia, 2019):

1) Маштање помаже ученицима и наставницима да отворе свој свестан ум и прођу кроз баријере сопственог програмираног ума. Ученици и наставници би требало да се фокусирају на слику себе као особе које желе да буду и тој слици би требало да додају емоционалну енергију која је довољно јака да их покрене у смеру отварања;

2) Настава уме да буде пуна препрека, баријера и каменова спотицања. Ученици и наставници ће стално изнова морати да раде нове ствари и надилазе своја дотадашња уверења, она која их ограничавају и спутавају. Велики проценат мисли које их плаше или брину ће ставити под контролу вежбањем свесности садашњег тренутка и себе у њему, вером у себе и спознајом да наставни процес не треба да буде оптерећујући, већ лепршав, флуидан и природан;

3) Ученици и наставници морају бити свесни, присутни и отворени, јер никад се не зна шта могу да науче и шта може да их подстакне на следећи корак. Трбало би да прате оно што им се чини исправним у датом тренутку и то ће их водити до наставе у којој ће уживати и бити најиспуњенији;

4) Мали корак је велики резултат. Свака особа која није престала да корача успела је да дође до циља. Први мали корак, који би требало да начине ученици и наставници јесте истраживање сопствених уверења, одакле долазе и како да их успешно промене. То ће протегнути менталне мишиће, променити поглед и начин размишљања и донеће нове изборе. С новим начином размишљања доћи ће и нови резултати;

5) Ученици и наставници би требало да слушају своју интуицију, унутрашње вођство, кад год су пред недоумицом и раскрсницом. Интуиција је навигација која никада неће одвести на погрешан пут. Да би је чули, било би корисно да науче *мајндфулнес* технике свесне пажње у садашњем тренутку и

медитације, које их повезују са сопственим унутрашњим гласом. Ако храбро закораче према својој унутрашњости, биће окружени неизрецивим чудима и могућностима. На тај начин ће живети своју сврху, вибрирати високо и привлачити све што им је потребно.

Закључак

Свесна пажња је процес којим боље упознајемо себе и своје доживљаје. То није нешто дато и непроменљиво, већ нешто чему тежимо и што усавршавамо. Ученици и наставници кроз свесну пажњу вежбају да буду концентрисанији и усредсређенији на задатке у наставном процесу. Када су свесни спољашњег и унутрашњег света, постају свеснији и својих чула и својих емоција што је драгоценост, јер само као свесни појединци могу бити спремни да се ухвате у коштац са наставним процесом, који се стално мења и да се изборе са променама које тек долазе.

Литература

- Brantley, J. (2005). Mindfulness – Based Stress Reduction. In Orsillo M.S., Roemer, L. (Eds.), *Acceptance and Mindfulness Based Approaches to Anxiety, Conceptualization and Treatment* (pp.131-147). New York, NY: Springer.
- Bruer, Dž. (2022). *Razmrsite klupko anksioznosti: kako da prekinete cikluse strepnje, brige i straha i izlečite um pomoću nauke*. Beograd: Laguna.
- Cook-Cottone, C. P. (2017). *Mindfulness and Yoga in Schools: A Guide for Teachers and Practitioners*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Chopra, D. (2022). *Metačovek: oslobodite svoj beskonačni potencijal*. Beograd: Laguna.
- Ditmar, V. (2020). *Emocionalan prtljag: kako da raščistimo s nezdravim osećanjima*. Beograd: Laguna.
- Gordon, T. (2001). *Kako biti uspešan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.
- Greenland, K. S. (2016). *Mindful games*. Boulder: Shambhala.
- Han, T. N. (2019). *Ovde ste: otkrivanje magije sadašnjeg trenutka*. Beograd: Čarobna knjiga.
- Hannay, C. (2019). A Very Brief Introduction to Mindfulness. *Mindful Teachers*. 7 June 2019, <http://www.mindfulteachers.org/2019/06/introduction-to-mindfulness.html>.

- Јеротић, В. (2017). *Индивидуација и/или обожење*. Београд: Partenon.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Wherever You Go There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. Macmillan Audio.
- Kinder, M. (2017). Why Mindfulness Belong in Classroom. *Mindful*. 25 January, 2017. <https://www.mindful.org/why-mindfulness-belongs-in-the-classroom/>
- Kudesia, S.R. (2019). Mindfulness As Metacognitive Practice. *Academy of Management Review*, 44 (2), 405–423.
- Landi, G. K. (2007). *Zainteresujte đake za učenje – 50 primera dobre nastavne prakse*. Београд: Kreativni Centar.
- Langer, E. (2016). *Osluškivanje sebe*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Matijević, M., Bilić, V. i Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet: Školska knjiga.
- Svab, D. (2013). *Naš mozak – to smo mi: od materice do Alchajmera*. Београд: Plato.
- Семеник, Д. (2019). *Управљање негативним емоцијама*. Земун: Ризница +.
- Tol, E. (2004). *Moć sadašnjeg trenutka*. Београд: Čarobna knjiga.
- Tol, E. (2006). *Tišina govori*. Београд: Čarobna knjiga.
- Tol, E. (2009). *Moć sadašnjeg trenutka u praksi*. Београд: Čarobna knjiga.

Ruža M. Jeličić
Polytechnic School, Subotica

EMPOWERING STUDENTS TO WORK ON DISCOVERY, UNDERSTANDING AND OBSERVATION

Summary. The teacher-student relationship is sensitive, always verging on potential danger, but also filled with possibilities for great discoveries. In a way, teachers map the soul of each student, helping them to develop an atlas that will help them walk through life with a confident and safe step. It is, therefore, extremely important that the map of each student is accurate, therefore the teacher must be a skilled geographer of the soul. Any quality approach to students requires the teacher to be open, creative, and benevolently spontaneous in their reactions and interventions. Teachers must find an appropriate language for each student because each individual listens from a unique perspective of their own. The teaching process is not about taking power away from students, but quite the opposite, it is about empowering students to discover, understand and identify the forces that prevent their progress and development. This paper discusses the

fact that whatever changes teachers and students make, they will remain merely cosmetic if they do not originate from their levels of consciousness. When they reach a certain degree of presence, they will not seek any other state but the one they are currently in. Everything they fully embrace will lead them to their goal, balance and serenity. Once they accept what is “in the here and now”, every moment of teaching becomes the best moment, and a moment of enlightenment.

Keywords: *consciousness, awareness, here and now, teacher, student.*

Ruža M. Jeličić

Polytechnische Schule, Subotica

LERNENDE BEFÄHIGEN, DURCH ENTDECKEN, VERSTEHEN UND FINDEN ZU LERNEN

Zusammenfassung. Die Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden ist sensibel und stets voller potenzieller Gefahren, aber auch Chancen für bedeutende Entdeckungen. Lehrkräfte fungieren gewissermaßen als Kartographen der Seele jedes Lernenden, wodurch diesen geholfen wird, einen Atlas zu erstellen. Dieser erleichtert und sichert den Weg durchs Leben. Es ist von äußerster Wichtigkeit, dass die Karte jedes Lernenden genau ist, daher muss die Lehrkraft ein ausgezeichneter Geograph der Seele sein. Jeder hochwertige Ansatz im Umgang mit Lernenden erfordert, dass die Lehrkraft in ihren Reaktionen und Interventionen offen, kreativ und wohlwollend spontan ist. Es ist notwendig, die passende Sprache für jeden Lernenden zu finden, da jeder aus seiner eigenen Perspektive hört. Der Lehrprozess zielt nicht darauf ab, den Lernenden die Macht zu entziehen, sondern im Gegenteil, sie dazu zu befähigen, an der Entdeckung, dem Verständnis und der Suche nach den Kräften zu arbeiten, die sie daran hindern, voranzukommen und sich weiterzuentwickeln. Dieser Artikel betont, dass sämtliche Änderungen, die von Lernenden und Lehrkräften vorgenommen werden, nur kosmetischer Natur sind, wenn sie nicht aus ihren Bewusstseins Ebenen entspringen. Sobald sie einen bestimmten Grad an Präsenz erreichen, streben sie keinen anderen Zustand mehr an als den, in dem sie sich gerade befinden. Die vollständige Akzeptanz führt zu einem Zustand der Ausgeglichenheit und Gelassenheit. Das Akzeptieren dessen, was ist, im „Hier und Jetzt“, macht jeden Unterrichtsmoment zu einem Augenblick der Erleuchtung.

Schlüsselwörter: *Bewusstsein, Hier und Jetzt, Lernende, Lehrkraft.*

Amer M. Ćaro

Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici

Dalila L. Oruč

PU Osnovna škola „Hasan Kjafija Prušćak”, Zenica

MODELI RADA SA DAROVITIM UČENICIMA MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA U DRŽAVNIM I PRIVATNIM ŠKOLAMA

Rezime. Edukacija darovitih učenika nižeg školskog uzrasta predstavlja veliki izazov stručnjacima (defektolozima, pedagogima, psiholozima itd.), ali i samim učiteljima u razrednoj nastavi. Stoga je cilj istraživanja bio ispitati koji modeli rada se koriste u radu sa darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta, koliko su ti modeli rada zastupljeni u nastavi, te koje su to prednosti i nedostaci modela rada sa darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta. Istraživanjem je obuhvaćeno 123 učitelja u privatnim i državnim školama na području Grada Zenice. Korištena je deskriptivna metoda, servej metoda kao varijanta deskriptivne metode, te metoda teorijske analize i sinteze. Primjenjen je sociodemografski upitnik koji se odnosio na opće informacije o učiteljima, te Gagne-Nadeau skala koja se odnosila na modele rada sa darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta. Rezultati pokazuju kako su daroviti učenici prisutni u našem odgojno-obrazovnom radu i da je najdominantniji model rada sa darovitim učenicima obogaćeni model rada. Također, ne postoji statistički značajna razlika u radu s darovitim učenicima između školskih ustanova, bile one državne ili privatne. Ono što je najvažnije jeste da roditelji ali i učitelji pravovremeno identifikuju darovitog učenika, pronađu odgovarajuće metode i modele rada sa darovitim učenicima, te kontinuirano prate njegov rad i napredak.

Ključne riječi: *darovitost, daroviti učenik, učitelj, model rada, nastava.*

TEORIJSKI PRISTUP PROUČAVANJU PROBLEMA

Obrazovanje darovitih učenika predstavlja složen i sveobuhvatan proces. Daroviti učenici su učenici koji ipak imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe te je vrlo važno prepoznati potrebe svakog pojedinačnog darovitog učenika kako bi mu se omogućio cjelovit razvoj s ciljem da se ostvari puni potencijal svakog darovitog pojedinca. U tom procesu bitnu ulogu ima učitelj koji didaktičko-metodičkim postupcima koje koristi u svom radu s darovitim učenicima utiče na njihov razvoj. Redovne škole vrlo često ne odgovaraju zahtjevima roditelja i darovite djece te se sve češće otvaraju privatne škole.

Učenicima se u privatnim školama nudi širi spektar slobodnih i vannastavnih aktivnosti, pa roditelji pretpostavljaju da su upravo privatne škole mjesta gdje će učenici iskazati svoju darovitost i moći je njegovati na adekvatan način. Zbog toga, u ovom radu smo analizirali dva ključna pitanja: koji modeli rada se koriste u školama u radu sa darovitom djecom nižeg školskog uzrasta, te da li postoji statistički značajna razlika u radu sa darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta u privatnim i državnim školama.

Obimna literatura nam nudi različite modele rada sa darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta, a mi smo u ovom radu odlučili da analiziramo homogeno grupisanje, ubrzano napredovanje (školsku akceleraciju) i obogaćeni program kao model rada sa darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta. Iako u Zakonu o osnovnom obrazovanju na području Zeničko-dobojskog kantona postoje jasno definisani članovi o mogućnosti provođenja spomenuta tri modela rada sa darovitim učenicima, zanimalo nas je kako stoje stvari u praksi, odnosno, kolika je zastupljenost korištenja spomenuta tri modela rada sa darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta.

Prema Stojakoviću (2006) homogeno grupisanje podrazumijeva da daroviti i kreativni učenici se kao grupa u mnogim osobinama razlikuju od ostalih učenika. Prema tome, darovitim učenicima treba pružiti odgovarajući tretman sa posebnim programima. Tako bi se bolje zadovoljile individualne potrebe za traganjem, istraživanjem i oslobađanjem darovitosti i kreativnosti kod darovitih i kreativnih učenika. Sa druge strane, ukoliko ove učenike odvojimo od vršnjaka kako bi im mogli pružiti poseban tretman, radimo im više štete nego koristi. Štetu nanosimo na njihovom emocionalnom i socijalnom polju jer ih izdvajamo od drugova. Također, veoma nepovoljno djeluju i psihološke barijere koje se ogledaju u tome da darovita djeca tim izdvajanjem postaju svjesna očekivanja drugih, te ih to još više inhibira u razvoju i radu. Veoma je moguće da im se javi strah od odgovornosti da neće moći postići ono što od njih očekuje okolina. Homogeno grupisanje je nepovoljno i za one prosječne učenike jer su na taj način uskraćeni stimulacije koja dolazi od ideja i rada sa darovitim učenicima. U tom slučaju,

prosječni učenici će stagnirati, a možda su mogli napredovati posmatrajući rad datovitih drugova.

Nadalje, školska akceleracija podrazumijeva da daroviti učenici mogu brže napredovati kroz školski sistem i ubrzano završiti određeni nivo škole. Smatra se da ovaj model rada ima višestruku prednost i za učenika ali i za društvo jer nudi efikasniju racionalizaciju sredstava, truda i vremena, a sa druge strane, daroviti učenici ranije stupaju u svijet rada, što je, opet, od višestruke koristi za društvo. George (2005) navodi kako akceleracija znači raniji upis, preskakanje godine, teleskopiranje, sažimanje, akceleraciju unutar predmeta, akceleraciju unutar razreda i vertikalno grupisanje. Prema Kadum i Hozjan (2015) daroviti učenici imaju koristi od preskakanja jednog ili dva razreda, ali je to od male koristi za veoma darovite pojedince koju su za pet ili šest godina ispred svojih vršnjaka. Također, još uvijek se ne zna mnogo o učincima preskakanja više od dva razreda jer je veoma mali broj takvih pojedinaca i još manji broj onih kod kojih je bio primijenjen takav oblik akceleracije.

Sa druge strane, Vojnović (2008) smatra da naši normativni akti ne razređuju dovoljno akceleracijske postupke i ne nude mogućnosti za veće varijacije. To bi značilo da akceleracija zahtijeva znatna normativna i praktična unapređenja budući da se u praksi bilježe primjeri neuspješnih i nedovoljno uspješnih akceleracijskih postupaka, a i ona se omogućava samo nekim darovitim učenicima. Međutim, ubrzano obučavanje može da predstavlja ozbiljan problem u postizanju kvalitetnog savladavanja predviđenog nastavnog programa. Prema Stojakoviću (2006) najčešći nedostaci ovog vida rada u podsticanju darovitosti i kreativnosti putem nastave su:

- ubrzano obučavanje može da predstavlja ozbiljan problem u postizanju kvalitetnog savladavanja predviđenog nastavnog programa;
- ovaj vid rada u velikoj mjeri smanjuje i sputava mogućnost darovitih učenika za bavljenje i drugim aktivnostima (kao što to rade i ostali učenici u slobodnom vremenu), koje takođe mogu biti od značaja za darovite i stvaralašvo. Jer, ako se dijete stalno nalazi pod presijom da mora završiti školu za određeno (ubrzano) vrijeme, onda je očigledno da se time smanjuje prostor za njegovo slobodno vrijeme i određene aktivnosti koje ono inače voli;
- čest je i prigovor da, iako pojedinci u razredu mogu biti u pogledu intelektualne razvijenosti znatno ispred svog uzrasta, oni u drugim aspektima svoje ličnosti tu prednost ne moraju imati (emocionalni razvoj, fizički razvoj, socijalni razvoj). U tim aspektima razvoja oni su bliži svom uzrastu, te je stoga i bolje ne izdvajati ih od vršnjaka (Stojaković, 2006: 363).”

Za obogaćene programe u zadnje vrijeme pokazuje se porast interesovanja prosvjetnih radnika. Ovakav program podrazumijeva proširen i obogaćen program u okviru redovnih nastavnih programa za redovnu nastavu. Ovaj model rada konstruisan je tako da podstakne motivaciju za rad i omogući optimalan razvoj sposobnosti darovitih učenika. Program se planira tako što se uzimaju u obzir najznačajnije karakteristike učenika: individualne razlike među učenicima u obimu znanja i brzini učenja, vođenje računa o propustima u znanju i vrsti učinjenih grešaka u toku ranijeg učenja, izboru najpovoljnijih načina instrukcije koji najviše odgovaraju sposobnostima i osobinama ličnosti učenika ili pojedinih kategorija učenika (Stojaković, 2006).

Kako navode Kadum i Hozjan (2015), obogaćenje nastavnih programa podrazumijeva dodatno angažiranje darovitih učenika u nastavi, ali i izvan nje. U nastavi se primjenjuje diferencijacija nastavnih sadržaja i individualizacija učenja kako bi se sadržaji proširili i kako bi bili na odgovarajućoj razini. Diferencijacija je, kako navodi George (2005: 106) „proces kojim se ciljevi kurikuluma, nastavne metode, metode ocjenjivanja, sredstva i aktivnosti učenja planiraju kako bi se zadovoljile potrebe učenika pojedinačno.“ Diferencijacija u području sadržaja unutar predmeta može se ostvariti izmjenom teme ili aktivnosti, dubljim proučavanjem područja učenja ili sagledavanjem koncepata iz različitih perspektiva. Mogu se mijenjati načini na koje se uče određeni sadržaji, dati učenicima slobodu u odabiru ili osmišljavanju vlastite metode prilikom rješavanja nekog problema (Matijević, 2011). Na taj način kurikulum postaje dostupan svim učenicima i zadovoljava njihove potrebe učenja. Izvan redovite nastave darovitim učenicima se nude dodatni rad, rad u sekcijama, sudjelovanje na natjecanjima, rad s mentorom, samostalan rad itd. (Kadum i Hozjan, 2015).

Prema Stojakoviću (2006) neke od prednosti novih modela rada (model višestrukog talenta, model kreativnog rješavanja problema, model strukture sposobnosti, model heurističkog učenja i slično) su:

- „takvi modeli najvećim dijelom funkcionišu u razredu na relaciji nastavnik-učenik, tj. bitna je dobra stručna i pedagoška osposobljenost nastavnika. Stvaranje povoljne socijalno-emocionalne klime u razredu za ispoljavanje darovitosti i kreativnosti je najbitnije, a ne skupa oprema laboratorija, učionica i kabineta.
- isto tako, nađeno je da identifikacijom, ma koliko bila dobro zamišljena i sprovedena, uvijek znatan broj darovitih učenika biva neotkriven (Stojaković, 2006: 364)“.

Evidentno je da svaki od modela ima svoje prednosti i nedostatke, te da prevladavaju različiti stavovi nastavnika i učitelja o najučinkovitijem modelu rada sa darovitim učenicima. Ćaro (2009) je došao do zaključka da se većina nastavnika u svakodnevnom radu susreće sa darovitim učenicima, kako u

razrednoj tako i u predmetnoj nastavi, ali i da nastavnici i nastavnice u svome radu najčešće primjećuju opću intelektualnu darovitost, dok su ostali oblici darovitosti zastupljeni u nižem stupnju. Također, nastavnici su većinom imali negativno mišljenje o formiranju posebnih odjeljenja za darovite učenike i homogeno grupisanje, jer su smatrali da se ostala djeca mogu osjećati podcjenjeno, te može doći do etiketiranja. Kada su u pitanju redovna odjeljenja, nastavnicu su smatrali da daroviti gube vrijeme u redovnim odjeljenjima, te da dolazi do gušenja intelektualne radoznalosti.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVNJA

Cilj istraživanja jeste ispitati modele rada sa darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta u privatnim i javnim školama na području Grada Zenice, te ispitati prednosti i nedostatke modela rada s darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta.

Zadaci istraživanja. U skladu sa ciljem istraživanja, formulisani su sljedeći zadaci istraživanja:

1. Ispitati koji modeli rada se koriste u radu s darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta u privatnim i javnim školama, kao i prednosti i nedostatke modela rada i efikasnost modela rada;
2. Ispitati da li postoje razlike u radu s darovitim učenicima između rada učitelja u privatnim i državnim školama,

Hipoteze istraživanja. U istraživanju polazimo od glavne hipoteze, koja pretpostavlja da postoje različiti modeli rada sa darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta u privatnim i državnim školama Grada Zenice, od kojih je najdominantniji obogaćeni program rada, te da postoji statistički značajna razlika u radu s darovitim učenicima u privatnim i javnim školama tj. da privatne škole posvećuju više pažnje u radu s darovitim učenicima.

Na osnovu zadataka istraživanja, izvedene su sljedeće podhipoteze:

1. Pretpostavlja se da se koriste tri modela rada sa darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta (homogeno grupisanje, školska akceleracija i obogaćeni program za darovite učenike), te da je najučestaliji rad učitelja sa darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta upravo obogaćeni program za darovite učenike i da su učitelji suočeni sa nizom nedostataka svakog od tri modela rada sa darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta kao što su psihološke barijere i zanemarivanje emocionalnog, socijalnog i fizičkog razvoja;
2. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika između učitelja koji rade u privatnim školama i učitelja koji rade u državnim školama zbog razlike u materijalnim sredstvima i dužini radnog vremena provedenog u školi tokom jednog radnog dana;

Instrumenti istraživanja. Za potrebe ovog istraživanja koristili smo sljedeće instrumente: socio-demografski upitnik napravljen za potrebe istraživanja; u upitniku se nalaze pitanja koja se odnose na sljedeće varijable: spol, vrsta škole, dužinu radnog staža, te Gagne-Nadu skala o modelima rada s darovitim učenicima.

Prilikom statističke obrade podataka koristili smo sljedeće statističke postupke: analizirana frekvencija postotka i t-test i χ^2 -test.

Uzorak istraživanja. Populaciju su činili učitelji javnih i privatnih škola ne području Grada Zenice. Zbog ekonomičnosti, pristupili smo odabiru prigodnog uzorka kojeg su činili učitelji OŠ „Musa Ćazim Ćatić” Zenica, OŠ „Meša Selimović” Zenica, OŠ „Alija Nametak” Zenica, OŠ „Edhem Mulabdić”, PU „Prva osnovna Montessori škola” Zenica i PU OŠ „Hasan Kjafija Pruščak” Zenica. Anketirali smo 123 učitelja. Obzirom da u našem gradu imamo samo dvije privatne ustanove, većina ispitanika je bila iz javne školske ustanove, njih 86,2%, dok su 13,8% ispitanika zaposlenici u privatnim školskim ustanovama.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Modeli rada sa darovitim učenicima

Naš prvi zadatak istraživanja je bio ispitati koje modele nastavnici u državnim i privatnim školama prepoznaju i prakticiraju, kao i koje su to prednosti i nedostaci određenog programa. Prvo što nas je zanimalo jeste da li se nastavnici uopšte susreću sa darovitim učenicima u njihovom radu. Rezultati na to pitanje prikazani su u Tabeli 1.

Tabela 1. *Učestalost pojave darovitih učenika*

| Koliko često se u nastavnom radu susrećete sa darovitim učenicima: | n | % |
|--|-----|-------|
| Vrlo često | 6 | 4,9 |
| Često | 26 | 21,1 |
| Niti često niti rijetko | 57 | 46,3 |
| Rijetko | 28 | 22,8 |
| Vrlo rijetko | 6 | 4,9 |
| Svega | 123 | 100,0 |

Obzirom da je ipak veliki broj ispitanika odgovorio potvrdno na pitanje da li se susreću sa darovitim učenicima tokom nastavnog rada, zanimalo nas je koje su modele rada koristili prilikom rada sa darovitim učenicima. Rezultati su prikazani u Tabeli 2.

Tabela 2. *Stavovi nastavnika o vidovima rada sa darovitim učenicima*

| U toku svog rada koristio sam sljedeći model rada: | n | % |
|--|-----|-------|
| Homogeno grupisanje | 4 | 3,3 |
| Školska akceleracija | 2 | 1,7 |
| Obogaćeni program | 46 | 38,0 |
| Nisam imao prilike koristiti navedene modele rada | 69 | 57,0 |
| Svega | 121 | 100,0 |

Na osnovu prikazanih podataka, više od polovine ispitanika, njih 57%, nije imalo priliku koristiti navedene modele rada sa darovitim učenicima. Od navedenih modela, 38% ispitanika je koristio obogaćeni program kao model rada, 3,3% homogeno grupisanje te 1,7% školsku akceleraciju. Sukladno tome, može se zaključiti da je obogaćeni program kao model rada sa nadarenim učenicima najdominantniji model, ukoliko se uopće i koristi neki od modela. Evidentno je da većina nastavnika nije upoznata sa spomenutim modelima rada, a oni koji su upoznati daju prednost obogaćenom programu. Iako je Zakonom o osnovnom školovanju dozvoljeno provođenje školske akceleracije, iz navedene tabele vidimo da je samo 1,7% nastavnika imalo priliku da se susretne sa tim načinom rada. Iz svega ovoga možemo postaviti pitanje da li nastavnici zaista imaju tako rijetku priliku da se susretnu sa darovitim učenicima, ili su ipak daroviti učenici u našim školama samo etiketirani kao daroviti, ali nemaju nikakvu privilegiju.

Obogaćeni model rada

Obogaćeni model rada se pokazao kao najdominantniji model koji su nastavnici koristili u svom radu sa darovitim učenicima. Ovo je model rada za koji se u zadnje vrijeme pokazuje porast interesovanja prosvjetnih radnika. Ovakav program podrazumijeva proširen I obogaćen program u okviru redovnih nastavnih programa za redovnu nastavu. U okviru ankete za učitelje, ispitanici su imali određene tvrdnje prema Gagne-Nadeaue skali koje su usko vezane za ovakav način rada sa darovitim učenicima (Tabela 3).

Tabela 3. *Obogaćeni model rada*

| Tvrdnja | U potpunosti se ne slažem | | Djelimično se ne slažem | | Neodlučan sam | | Djelimično se slažem | | U potpunosti se slažem | |
|--|---------------------------|------|-------------------------|------|---------------|------|----------------------|------|------------------------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Darovitoj djeci je često dosadno u razredu. | 6 | 4,9 | 5 | 4,1 | 9 | 7,3 | 66 | 53,7 | 37 | 30,1 |
| Mi imamo veću moralnu odgovornost da damo specijalnu pomoć djeci s poteškoćama, nego kada se radi o darovitoj djeci. | 36 | 29,3 | 8 | 6,5 | 15 | 12,2 | 29 | 23,6 | 35 | 28,5 |
| Svako dijete je darovito u nekom području i zbog toga su potrebni individualni programi koji se mogu prilagoditi svakoj osobi. | 4 | 3,3 | 19 | 15,6 | 20 | 16,4 | 38 | 31,1 | 41 | 33,6 |
| Obogaćeni program sputava darovite učenike u bavljenju vannastavnim aktivnostima. | 26 | 21,1 | 31 | 25,2 | 25 | 20,3 | 31 | 25,2 | 10 | 8,1 |
| Školski udžbenici nude bogate sadržaje za rad sa darovitim učenicima. | 70 | 56,9 | 32 | 26,0 | 8 | 6,5 | 13 | 10,6 | 0 | 0,0 |
| Redovni školski program guši intelektualnu radoznalost darovite djece. | 6 | 4,9 | 22 | 17,9 | 11 | 8,9 | 54 | 43,9 | 30 | 24,4 |
| Daroviti trebaju posebnu pozornost kako bi potpuno razvili svoje talente. | 15 | 12,2 | 13 | 10,6 | 24 | 19,5 | 42 | 34,1 | 29 | 23,6 |

Iz navedene tabele vidimo da većina nastavnika (64,7%) smatra da je svako dijete darovito u nekom području i da su zbog toga potrebni individualni programi koji se mogu prilagoditi svakoj osobi. Također, njih 40,7% se ne slaže sa tvrdnjom da specijalni programi za darovite učenike imaju prizvuk stvaranja elitizma, ali 66,9% ispitanika smatra da su specijalne edukacijske usluge za darovite učenike u stvari znak privilegije. Sa druge strane, šta nam nudi škola i redovan školski sistem možemo vidjeti kroz analizu 26. i 35. tvrdnje. Naime, samo 10,6% nastavnika smatra da školski udžbenici nude bogate sadržaje za rad sa darovitim učenicima, a njih 82,9% se ne slaže s tom tvrdnjom. U prilog toj tužnoj činjenici ide i analiza 35. tvrdnje gdje je 68,3% nastavnika reklo da redovan školski program guši intelektualnu radoznalost darovite djece, a njih 83,8% smatra da je darovitoj djeci dosadno u razredu. Iako se obogaćeni programi rada sa darovitim učenicima najčešće koriste u našim školama, evidentno je da nastavnicima udžbenik ne može poslužiti kao dodatni izvor za učenje i poučavanje darovite djece.

Homogeno grupisanje. Homogeno grupisanje podrazumijeva da daroviti i kreativni učenici se kao grupa u mnogim osobinama razlikuju od ostalih učenika. Prema tome, darovitim učenicima treba pružiti odgovarajući tretman sa posebnim programima. Tako bi se bolje zadovoljile individualne potrebe za traganjem, istraživanjem i oslobađanjem darovitosti i kreativnosti kod darovitih i kreativnih učenika.

U okviru ankete za učitelje, ispitanici su imali određene tvrdnje koje su usko vezane za ovakav način rada sa darovitim učenicima (Tabela 4).

Tabela 4. *Homogeno grupisanje*

| Tvrdnja | U potpunosti se ne slažem | | Djelimično se ne slažem | | Neodlučan sam | | Djelimično se slažem | | U potpunosti se slažem | |
|--|---------------------------|------|-------------------------|------|---------------|------|----------------------|------|------------------------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Najbolji način da se upoznaju potrebe darovitih učenika jeste da se sjedine u posebnim razredima. | 25 | 20,3 | 18 | 14,6 | 15 | 12,2 | 58 | 47,2 | 7 | 5,7 |
| Kada se daroviti učenici stave u posebna odjeljenja, ostali učenici se mogu osjećati podcjenjeno. | 32 | 26,4 | 19 | 15,7 | 6 | 5,0 | 40 | 33,1 | 24 | 19,8 |
| Homogenim grupisanjem darovitih učenika uskraćujemo im razvijanje na emocionalnom i socijalnom polju. | 17 | 13,8 | 19 | 15,4 | 25 | 20,3 | 47 | 38,2 | 15 | 12,2 |
| Homogeno grupisanje je nepovoljno za prosječne učenike jer su uskraćeni stimulacije koja dolazi od darovitih učenika. | 23 | 18,7 | 22 | 17,9 | 13 | 10,6 | 42 | 34,1 | 23 | 18,7 |
| Izdvajanje darovitih učenika u specijalna odjeljenja dovodi do mogućnosti da ne razviju socijalne osobine potrebne za svakodnevn život. | 20 | 16,3 | 15 | 12,2 | 20 | 16,3 | 42 | 34,1 | 26 | 21,1 |
| Ukoliko se pokaže potreba za homogenim grupisanjem darovitih učenika, dovoljno je da jedan radni dan budu u specijalnim odjeljenjima, a ostale dane provode sa svojim vršnjacima u redovnoj nastavi. | 4 | 3,3 | 16 | 13,1 | 21 | 17,2 | 40 | 32,8 | 41 | 33,6 |
| Daroviti učenici gube vrijeme u redovnim odjeljenjima. | 25 | 20,3 | 26 | 21,1 | 13 | 10,6 | 36 | 29,3 | 23 | 18,7 |
| Specijalni programi za darovite učenike imaju prizvuk stvaranja elitizma. | 29 | 23,6 | 21 | 17,1 | 23 | 18,7 | 35 | 28,5 | 15 | 12,2 |
| Specijalne edukacijske usluge za darovite učenike su znak privilegije. | 59 | 48,0 | 11 | 8,9 | 8 | 6,5 | 28 | 22,8 | 17 | 13,8 |

Kroz detaljnu analizu datih rezultata možemo se upoznati sa najvećim nedostacima ovog modela rada sa darovitim učenicima. Iako većina učitelja (52,9%) se slaže sa tvrdnjom da je najbolji način za upoznavanje potreba darovitih učenika upravo da se sjedine u posebnim razredima, isto toliko (52,9%) smatra da će se ostali učenici osjećati podcjenjeno ukoliko darovite učenike sjedinimo u posebnim razredima. Sa druge strane, 34,9% učitelja ne slaže se sa tvrdnjom da je najbolji način upoznavanja potreba darovitih učenika sjedinjenje u poseban razred, ali njih čak 42,1% smatra da će se ostali učenici osjećati podcjenjeno ukoliko darovite učenike sjedinimo u poseban razred.

Većina nastavnika, njih 50,2% smatra da će se homogenim grupisanjem darovitim učenicima uskratiti razvijanje na emocionalnom i socijalnom polju. Pretpostavljamo da to misle jer će daroviti učenici biti stalno u kontaktu sa darovitim učenicima. Manje ili nikako bi ostvarili kontakt sa prosječnim učenicima. Također, tu bi i prosječni učenici bili oštećeni jer ne bi imali stimulaciju koja dolazi od darovitih učenika. S tim se slaže i većina učitelja (52,8%).

Još jedan od nedostataka ovog modela, a koji nam može ukazati na manjak socijalizacije darovitih učenika u homogenim grupama jeste podatak da je 55,2% učitelja reklo kako izdvajanjem darovitih učenika u specijalna odjeljenja dovodi do mogućnosti da ne razviju socijalne osobine potrebne za svakodnevni život. Samo 28,5% učitelja se ne slaže s tom tvrdnjom.

Međutim, kako bi se otklonio dati nedostatak ovog modela rada, predlaže se djelimično homogeno grupisanje gdje učenici imaju mogućnost rada u homogenim grupama jedan radni dan u sedmici. Iako se 52,9% učitelja slaže sa tvrdnjom da treba realizovati homogeno grupisanje, većina učitelja (66,4%) smatra da je dovoljno odrediti samo jedan radni dan u sedmici u kojem će oni biti u posebnom odjeljenju, a ostale dane bi provodili sa ostatkom vršnjaka u redovnim odjeljenjima. Tek 16,4% učitelja se ne slaže sa ovom tvrdnjom. Da li bi svakodnevni boravak u posebnim odjeljenjima više pomogao ili odmogao učenicima ili je ipak dovoljan samo jedan dan boravka u posebnim odjeljenjima, a ostala četiri dana obezbijediti adekvatan i bogat rad u redovnim odjeljenjima, treba postati ključno pitanje u našem odgojno-obrazovnom sistemu, jer je čak 48% učitelja reklo da daroviti učenici gube vrijeme u redovnim odjeljenjima, a njih 40,4% se nije složilo sa tom činjenicom.

Iz svega navedenog možemo zaključiti da je homogeno grupisanje potencijalan rad sa darovitim učenicima, bilo ono potpuno ili djelimično. Međutim, uzimajući u obzir malu količinu nastavnika koji koriste ovaj model rada u našim školama, postavlja se pitanje zbog čega nijedna škola nema homogene zajednice? Da li je to zbog lošeg časovnog sistema ili zbog manjka prostorija u školi? Ili nastavnici nisu dovoljno obučeni za rad u ovakvim grupama? Sigurno je da ova pitanja mogu biti predmet nekih budućih istraživanja.

Školska akceleracija

Posljednji, ali svakako ne i najmanje bitan model rada, iako se samo 1,7% ispitanika susrelo sa ovim modelom rada, jeste školska akceleracija. Ovaj model rada podrazumijeva da daroviti učenici mogu brže napredovati kroz školski sistem i ubrzano završiti određeni nivo škole. Smatra se da ovaj model rada ima višestruku prednost i za učenika ali i za društvo, jer nudi efikasniju racionalizaciju sredstava, truda i vremena, a sa druge strane, daroviti učenici ranije stupaju u svijet rada, što je, opet, od višestruke koristi za društvo. U okviru ankete za učitelje, ispitanici su imali određene tvrdnje koje su usko vezane za ovakav način rada sa darovitim učenicima (Tabela 5).

Tabela 5. *Školska akceleracija*

| Tvrdnja | U potpunosti se ne slažem | | Djelimično se ne slažem | | Neodlučan sam | | Djelimično se slažem | | U potpunosti se slažem | |
|--|---------------------------|-----|-------------------------|------|---------------|------|----------------------|------|------------------------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Ubrzano obučavanje može da predstavlja ozbiljan problem u postizanju kvalitetnog savladavanja predviđenog gradiva. | 2 | | 35 | | 11 | | 54 | | 21 | |
| | | 1,6 | | 28,5 | | 8,9 | | 43,9 | | 17,1 |
| Djeca koja preskaču razrede su uglavnom pod pritiskom roditelja da to urade. | 12 | | 12 | | 36 | | 38 | | 25 | |
| | | 9,8 | | 9,8 | | 29,3 | | 30,9 | | 20,3 |

Iz date tabele vidimo da 61% ispitanika smatra da ubrzano obučavanje može predstavljati ozbiljan problem u postizanju kvalitetnog savladavanja predviđenog gradiva. Također, 51,2% ispitanika smatra da djeca koja preskaču razrede imaju pritisak od roditelja da to urade. Sa tom tvrdnjom se ne slaže 19,6% ispitanika, a njih samo 30,1% ne smatra da ubrzano obučavanje darovitih učenika može dovesti do ozbiljnog problema u postizanju kvalitetnog savladavanja predviđenog gradiva.

Zašto se smatra da učenici koji imaju priliku preskočiti jedan razred mogu imati problema u postizanju kvalitetnog savladavanja predviđenog gradiva? Ako uzmemo u obzir sve kvalitete koje ti učenici imaju, da li je to zaista dovoljno jaka činjenica da sputava provođenje ovog programa koji je zakonski doveden? Prilikom analize školske akceleracije vidjeli smo da većina nastavnika smatra kako redovan školski sistem guši učenikovu radoznalost. Da li je, zaista, devetogodišnje školovanje jednako kvalitetno za sve učenike? Da li je potrebno darovitim učenicima devet godina da imaju kvalitetno školovanje? Ako školska

akceleracija dovodi do poteškoća u kvalitetnom savladavanju gradiva, da li prosječni učenici imaju kvalitetno obrazovanje? Na kraju, možemo zaljučiti da su zastupljena sva tri modela rada, ali je evidentno da obogaćen program ima najviše benefita i simpatija nastavnika.

Razlika između učitelja u radu s darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta u privatnim i državnim školama

Tokom analize ovog zadatka akcenat ćemo staviti na pretpostavku da postoji određena statistički značajna razlika između učitelja koji rade u privatnim školama i učitelja koji rade u državnim školama zbog razlike u materijalnim sredstvima i dužini radnog vremena provedenog u školi tokom jednog radnog dana. Rezultati su prikazani u Tabeli 6.

Tabela 6. *Korišteni modeli rada u radu sa darovitim učenicima*

| U toku svog rada koristio sam sljedeći model rada sa darovitim učenicima: | | | | | | | | |
|---|---------------------|-----|----------------------|-----|-------------------|------|--|------|
| Tip škole | Homogeno grupisanje | | Školska akceleracija | | obogaćeni program | | Nisam imao prilike koristiti navedene modele rada sa darovitim učenicima | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Javna školska ustanova | 3 | 2,9 | 1 | 1,0 | 40 | 38,5 | 60 | 57,7 |
| Privatna školska ustanova | 1 | 5,9 | 1 | 5,9 | 6 | 35,3 | 9 | 52,9 |

Iz navedene tabele vidimo da se u javnim školama najčešće koristi obogaćeni program (38,5%) za darovite učenike, zatim homogeno grupisanje (2,9%), a onda školska akceleracija (1%). Od ukupnog broja ispitanika, njih 60, tj. 57,7% je odgovorilo da nije imalo prilike koristiti navedene modele rada sa darovitim učenicima.

U privatnim školama je dosta slična situacija. Naime, najdominantniji model rada sa darovitim učenicima je opet obogaćeni program (35,3%). Nešto malo više nastavnika u privatnim školama je koristilo homogeno grupisanje (5,9%), dok je isti broj nastavnika imao priliku koristiti školsku akceleraciju. Više od polovine ispitanika u privatnim školama nije imalo priliku koristiti navedene

modele rada sa darovitim učenicima (52,9%). Dobivena vrijednost $\chi^2 = 2,63$, df 3, p = 0,45, ukazuje da nema statistički značajne razlike kada su u pitanju preferencije pojedenih modela rada sa darovitim učenicima.

Iako su privatne škole u posljednje vrijeme dobile na velikom značaju na području Grada Zenice, iz svega ovoga možemo zaključiti da ne postoji statistička razlika u radu sa darovitim učenicima između učitelja privatnih i državnih škola. Svi učitelji imaju iste ili slične mogućnosti za rad i obrazovanje darovitih učenika.

Zaključci

Daroviti učenici su poseban dio naše društvene zajednice. Darovitu djecu treba prepoznati kao buduće pokretače našeg društva, pri čemu ne mislimo da im treba neki „elitni” pristup, nego im treba omogućiti razvoj njihovih sklonosti uz puno uvažavanje njihove ličnosti. Iz svega ovoga možemo zaključiti da je darovitim učenicima potreban poseban unutarnastavni pristup kako bi do izražaja došle njihove intelektualne, ali i sve ostale sposobnosti i vještine. Iako procenat učitelja koji se susreće sa darovitim učenicima u privatnim ustanovama iznosi 94,1%, a u javnim ustanovama 91,5% ovim istraživanjem smo došli do zaključka da ne postoji statistički značajna razlika između ove dvije grupe nastavnika u susretanju i radu sa darovitim učenicima. Možemo zaključiti da nastavnici koji rade u privanim i državnim školama imaju iste prilike i mogućnosti za rad sa darovitim učenicima. Rezultati ovog istraživanja ukazuju da je u daljem radu sa darovitim učenicima nižeg školskog uzrasta potrebno budućim učiteljima u inicijalnom obrazovanju omogućiti pohađanje predmeta koji obuhvataju rad sa darovitim učenicima. Evidentno je da se 57% nastavnika nije susretalo sa određenim modelima rada s darovitim učenicima. Učiteljima koji su zaposleni neophodno je omogućiti stručno usavršavanje iz područja darovitosti, te ukazati učiteljima na negativne posljedice od neidentifikacije darovitih učenika.

Literatura

- Adžić, D. (2011). *Darovitost i rad s darovitim učenicima*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Andrilović, V. i Čudina-Obradović, M. (1996). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Aronson, E., Wilson, T. D. i Aker, R. M. (2005). *Socijalna pedagogija*. Zagreb: Mate.
- Buljan, F. i Karlović, A. (2004). *Odgajam li dobro svoje dijete?* Zagreb: Savjeti za roditelje.
- Cvetković-Lay, J. i Majurec-Sekulić, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alineja.
- Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ćaro, A. (2009). Stavovi nastavnika općine Tešanj o darovitim učenicima, Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Zenici.
- George, D. (2003). *Obrazovanje darovitih, kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: Educa.
- George, D. (2005). *Obrazovanje darovitih*. Zagreb: Educa.
- Hüther, G., Hauser, U. (2015). *Svako je dijete darovito*. Split: Harfa.
- Huzjak, M. (2006). *Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu*. Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Kadum, S. i Hozjan, D. (2015) *Darovitost u nastavi*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Lazarević, N. (2001/2002). *Darovitost*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Maksić, S. (1996). *Oblici vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima*. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: TIPEX.
- Milutinović, J. i Zuković, S. (2013). Odgojne i obrazovne tendencije: Privatne i alternativne škole. *Hrvatski časopis za obrazovanje*, 15 (2), 241–266.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Ozimec, S. (1996). *Otkriće kreativnosti*. Varaždinske toplice: Tonimir.
- Pejić, P., Tuhtan-Maras, T. i Arrigoni, J. (2007). Suvremeni pristupi poticanju dječje darovitosti s kreativnim radionicama. *Magistera Iaderina*. 2(2), 133–149.

- Petani, R. i Palić, B. (2018). Mentorski i savjetodavni rad s darovitim učenicima. U: Radeka. I., ur., *Odgaj i obrazovanje darovitih učenika: suvremene pedagoške implikacije*. (str. 69–83). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Zakon o osnovnoj školi*, Službene novine, Zeničko-dobojski kanton, 2018.
- Stojaković, P. (2006). *Psihologija za nastavnike*. Banja Luka: PRELOM.
- Vican, D. (2018). Doživljajna pedagogija u kontekstu odgoja i obrazovanja talentiranih i darovitih učenika. U: Radeka. I. ur. *Odgaj i obrazovanje darovitih učenika: suvremene pedagoške implikacije* (str. 9–33). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Vlahović-Štetić, V. (2005). *Daroviti učenici: teorijski pristup i primjena u školi*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Vlahović-Štetić, V. (2008) *Daroviti učenici: Teorijski pristup i primjena u školi*. Drugo dopunjeno i izmijenjeno izdanje. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Vodopija, Š. (2004). *Kako otkriti i potaknuti darovitost*. Rijeka: Savjetnik. Žagar.
- Vojnović, N. (2008). Stanje, problemi i potrebe u području skrbi o darovitim učenicima u hrvatskom školskom sustavu. U: Vlahović-Štetić. V., ur., *Daroviti učenici: Teorijski pristup i primjena u školi*. Drugo dopunjeno i izmijenjeno izdanje (str. 81–118). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Von Krafft, T., Semke, E. (2008). *Kako otkriti i potaknuti darovitost*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Vranjković, Lj. (2010). Daroviti učenici. *Život i škola*. 24 (2), 253–258.
- Vrgoč, H. (2002) *Poticanje darovite djece i učenika*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Walker, S. Y. (2007). *Darovita djeca: vodič za roditelje i odgajatelje: kako razumjeti, podržati i potaknuti vaše darovito dijete*. Zagreb: Veble commerce.

Amer M. Ćaro

University of Zenica, Faculty of Philosophy

Dalila L. Oruč

PI Primary School *Hasan Kjafija Prušćak*, Zenica

TEACHING MODELS DESIGNED FOR WORKING WITH GIFTED STUDENTS IN JUNIOR GRADES OF PRIVATE AND PUBLIC PRIMARY SCHOOLS

Summary. Teaching gifted students at junior primary school age is a great challenge for experts (special education teachers and therapists, school counselors, psychologists, etc.), but also for class teachers. Therefore, the aim of this research was to examine teaching models designed for working with gifted students at junior primary school age – how frequently those models are used in teaching, and what the advantages and disadvantages of such models are in teaching gifted students in junior grades of primary school. The research included 123 teachers working in public and private schools in the Zenica metropolitan area. A descriptive method, i.e., the survey method as a variant of the descriptive method, and the method of theoretical analysis and synthesis were used. A sociodemographic questionnaire comprising general information about the teachers, and the Gagne-Nadeau scale referring to the models for teaching gifted students in junior primary school were also used. The results show that gifted students exist in our education system, and that the most dominant model of working with them is the enrichment model. Moreover, there is no statistically significant difference in the models used for teaching gifted students between primary school institutions, be they public or privately owned. The most important thing is that parents and teachers identify gifted students in a timely manner, find appropriate methods and models for teaching them, and continuously monitor their work and progress.

Keywords: *giftedness, gifted students, teacher, teaching model, teaching.*

Amer M. Ćaro

Philosophische Fakultät, Universität Zenica

Dalila L. Oruč

Schule „Hasan Kjačija Pruščak“ Zenica

MODELLE DER ARBEIT MIT HOCHBEGABTEN LERNENDEN IM JÜNGEREN SCHULALTER AN ÖFFENTLICHEN UND PRIVATEN SCHULEN

Zusammenfassung. Die Ausbildung begabter Lernender im jüngeren Schulalter stellt eine große Herausforderung für Fachkräfte (Defektologen, Pädagogen, Psychologen etc.) sowie für Klassenlehrer dar. Das Ziel dieser Forschung war es daher, zu untersuchen, welche Arbeitsmodelle in der Begabtenarbeit im jüngeren Schulalter eingesetzt werden, wie stark diese Modelle in der Lehre vertreten sind und welche Vor- und Nachteile das Modell der Begabtenarbeit im jüngeren Schulalter mit sich bringt. Die Untersuchung umfasste 123 Lehrkräfte an privaten und öffentlichen Schulen im Gebiet der Stadt Zenica. Dabei kamen die deskriptive Methode, die Befragungsmethode als Variante der deskriptiven Methode und die Methode der theoretischen Analyse und Synthese zum Einsatz. Zur Anwendung kamen ein soziodemografischer Fragebogen, der sich auf allgemeine Informationen über Lehrkräfte bezog, sowie die Gagne-Nadeau-Skala, die sich auf Modelle der Arbeit mit begabten Lernenden im jüngeren Schulalter bezog. Die Ergebnisse zeigen, dass begabte Lernende in unserer Bildungsarbeit präsent sind und dass das dominierende Modell der Arbeit mit begabten Lernenden das angereicherte Arbeitsmodell ist. Es gibt auch keinen statistisch signifikanten Unterschied in der Arbeit mit Hochbegabten zwischen staatlichen oder privaten Schuleinrichtungen. Das Wichtigste ist, dass Eltern und Lehrkräfte begabte Lernende rechtzeitig erkennen, geeignete Methoden und Modelle für die Arbeit mit begabten Lernenden finden und deren Arbeit und Fortschritte kontinuierlich überwachen.

Schlüsselwörter: *Begabung, begabter Lernende, Lehrkraft, Arbeitsmodell, Unterricht.*

Невена Д. Симић
Основна школа „Милан Муњас”, Уб

ВИШЕСТРУКО МАРГИНАЛИЗОВАНЕ: ОСНОВНО ОБРАЗОВАЊЕ РОМКИЊА

Резиме. У раду се анализира вишеструка маргинализација и дискриминација Ромкиња, указује се на родну неравноправност и образовну неједнакост и предлаже се примена концепта интерсекционалности у истраживањима проблема образовања ромске популације уместо фокуса искључиво на етницитет. Образовање Ромкиња отежавају образовни систем у Србији, који није родно осетљив и који у великој мери продукује социјалне неједнакости, али и снажни патријархални обрасци ромске заједнице којој припадају, а који су у вези са родном улогом жена и који их не подстичу да се образују. Интерсекционалност се фокусира на различите и маргинализоване ситуације при чему се анализирају начини преплитања социјалних и културних категорија, истражују се односи између рода, расе, етничке припадности, инвалидитета, сексуалности, класе, националности. Досадашња истраживања су показала да интерсекција рода, етницитета (припадност мањинској групи) и често – сиромаштва, представља вишеструки, мултипли недостатак, односно значајан неповољни фактор, а актуелна истраживања укључују и миграције. За анализу кумулативних негативних фактора у образовању потребно је имати у виду и постојеће унутаргрупне разлике будући да се ромска култура не може посматрати као „хомогена”.

Кључне речи: *интерсекционалност, образовање, род, етницитет, Ромкиње.*

Род, етницитет и образовање: феминистичка критика

Феминистичка критика друштвених наука усмерена је ка поимању људске родности као подразумеване саме по себи, што се посебно односи на механизме социјализације, а родна неједнакост се прихвата као природна и

нормална. У критици патријархалне културе важан је антиесенцијалистички став да род, осим биолошких, има и социокултурне димензије, односно „природно” није нужно и „људска” вредност: ова тврдња повезује антропологију, мит, етнологију, биологију, књижевност и социологију. И даље – да све што се женама намеће као „природно” представља „резултат инструментализације и условљавања у/кроз процес социјализације” (Ђерманов *i sag.*, 2012: 80).

Прва истраживања родне неравноправности и образовних неједнакости проистеклих из родних стереотипа започета су седамдесетих година прошлог века. У почетку су то била истраживања родне дискриминације у школама (девојчице насупрот дечацима). Од осамдесетих година следила је акција за уклањање родних стереотипа у уџбеницима и промоција заједничког образовања дечака и девојчица. Деведесете године отварају нова питања: образовање жена у земљама у развоју, положај жена у науци и техници, затим динамика свакодневних микропроцеса у школи и учионици. У двадесет и првом веку покрећу се теме у вези са родно заснованим насиљем у породици и школи, као и улогом вршњака и културе школе у обликовању родних улога (Ђерманов *i sag.*, 2012: 83). На самом почетку, у примени су биле теоријске парадигме теорије социјализације и теорије родних улога, касније теорија симболичког интеракционизма и неколико социјално-конструктивистичких праваца. После деведесетих година прошлог века у оквиру студија рода примењују се теорије социјалног капитала, постконструктивистичке и постструктуралистичке теорије које истражују улогу социјалних односа у школи јер се школа и учење посматрају као процеси који конструишу социјални идентитет (Ђерманов *i sag.*, 2012: 83–84). Највећи број ових истраживања тицао се формалног образовања: резултати су показали да су наставници (који представљају „културу одраслих”) најчешћи извор културних, етничких и – родних стереотипа (Ђерманов, Косановић, Боровица 2010: 84).

Крајем двадесетог века концепт интерсекционалности стиче право грађанства и у студијама рода. Интерсекционалност подразумева више од једносмерног истраживања рода, више од проучавања разлика између жена и мушкараца и више од различитости унутар женских група или унутар мушких група. Интерсекционалност има за циљ да успостави везу између социокултурних категорија и идентитета, а етницитет се комбинује са родом да би се показала сва сложеност међусобне интерсекције. Интерсекционалност се фокусира на различите и маргинализоване ситуације. Интерсекционалност се може дефинисати као теорија која анализира начине на које се преплићу социјалне и културне категорије. Истражују се односи између рода, расе, етничке припадности, инвалидитета, сексуалности, класе и националности.

На самом почетку, како то тумачи Кимберли Креншо, интерсекционалност је уведена као „пресек” како би описала начине на које се укрштају род и расна припадност манифестована бојом коже (Crenshaw, 1989). Амерички истраживачи критиковали су оне студије рода које су указивале на разлике међу половима, али су хомогенизовале расе. Скренута је пажња на потребу да се жене и мушкарци анализирају као различити и хетерогени унутар својих женских и мушких категорија. У америчком концепту интерсекционалности фокус је био на раси и на роду. Будући да су се студије концентрисале на сиромашно и маргинализовано обојено становништво, у теоријским промишљањима и анализи често је подразумевана и класна димензија (Crenshaw, 1995). У теорију интерсекционалности укључују се још инвалидност и сексуалност.

Концепт интерсекционалности појавио се на пресеку црног феминизма, феминистичке теорије и постколонијалне теорије крајем деведесетих година двадесетог века и почетком трећег миленијума. Међутим, неки елементи концепта интерсекције могу се наћи у феминистичким теоријама још седамдесетих година двадесетог века (Yuval-Davis, 2005). Те се теорије концентришу на друштвено-културне поретке моћи, односно на начине на које се моћ конструише спајањем мушког/женског, црног/белог, хетеро/хомосексуалног итд. Отуда се интерсекционалност користи за анализу производње моћи и процеса између пола, расе, етничитета итд., а укључена је у анализу социјалних и културних хијерархија унутар различитих дискурса и институција (Yuval-Davis, 1997).

Теорија интерсекционалности наглашава сложеност, али не помињу се нужно све категорије. Дискусија се у радовима води око питања да ли се род, раса, етничитет, сексуалност, класа, инвалидитет, националност или друге категорије разликују (Yuval-Davis 1997, Mc Call, 2005). Већина истраживача је свесна рода, расе и/или етничитета. Афроамеричке феминистичке истраживачице истичу категорије расе и рода и идентитета, како би нагласиле укљученост сексизма и расизма у америчко друштво (Crenshaw, 1995, Mc Call 2005). Међу феминистичким истраживачицама у Америци посебно је наглашено пресецање квир сексуалности и инвалидитета (Thomson, 1997). У Европи, Сузана Кнудсен (Knudsen, 2006) у својој студији посвећеној теорији интерсекционалности, као могућности за анализу мањинских култура и идентитета, посебно се бави турским женама у Норвешкој и женама аутохтоног номадског народа Сами у Норвешкој.

За контекстуализацију рода, етничитета и образовања Ромкиња у Србији у теоријском погледу корисни су се показали резултати новијих истраживања интерсекције рода, етничитета и образовања мањинских група и аутохтоних народа Латинске Америке и Африке. Ова систематска

истраживања су показала да интерсекција рода, етничитета (припадност мањинској групи) и често – сиромаштва, представља вишеструки, мултипли недостатак, односно значајан неповољни фактор у односу на мушкарце, припаднике већинског народа. Осим истраживања интерсекције рода, раса/ етничитета и образовања, актуелна су и истраживања интерсекције рода, миграција и образовања.

У новије време у оквиру студија рода уочава се феномен „кумулятивних неповољних фактора/препрека” (енг. *disadvantage*). Међународни тим стручњака за социјални развој Емџет Таш, Маира Еми Реимао и Марија Беатрис Орландо истраживали су утицај рода и етничитета на образовне исходе у Боливији, Мексику, Перуу, Сенегалу и Сијера Леонеу. Аутори су показали да су разлике у писмености, по завршеном основношколском образовању и завршеном средњем образовању засноване на роду, веће за мањинске етничке групе у поређењу са другима, или су разлике засноване на етничкој припадности веће за жене у поређењу са мушкарцима. Њихови налази сугеришу да интерсекција рода и мањинске етничке припадности представља кумулативни неповољни фактор, посебно у земљама Латинске Америке, са импликацијама на дизајн развојних програма (Таџ и сар., 2014).

На истом методолошком трагу је и студија коју поново потписују стручњаци за социјални развој Маира Еми Реимао и Емџет Таш (Reimão, Таџ, 2017), а која истражује разлике у родном образовању између аутохтоних и неаутохтоних етничких група у Боливији. Користећи Национални попис становништва и стамбеног стања из 2012. ова студија открива да интерсекција рода и аутохтоног идентитета показује кумулативне неповољне факторе за аутохтоне жене у писмености, годинама школовања и завршеној основној и средњој школи. Иако су се разлике у родном образовању смањивале кроз генерације, и даље постоје значајне разлике унутар различитих аутохтоних група. Народ Ајмаре има највећи родни јаз у свим исходима, упркос томе што има високе укупне стопе постигнућа и углавном бораве у урбаним центрима са већим физичким приступом школама. Народ Кечуа има релативно мање разлике у родним улогама, али оне су праћене нижим нивоима постигнућа. Аутори наглашавају важност узимања у обзир родне динамике унутар сваке аутохтоне групе.

Други аутори у слично организованим истраживањима интерсекције рода, етничитета и образовања користе термин „вишеструки (енг. *multiple*) неповољни фактори/препреке”. Једно новије истраживање основношколског образовања девојчица у Гватемали (Hallman и сар., 2006) указало је на проблеме њиховог касног укључивања у школски систем, затим на понављање разреда

и рано напуштање школовања. И даље постоје неједнакости у приступу школи и постигнућима у вези са етницитетом, родом, сиромаштвом и пребивалиштем.

Истраживање је показало да жене Маја Индијанаца имају најмање шансе да се икада упишу, а ако се и упишу, најкасније крену у школу и најраније је напусте. Показало се, истовремено, да жене Маја Индијанаца у Гватемали нису хомогена група. Збирни статистички подаци показују да једна четвртина Маја жена које нису сиромашне има стопу уписа у основну школу, старосну доб за упис у школу и ниво оцене једнаку нивоу жена које нису индијанског порекла. С друге стране, једна четвртина Маја, која је изузетно сиромашна, има најслабији образовни исход. Мултиваријантни резултати указују да је то што су Маја Индијанке и жене препрека за упис, посебно међу сиромашнима. Стопе уписа нагло опадају са 12 година, а крива напуштања је највиша за жене Маја. Иако би дванаеста година била време преласка из основне у средњу школу за децу која су на време кренула у школу и редовно напредовала, већина неуписане деце узраста од 12 година и старија, посебно она која су Маја, имају врло низак ниво успеха, а мало њих је уопште завршило основну школу. Изгледа да је главно ограничење образовних постигнућа Маја Индијанки завршетак основне школе. Као основне разлоге који су онемогућили њихов упис у школу, жене узраста 13–24 године наводе кућне обавезе и недостатак новца. Чини се да рани бракови нису директно утицали на уписивање девојчица у школу, али повезани квалитативни налази указују на то да очекивања родитеља Маја од будућих улога ћерки могу смањити родитељске подстицаје за улагање у образовање после пубертета. Код адолесцената мушког пола, без обзира на етничку припадност, рад на тржишту је најчешћи разлог за неуписивање у школу, праћен недостатком новца. Недостатак физичког приступа школи није често навођен као ограничење за децу било које старосне групе. Поред програма за смањење сиромаштва, механизми за подстицање сиромашних породица да започну школовање своје деце са седам година могу довести до мање конкурентних интереса у погледу расподеле времена како се деца приближавају пубертету када су приморана да преузимају радне улоге одраслих.

Слично конципирано истраживање интерсекционалности рода, етницитета и образовања у Непалу укључило је у анализу и кастинску припадност ученица. Држава Непал је одабрана за истраживање јер је у погледу родних улога веома стратификована, слично Хинди заједницама у Индији. Још увек постојећи кастински систем изазива социјалну

неједнакост, али је у новије време у Непалу уведен формални образовни систем. Истраживачице су посматрале образовни јаз између рода и касте, као и могућност да каста и род појединачно или интерактивно утичу на приступ основном образовању и напретку школске деце (Stash, Hannum, 2001).

Сиромаштво и етницитет: образовање Рома/Ромкиња у Србији

Међу Ромкињама/Ромима у Републици Србији у великој мери је заступљено сиромаштво а карактерише их и најнижи образовни статус. Услед немаштине, ромска деца чешће прекидају школовање у односу на своје вршњаке/вршњакиње и почињу да раде. Директорка Центра за образовне политике, мастер образовних политика, Јасмина Чекић Марковић наводи да су бројне баријере са којима су се суочавали ромски ученици/ученице у образовном систему пре ступања на снагу ЗОСОВ-а из 2009. године: недостатак правовремене и индивидуализоване подршке учењу, удаљеност образовне установе, трошкови превоза, недовољне локалне субвенције за похађање предшколског програма, недостатак основних средстава за учење (школски прибор, уџбеници, адекватна одећа) (Чекић Марковић, 2016: 5). Јасмина Чекић Марковић даље наводи да су проблеми при упису у основну школу слабо познавање српског језика, несензитивност и ограниченост тестова способности који су стандардизовани на већинској популацији због чега се ромска деца често погрешно категоришу и шаљу у специјалне школе. Током школовања настају проблеми услед тога што наставни планови и програми не уважавају разлике у култури, због живота у условима тешког сиромаштва, неприхваћености и одбацивања од стране других ђака, неразумевања од стране наставника/наставница. Ситуација у области образовања ромских ученика унапређена је након законских промена 2009. године (Чекић Марковић, 2016: 44), како у погледу побољшања капацитета запослених за инклузивни приступ образовању и израде материјала за помоћ наставном кадру и ромским ученицима да буду информисани о афирмативним мерама и начину коришћења тих мера, тако и у смислу спречавања напуштања образовања и остваривању бољег успеха. Упркос томе, и даље су присутни проблеми недостатка практичних знања, када је реч о наставном кадру, техничких и финансијских могућности да се носе са потребама ромске деце, неразумевање концепта инклузије, те дискриминација и негативни (стереотипни) ставови према ромским ученицима/ученицама. Општи закључак је да је образовни систем у Србији и даље у највећој мери конципиран тако да репродукује социјалне неједнакости.

Према истраживањима социолога Божидара Јакшића, тешки услови живота стављају школовање деце после здравља, запослења, хране, одеће и обуће, стамбеног простора на листи приоритета ромских породица (Јакшић, 2015: 37). Јакшић истиче да је за ромску популацију највећи проблем запошљавање и становање, док домаћи и страни „експерти” и представници државних органа и партија у први план стављају образовање деце јер их мање кошта место у школској клупи од отварања радних места за одрасле Ромкиње и Роме (Јакшић, 2015: 62). Аутор сматра да је, иако постоје изузеци, опште стање такво да су ромска деца у школама „суочена са ароганцијом управе, бездушном равнодушношћу наставника, одбијањем других ученика/ученица да их прихвате као ‘своје другаре’”. Обично седе у последњим клупама, извргнута су подсмеху и наставника и осталих ученика, а на одморима су практично изолована од учешћа у дејим играма” (Јакшић, 2015: 63).

Дакле, Јакшић као основне препреке у образовању ромске деце види пре свега економско стање породице, ниво образовања родитеља, неразумевање шире средине за специфичности ромског живота, а посебно недовољно пажње коју школске власти и учитељи/учитељице посвећују ромској деци, као и изложеност ромске деце потцењивању, сегрегацији и дискриминацији.

Ненад Глумбић (Глумбић, 2005) сматра да се препреке на путу даљег образовања ромске деце виде у хостилности наставника/наставница и стилу комуникације који карактерише директност што се тумачи као непоштовање. Осим тога наводи и утицај деце са проблематичним понашањем на ову популацију, маскирање потешкоћа *acting-out* понашањем (екстремним понашањем услед неспособности да се мисли и осећања изразе на другачији начин), недостатак одрасле особе од поверења, непромерену борбу за опстанак у социјалној хијерархији, спорадично похађање наставе.

Александар Бауцал и Одбор за образовање Лиге за декаду Рома су на основу прикупљених података из ромских и неромских невладиних организација које се баве образовањем Рома дошли до сазнања да између 50% и 70% ромске деце има потешкоћа око уписа у школу због бирократских прописа, одбијања школских органа да упишу ромску децу и одвраћања родитеља од уписа деце у школу (Глигоријевић, 2010). Мали проценат ромских ученика и ученица уписаних у редовне школе (10% до 30%) не добија исти квалитет наставе и подршку као деца из већинске популације. Наставници и наставнице игноришу њихов недолазак, скраћују наставни програм, смањују очекивања и циљеве и не укључују их у ваннаставне активности. Осим ових облика дискриминације, ромска деца (њих 70% до 90%) трпе различите манифестације расизма што последично води ка социјалном искључивању и изолацији.

Социолошкиње Јелена Видојевић и Наталија Перишић (Видојевић, Перишић, 2015: 138) наводе да је образовна структура ромске популације у Србији незадовољавајућа и да у том погледу могу да се издвоје три главна проблема: Роми нису у потпуности интегрисани у образовни систем, не добијају висок квалитет образовања и често су изложени дискриминацији па чак и сегрегацији у појединим областима. Процент ромске деце обухваћене предшколским програмом је занемарљив у поређењу са децом из опште популације (3,9% у односу на 40%). Уз језичку баријеру то је један од разлога лоших постигнућа ромске деце и њиховог смештања у школе за децу са посебним потребама. Ситуацију додатно погоршавају лоши материјални услови живота и недостатак личне документације.

Вишеструка дискриминација Ромкиња

Ромски женски активизам скреће пажњу на маргинализоване групе и свакодневну дискриминацију коју трпе припаднице ромског народа. У питању је вишеструка дискриминација, јер се дешава не само зато што су жене и зато што припадају мањинској, маргинализованој етничкој групи већ и по другим основама (класа, род, сексуална оријентација, религијско опредељење, здравствено стање, итд.). Ромолошкиња Хедина Тахировић-Сијерчић (Тахировић-Сијерчић, 2011) наводи да је вишеструка дискриминација феномен који је својствен и најраспрострањенији у случају Ромкиња. Позивајући се на досадашња истраживања рађена у Босни и Херцеговини она тврди да је вишеструка дискриминација женске деце на овој територији веома приметна у образовању, запошљавању, психосоцијалној помоћи, материјалној помоћи, заштити од насиља. Ромске девојчице у великом броју не похађају школу, неписмене су, без шансе да се запосле те као такве економски су зависне од чланова породице и често трпе насиље.

Према речима Наде Ђуричковић из Ромског центра за жене и децу „Даје”, ван система основног образовања налази се чак 80% ромске деце (*Политика* 07. 02. 2019). Како она наводи ромска деца „често напуштају школовање да би зарађивала за своју егзистенцију као и егзистенцију своје породице, а због снажног патријархалног обрасца и култа невиности, родитељи често исписују своје девојчице из школе и приморавају их на рану удају, што је један од најекстремнијих облика кршења дечијих права”. Она је упозорила и на то да се годишње склопи око 2.000 дечијих бракова а да представници социјалних центара не предузимају ништа јер удају девојчица сматрају делом ромске традиције.

На основу анализе планова и програма за образовање ромских ученика/ученица, Свенка Савић (Савић, 2016) закључује да је образовни систем у Србији усмерен на изграђивање идентитета већинског народа, да је родно неосетљив, као и да структурно и институционално не препознаје „другост”, ни етничку ни родну. Ромске ученице су под притиском како патријархалног система образовања у Србији, као различите, тако и патријархалне ромске заједнице којој припадају. Као један од разлога за рано напуштање система образовања од стране ромских ученица Савић наводи податак да ромске ученице „радије остају верне захтевима своје ромске заједнице јер не желе да их она одбаци у токовима транзицијске промене у Србији” (Савић, 2016: 87).

Родна сегрегација и родни јаз (енг. *gender gap*) када су у питању образовање, запосленост и висина зарада и даље постоје у Србији, на различитим нивоима и у различитим видовима (Ивковић, 2012). Одлуке о избору занимања често се доносе под притиском средине, односно очекивања која се односе на родне улоге (Благојевић Хјусон, 2011). Млади људи углавном прихватају постојеће родне моделе што доприноси томе да се образовна и пословна полна сегрегација упорно одржава. Друштвено конструисане улоге снажно делују на младе особе и утичу на њихове изборе и понашање уместо да одлуке доносе на основу својих вештина и способности.

Традиционално схватање родних улога подразумева доминантан положај мушкараца у различитим аспектима живота и подређен положај жене (Тодоровић, Симић, 2014). Мушкарац је тај који има иницијативу, који је задужен за стицање, материјалну сигурност, физички рад у кући и који доноси одлуке у погледу свих сегмената породичног живота. Жена води бригу о кући и укућанима. По овом моделу, у којем постоји јасна дихотомна подела улога, функционише око 77% породица у Србији.

У свом истраживању повезаности традиционалног схватања родних улога и комуникације, као и разлике између ових димензија у односу на пол и ниво образовања, Тодоровић и Симић су дошле до закључка да испитаници са нижим образовањем у већој мери прихватају традиционално схватање родних улога. Са повећањем нивоа образовања родне улоге се више схватају као егалитарне а мање као традиционалне.

Специфичне препреке у образовању које погађају ромске девојчице у вези су са родном улогом жена у ромским заједницама, односно са традиционалним родним обрасцима који не подстичу жене да се образују, где нема шире подршке наставку образовања девојчица, где се инсистира на чувању невиности и раној удаји, као и обављању специфичних послова у кући као што је чување млађе деце (CARE, 2011).

Недостатак мотивације за даље образовање, пре свега девојчица, услед перцепције образовања као непотребног ресурса, један је од важних фактора раног уласка у брак (UNICEF, 2017). Многи родитељи сматрају да је брак бољи и економски и културно оправданији избор него школовање. Осим што представља трошак, школовање није ни у складу са улогом супруге и мајке. Девојчицама је ускраћена идеја о могућности другачијих животних избора јер им се од раног детињства намеће родна улога жене као домаћице, мајке и супруге. Сиромаштво, постојеће социјалне норме у погледу образовања женске деце, перцепција образовања као непотребног услед немогућности запошљавања само су неки од фактора који доводе до осипања ромских девојчица из образовног система. Сви ови фактори често остају невидљиви.

Према томе, за ромске девојчице породица може бити једна од препрека у стицању образовања, уколико су васпитаване да усвајају конзервативне вредности у вези са родним улогама и прихватају норме које намеће културни контекст у ком одрастају. У таквом контексту оне могу имати задатке и улоге који им омогућавају да се уклапају а који су оријентисани ка породици а не ка образовању.

Завршна разматрања

Проблеми због којих је образовни статус ромске популације на ниском нивоу тичу се лошег социо-економског положаја, недостатка претходног предшколског образовања, недовољно развијених хигијенских, здравствених и радних навика, незаинтересованости породице, одсуства сарадње, недовољног познавања већинског језика на коме се изводи настава, лоших услова за учење, дискриминације, сегрегације, расизма, предрасуда, неприхваћености, раних бракова. Ромске девојчице су суочене са додатним проблемима који су у вези са родном улогом жена у ромским заједницама. Родне поделе могу утицати на школски успех ромских девојчица, њихове амбиције у погледу школовања, идеје о властитој будућности. Необразованост услед раног напуштања основне школе оставља ромске девојчице без шансе да се запосле и доводи их у ситуацију економске зависности од чланова породице и у опасност да трпе насиље.

Приступ образовању и квалитет образовања који добијају ромска деца интегрисана у редовне школе ограничени су чињеницом да мало деце има прилику да научи српски језик пре поласка у школу, а тестирање приликом уписа у основну школу врши се на српском језику и састоји се од питања која су у вези са елементима српске културе (Арсеновић-Павловић и сар., 2008:

166). Ипак, констатација да непознавање језика представља једну од кључних баријера, како за упис у школу тако за постизање бољег успеха, не важи генерално и оно би захтевало обимна истраживања у оквиру разних ромских група у Србији. Уочена хетерогеност у образовним постигнућима у оквиру етничких заједница посебно је важна за анализу кумулативних негативних фактора у образовању Ромкиња и Рома у Србији. Наиме, потребно је водити рачуна и о постојећим унутаргрупним разликама (у религији, социјалном статусу, припадности различитој ромској подгрупи, различитом првом језику или различитом дијалекту ромског језика и слично).

Литература

- Arsenović-Pavlović, M., Jolić, Z., Buha Đurović, N. (2008). Socijalna bliskost i opis osobina Srba koje im pripisuju deca Roma integrisana u redovne škole. *Nastava i vaspitanje*, 2, 165–175.
- Благојевић Хјусон, М. (2011). *Жене и мушкарци у Србији – шта нам говоре бројеви?* Београд: UN WOMEN.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum, 1989.
- Crenshaw, K. (1995). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. In: Kimberlé Crenshaw et al. (eds.) *Critical Race Theory. The Key Writings That Formed the Movement*. New York: The New Press.
- Чекић Марковић, Ј. (2016). *Анализа примене афирмативних мера у области образовања Рома и Ромкиња и препоруке за унапређење мера*. Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва. Влада Републике Србије.
- Ђерманов, Ј., Косановић, М., Боровица, Т. (2012). Rodne razlike i rodna stvarnost u obrazovnom kontekstu. Olivera Gajić (ur.). *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi* 2, 75–89. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Глигоријевић, Ј. (2010). *Дискриминација у школама: Приручник за лакши живот*. Време 1009. <<https://www.vreme.com/cms/view.php?id=1109039>>6.5.2010.
- Глумбић, Н. (2005). Развојне специфичности ромске популације у школама за децу ометену у менталном развоју. *Педагогија*. Форум педагога Србије и Црне Горе, 14 (4), 495–510.

- Hallman, K., Peracca, S., Catino, J., Ruiz, M. J. (2006). *Multiple disadvantages of Mayan females: The effects of gender, ethnicity, poverty, and residence on education in Guatemala*. Policy Research Division Working Paperno. 211. New York: Population Council.
- Ивковић, М. (2012). *Девојчице и дечаџи у свету занимања, Родна компонента у пројекту „Професионална оријентација у Србији”*. Београд: GIZ BOSS Пројекат.
- Јакшић, Б. (2015). *Роми у Србији: између наковња сиромаштва и чекића дискриминације*. Београд: Мостарт.
- Knudsen, S. V. (2006). Intersectionality – A Theoretical Inspiration in the Analysis of Minority Cultures and Identities. *Textbooks, Caught in the Web or lost in the Textbook*. Éric Bruillard et al. (eds.). Paris: IUFM de Caen 61–76.
- Mc Call, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs* 3, 1771–1800.
- Олјаџа, М., Kostović, S., Đermanov, J. (2010). The integration Roma children into primary school: Desegregated classrooms. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду* 35/1, 281–297.
- Reimão, M. E., Taş, E. O. (2017). Gender Education Gaps among Indigenous and Non-Indigenous Groups in Bolivia. *Development and Change*. Volume 48, Issue 2, 228–262.
- Савић, С. (2016). *Како је мушки род од девиџа: високообразована ромска женска елита у Војводини*, Нови Сад: Футура публикације и Женске студије и истраживања.
- Stash, S., Hannum, E. (2001). Who Goes to School? Educational Stratification by Gender, Caste, and Ethnicity in Nepal. *Comparative Education Review*. Vol. 45/3, 354–378.
- Tahirović-Sijerčić, H. (2011). Sterotipi i edukacija. *Proceedings, World Day of the Romani language, 03–05 November 2011*. Zagreb: Udruga za promicanje obrazovanja Roma u Republici Hrvatskoj „Kali Sara”, 13–26.
- Taş, E., Reimão, M. E. Orlando, M. B. (2014). Gender, Ethnicity, and Cumulative Disadvantage in Education Outcomes. *World Development*. Vol. 64, 538–553.
- Thomson, R. G. (1997). *Extraordinary bodies. Figuring physical disability in American culture and literature*. New York: Columbia UP.
- Тодоровић, Ј., Симић, И. (2014). Традиционално схватање родних улога комуникација у породици. Димитријевић, Бојана. (ур.). *Савремене парадигме у науци и научној фантастици*. Зборник радова научног скупа са међународним учешћем: Наука и савремени универзитет 3, Ниш: Филозофски факултет, 9–22.

- Видојевић, Ј., Перишић, Н. (2015). The Power of Discourse: Reflections on the Obstacles to Social Inclusion of Roma in Serbia. *Cogitatio* 3, 5, 137–147.
- Yuval-Davis, N. (1997). Women, Ethnicity and Empowerment: Towards Transversal Politics. *Gender & Nation*. London: Sage.

Nevena D. Simić
Primary School *Milan Munjas*, Ub

MULTIDIMENSIONAL MARGINALIZATION – PRIMARY EDUCATION OF ROMA WOMEN

Summary. The paper analyzes multidimensional marginalization and discrimination of Roma women, highlighting gender and educational inequality, and proposes the application of intersectionality as the concept in researching the issue of Roma education, instead of focusing solely on ethnicity, as was previously the case. The education of Roma women is obstructed by the education system in Serbia which is not gender-sensitive and as such, generates social inequality to a great extent, but also by strong patriarchal patterns of the Roma community to which these women and girls belong, and which refer to the traditional gender role of women, i.e. meaning that they are not encouraged to get an education. Intersectionality focuses on diverse and marginalized situations, analyzing how social and cultural categories intersect, and examining the relationships between gender, race, ethnicity, disability, sexuality, class, and nation. Previous studies have shown that the intersection of gender, ethnicity (belonging to a minority group) and often poverty is a multi-faceted disadvantage, i.e., significant unfavorable factor, and current studies also include migrations to this group. The analysis of cumulative negative factors in education would require considering existing intragroup differences, given that the Roma culture cannot be viewed as "homogeneous".

Keywords: *intersectionality, education, gender, ethnicity, Roma women.*

Nevena D. Simić
Schule „Milan Munjas“ Ub

MEHRFACH MARGINALISIERT – GRUNDBILDUNG VON ROMA-FRAUEN

Zusammenfassung. Der Artikel analysiert die multiple Marginalisierung und Diskriminierung von Roma-Frauen. Er weist auf Geschlechterungleichheit und Bildungsungleichheit hin und schlägt vor, das Konzept der Intersektionalität zur Erforschung der Bildungsprobleme der Roma-Bevölkerung zu verwenden, anstatt sich ausschließlich auf ethnische Zugehörigkeit zu konzentrieren. Die Bildung von Roma-Frauen wird durch das Bildungssystem in Serbien behindert, das nicht geschlechtersensibel ist und größtenteils zu sozialen Ungleichheiten führt. Dies geschieht auch durch die starken patriarchalischen Muster der Roma-Gemeinschaft, denen sie angehören, die mit den Geschlechterrollen der Frauen in Verbindung stehen und diese nicht dazu ermutigen, eine Ausbildung zu verfolgen. Intersektionalität konzentriert sich auf unterschiedliche und marginalisierte Situationen, analysiert Möglichkeiten zur Verflechtung sozialer und kultureller Kategorien und untersucht Beziehungen zwischen Geschlecht, Rasse, ethnischer Zugehörigkeit, Behinderung, Sexualität, Klasse und Nationalität. Frühere Untersuchungen haben gezeigt, dass die Schnittstelle zwischen Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit (zu einer Minderheitengruppe) und oft auch Armut eine mehrfache Benachteiligung, also einen erheblichen ungünstigen Faktor, darstellt, und aktuelle Forschung bezieht auch Migration mit ein. Für die Analyse kumulativer negativer Faktoren im Bildungsbereich ist es notwendig, bestehende gruppeninterne Unterschiede zu berücksichtigen, da die Roma-Kultur nicht als „homogen“ angesehen werden kann.

Keywords: *Intersektionalität, Bildung, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Roma-Frauen*

Ана А. Савковић
Основна школа „Нада Пурић” Ваљево¹

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ У ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОЈ ПРАКСИ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ „НАДА ПУРИЋ” У ВАЉЕВУ

Резиме. Рад је рађен у функцији полагања испита за лиценцу директора, по методологији акционог истраживања. Сагледана су: 1) теоријска исходишта идеја о инклузији, 2) законске основе организовања инклузивног образовања, 3) инклузивно образовање у образовно-васпитној пракси школе и 4) добре и мање добре стране праксе инклузије у школи. У дискурсу наставника, стручних сарадника, родитеља и ученика откривени проблем истраживања је гласио: *Да ли је школа обезбедила неопходне услове да би интеграција ученика са посебним потребама заиста била инклузивног типа, и у интересу све деце, оне која се интегришу, и деце типичне популације, која већ похађају наставу.* Да би се одговорило на постављено питање за предмет истраживања издвојени су мишљења и процене наставника, и ставови ученика о укључивању ученика којима је потребна додатна подршка у редовна одељења. Истраживањем је потврђена општа хипотеза: *Претпоставља се да ниво компетенција наставника, ниво организованости образовно-васпитног процеса у погледу реализације инклузивног образовања, вредносна инклузивна оријентације учесника и одељенски амбијент у школи за прихватање ученика са посебним потребама, нису достигли пожељан ниво.* На основу истраживања је сачињен Акциони план са циљем *унапређење квалитета живота ученика којима је потребна посебна подршка*, који је усмерен на:

¹ Рад рађен за потребе полагања за лиценцу директора образовно-васпитне установе

1) Повећање обухвата ученика са сметњама у развоју и ученика са инвалидитетом; 2) Обезбеђивање и унапређење квалитета наставе у образовању ученика са потешкоћама; 3) Спречавање сваког облика дискриминације у образовању; (4) Развијање професионалних компетенција запослених у образовању за развој инклузивности образовно-васпитне праксе.

Кључне речи: *инклузивно образовање, ученици, наставници, акциони план*

Увод

У првим двама деценијама 21. века у многим земљама света присутна је тежња ка примени инклузивног образовања као покрета који обједињава различите и бројне стратегије, методе и технике развоја квалитетног, отвореног и правичног образовања. Ова тежња подржана је документом УНЕСКО-а, усвојеним на Светској конференцији о специјалној едукацији у Саламанки 1994. године, према коме су инклузивно оријентисане редовне школе најефикасније средство у превладавању дискриминације, као и у изградњи инклузивног друштва и остварењу образовања за све. У истом документу се наводи да инклузивне школе „морају препознати различите потребе својих ученика и одговорити на њих, прилагођавајући се разликама у стиловима и темпу учења, обезбеђујући квалитетно образовање свима путем одговарајућих програма, организације, стратегије подучавања, коришћење ресурса и сарадње са заједницом” (УНЕСКО, 1994: 11–12).

Теорија инклузивног образовања има упориште у конструктивистичкој теорији по којој се учење одвија на основу личне конструкције и реконструкције знања сваког детета у одређеној социокултурној клими и кроз његове интеракције са светом који га окружује. Из тог разлога за имплементацију инклузивног образовања потребна је стимулација средине, пре свега социјалне, у којој дете обитава и развија се, породице и школе. У условима реформских промена од школе се очекује да разуме природу реформе и у домену инклузивног образовања, да га прихвати и обезбеди подршку свих наставника и стручних сарадника. У том смислу потребно је радити на изградњи њихове инклузивне културе.

На укључивање деце с посебним потребама у редовне образовно-васпитне програме утичу многи чиниоци, који често представљају озбиљне препреке. Инклузија подразумева „крупне промене у редовном систему образовања и излагање у сусрет посебним потребама кроз промену курикулума, унапређење образовног наставног кадра и стручних сарадника, про-

мену и унапређење техничке опремљености школа и низ других промена” (Карић, 2004: 143).

Успешно укључивање деце са сметњама у развоју у образовно-васпитни процес потребно је изграђивати на флексибилним програмима који полазе и који су усмерени на ученика при чему важи правило према коме јаче изражена сметња у развоју захтева боље услове у образовању, већу стручност наставника и сложеније методе образовања.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

Дефинисање основних појмова

У педагошкој теорији и пракси постоји више термина и синтагми које се доводе у везу са инклузивним образовањем. То су: *ученици ометени у развоју*, *хендикепирани ученици*, *ученици са тешкоћама у развоју*, *ученици са посебним потребама*, *ученици којима је потребна додатна подршка*. Усталио се термин *ученици са посебним потребама* који се оспорава из разлога што сва деца имају исте потребе (кретање, учење, играње, дружење...), само су начини задовољавања тих потреба различити. Више је прикладна синтагма *ученици којима је потребна додатна подршка*, из разлога што је таквој деци заиста потребна посебна додатна подршка, да би ти ученици могли бити укључени у образовни систем и у друштвени живот.

За потребе овог рада дефинисали смо појмове: инклузија, инклузивна школа, ученици са посебним потребама. Према Вујаклији *инклузија* је – „укључење, укључивање, обухватање, садржавање у себи, урачунавање, подразумевање” (Вујаклија, 1980: 345). Инклузија је процес укључивања деце са посебним образовним потребама у школски систем. Према Милу Илићу *инклузија у образовању* „значи сталне инклузивне промјене у дјеловању свих школских и ваншколских фактора у правцу проширивања могућности активног укључивања сваког дјетета у развојно-стимулативан васпитно-образовни процес” (Илић, 2009: 18). Према истом аутору *инклузивна школа* је она школа „која обухвата и стално укључује сваког ученика са препрекама у учењу и учешћу (тј. појединце са лакшим развојним тешкоћама и даровите) и све остале ученике у све видове васпитно-образовних активности наставних, ваннаставних, друштвено-корисних, културно-јавних према њиховим индивидуалним потенцијалима (когнитивним, конативним, социјално-моралним, афективним, психомоторним) и максимално очекиваним исходима учења, креирања и поучавања” (Илић, 2009: 17). Инклузија се не може примењивати код свих облика ометености. У категорију *ученици којима је по-*

требна додатна подршка сврставају се: ученици са физичким хендикепом, ученици са проблемима у говору, сензорним сметњама, ученици са благом и умереном заосталашћу, ученици са аутизмом, ученици са трајним и тешким поремећајима процеса учења који су изазвани индивидуалним развојним потешкоћама као што су дислексија, дисграфија, хиперактивност, ученици са више различитих поремећаја. У популацију ученика којима је потребна додатна подршка спадају и деца из угрожених слојева (жртве рата и других катастрофа, сирочад, бескућници, сиромашна деца). Досадашњи образовни систем је био отворен само за део популације деце са посебним образовним потребама. Реч је о физичким, интелектуалним, социјалним, емотивним, језичким или неким другим недостацима код деце.

У Лексикону образовних термина стоји: „Инклузиван је сваки наставни систем (или модел) који задовољава следеће критеријуме: 1) обухваћеност или истинска прихваћеност сваког учесника без обзира на било коју различитост; 2) угодност окружења, ненасилна комуникација и пријатност емоционалне атмосфере за све ученике; 3) равноправно, партнерско учешће свих ученика и наставника о одлучивању о битним питањима припремања, реализовања и вредновања наставе; 4) индивидуализација учења вежбањем стваралаштва ученика према њиховим нивоима и структурама знања, способностима и осталим потенцијалима; 5) додатна помоћ ученицима у складу са њиховим различитостима; 6) делотворно поучавање планирано на темељним квалитетима (самосталног, заједничког, индивидуализованог и интерактивног) рада ученика” (2014: 247).

За Јасмину Ковачевић „инклузија је процес тражења и налажења одговора на различите потребе ученика кроз веће учествовање у учењу, у култури, раду заједнице, и мању искљученост у оквиру и изван оквира образовања” (Лексикон образовних термина, 2014: 247). Инклузија подразумева уважавање различитости сваког појединца, па иста ауторица даље наводи: „Стога је инклузивно образовање усмерено на идентификацију и отклањање тешкоћа и препрека у реализацији процеса образовања, с једне стране, док је, с друге, усмерено на што већу партиципацију свих учесника који, посредно или непосредно, утичу на реализацију процеса образовања” (Исто, 2014: 247).”

Теоријска исходишта идеја о инклузији

Рад наставника у одељењима са ученицима којима је потребна додатна подршка захтева нову и другачију улогу и флексибилније и организованије коришћење наставног времена. Једино је у индивидуализованој настави

могуће водити рачуна о интелигенцији ученика из тог одељења, о различитим способностима појединца, о његовом темпу и варијацијама у раду, о преморености и свим личним чиниоцима који утичу на његово понашање у школи. Успешност индивидуализоване наставе у одељењима са ученицима са којима је потребна додатна подршка у великој мери зависи од умећа наставника у провођењу дидактичко-методичких поступака. Индивидуализована настава подразумева различите дидактичко-методичке поступке усмерене ка задовољавању индивидуалних потреба сваког ученика тако да се до максимума утиче на његово учење и развој.

Индивидуализована настава од наставника захтева напорнији рад, већу временску ангажованост, дуже време припремања за наставу, пратећу документацију, израду приручног материјала, шире коришћење литературе. У таквој настави наставник има улогу организатора, координатора, саветника, сарадника, програмера, помагача.

Компетенције наставника у погледу методичке обучености односе се на израду индивидуалног образовног плана и израду модела индивидуализованог учења. Наставници истражују процес инклузије и учествују у креирању и спровођењу промена: идентификују проблеме, прате промене, уочавају застоје, воде одговарајућу документацију, сарађују са осталим учесницима процеса и сами проналазе адекватна решења. Имају могућност унапређивања и усавршавања својих способности, обликују дневне активности и доносе одлуке. У таквој улози потребна им је подршка. Уколико схвате да могу организовати и водити инклузивну наставу, уз подршку свих учесника образовног процеса, они ће мењати своје ставове и бити спремни да мењају наставну праксу.

На укључивање ученика којима је потребна додатна подршка у редовне образовно-васпитне програме утичу многи чиниоци, који често представљају озбиљне препреке. Успешно укључивање могуће је остварити програмима усмереним на дете, позитивним односом вршњака и наставника према таквој деци, сарадњом с родитељима и формирањем тимова за праћење и подстицање развоја детета.

У образовно-васпитној пракси недостају истраживања о ефикасности инклузивног образовања. У оним која су објављена у педагошкој периодици, која су се бавила проблемима инклузивног образовања, углавном су коришћени квантитативни показатељи, док је мала пажња посвећивана квалитативним показатељима који дају потпунију слику о квалитету образовно-васпитне праксе. Истраживања о инклузивном образовању могу се сврстати у четири групе: 1) Ставови према особама са ометеношћу;

2) Академски исходи инклузивног образовања; 3) Социјални исходи инклузивног образовања ученика којима је потребна додатна подршка; 4) Утицај инклузивног образовања на ученике типичног развоја.

Да би обезбедила имплементацију инклузивног образовања школа мора да доживи укупну трансформацију, да створи такав амбијент у коме ће њени протагонисти и имплементатори бити подржани.

Законске основе организовања инклузивног образовања

Аргументи који иду у прилог подршци инклузивном образовању посматрају се и с гледишта људских права. Сва деца имају право на квалитетно образовање којим ће њихове потребе бити задовољене. То право регулисано је законским одредбама.

Законом о основама система образовања и васпитања Републике Србије из 2009. године загарантовано је једнако право на образовање и доступност образовања и васпитања свој деци без дискриминације и издвајања. Истим Законом (члан 77. став 2) налаже се да се за дете и ученика коме је услед социјалне ускраћености, сметњи у развоју, инвалидитета и других разлога потребна додатна подршка у образовању и васпитању, установа обезбеди отклањање физичких и комуникацијских препрека и доноси индивидуални образовни план. У оквиру истог члана дефинисан је циљ овог документа као „постизање оптималног укључивања детета и ученика у редован образовно-васпитни рад и његово осамостаљивање у вршњачком колективу”. Тиме је и у Републици Србији започео на закону заснован процес инклузивног образовања на основу кога су школе у обавези да у први разред упишу сву децу између 6,5 и 7,5 година, без обзира на чињеницу да је код детета евидентирана сметња у развоју. Ученици са сметњама у развоју се уписују у ону школу у коју припадају територијално, у коју би се уписали када не би имали умањене способности. Јединствена лекарска комисија формирана на нивоу локалне заједнице одлучује о њиховом даљем школовању. За ученике који имају постављену дијагнозу лекара о сметњама у развоју, накнадно о њиховом даљем школовању, након опсервације од три месеца, одлучује јединствена лекарска комисија формирана на нивоу локалне заједнице. Почетак школовања се не може одложити без обзира на успостављену дијагнозу и мишљење појединих стручњака, психолога, психијатра.

Инклузивно образовање у образовно-васпитној пракси Основне школе „Нада Пурић” у Ваљеву

Увођење инклузивног образовања изазвало је полемике у наставничком колективу. У првим година увођења инклузивног образовања у школи је до изражаја долазило и антиреформско расположење које се ширило из шире друштвене заједнице. Јављали су се отпори појединаца, иако су у школи постојала специјална одељења ученика. Долазило је до подела на оне наставнике и родитеље ученика који увођење инклузивног образовања прихватају и оне који реформу оспоравају. Незадовољни наставници износили су аргументацију која оспорава инклузивне промене: да је то један у низу експеримената у школској реформи који неће дати позитивне резултате, да се инклузија спроводи напречац, да нису компетентни за рад са таквом децом и да им за то нису довољни семинари од два дана, да школа није технички припремљена за тај процес, да недостаје адекватна опрема, средстава и учила за ту категорију ученика, да је намештај за њихове потребе неприлагођен, да ће се тиме реметити планирана организација и динамика часова, да ће преласком таквих ученика у редовна одељења дефектолози који раде у специјалним одељењима остати без посла и сл. У питању је био и страх наставника како ће се снаћи у том процесу јер у току свог стручног образовања током школовања нису изучавали програмске садржаје који би им омогућили разумевање природе посебних потреба деце. Код неких наставника била је присутна несигурност која се односила на различите аспекте рада са децом са сметњама у развоју: постављање циљева; начина њиховог остваривања и процену исхода образовања.

Неки наставници упозоравали су на немогућност остваривања редовних планова и програма са овом децом; непознавање начина одређивања нивоа захтева које треба поставити пред њих и како их оценити; непознавање одговарајућих метода рада; велики број ученика у одељењу и превисока очекивања родитеља ученика са сметњом у развоју.

Постојала су и неразумевања родитеља ученика типичне популације који су изражавали своје незадовољство процесом укључивања ученика са сметњама у развоју у редовну наставу. Они су мислили да ће такав процес ићи на штету осталих ученика, који ће бити запостављени. Родитељи ученика са сметњама у развоју били су забринути за академско постигнуће и могућности укључивања своје деце у образовни систем. Ти родитељи су најчешће бринули за безбедност своје деце, ставове других ученика и наставника, квалитет програма, превоз ученика од куће до школе и сл.

Међутим, наставничком колективу на стручној и научној основи изнета је аргументација која је подржавала инклузивне промене у школи: да

психолошка наука захтева да таква деца треба да се развијају у повољном социјалном окружењу, да се друже и добију подршку од осталих ученика, да законске одредбе дају једнаке шансе свој деци да се школују, да су ставови које износе поједини наставници неистинити и неаргументовани. Није било случајева да се родитељи у школи погрешно упућују да су њихова деца за специјална одељења.

Број ученика који се образују по ИОП-у у редовним одељењима и одељењима ученика са сметњама у развоју по школским годинама приказује Табела 1.

Табела 1. *Ученици који се образују по ИОП-у у редовним одељењима и одељењима ученика са сметњама у развоју*

| Школска година | Ученици по ИОП-у 2 у редовним одељењима | Ученици по ИОП-у 2 у одељењима ученика са сметњама |
|----------------|---|--|
| 2009/2010 | 9 | 30 |
| 2010/2011 | 18 | 28 |
| 2011/2012 | 25 | 28 |
| 2012/2013 | 27 | 24 |
| 2013/2014 | 27 | 26 |
| 2014/2015 | 29 | 23 |
| 2015/2016 | 30 | 23 |
| 2016/2017 | 32 | 20 |
| 2017/2018 | 35 | 25 |
| 2018/2019 | 30 | 26 |
| 2019/2020 | 41 | 26 |
| 2020/2021 | 36 | 21 |

У сваком школском одељењу у школи у просеку је био бар један ученик са сметњама у развоју.

Да би се имплементирало инклузивно образовање и успешно укључила деца с посебним потребама у образовни систем школа је предузела низ мера. У тој функцији у школи је формиран *Тим за праћење и подстицање развоја ученика са сметњама*, израђују се инклузивни образовни планови

усмерени на способности ученика, наставници се упућују на стручно усавршавање акредитованим програмима, стварано је повољно окружење за успостављање позитивног односа вршњака и наставника према тој деци, интензивирани су сарадња са родитељима и сл. Цео процес је зависио од самих наставника, њихове инклузивне вредносне оријентације и оспособљености да прихвате ученике са сметњама у развоју у редовна одељења.

У тој функцији на почетку сваке школске године обавља се адекватна тимска процена когнитивне, говорно-језичке и социо-емоционалне спремности деце за образовно-васпитни процес. Успостављена је квалитетна сарадња Тима за праћење и подстицање развоја деце са лекарима. Интензивирани су активности школе на стицању поверења родитеља у чланове тима, са којима одлуке о третману деце доносе заједно.

С обзиром да се ученици којима је потребна додатна подршка разликују по својим интелектуалним способностима, стилу и брзини учења, ефикасности постигнућа, мотивацији, ставовима, интересима, било је потребно за њих обезбедити индивидуализовано учење у школским одељењима које је подразумевало низ дидактичко-методичких поступака и процедура чијом се применом и предузимањем потребних акција води рачуна о индивидуалним карактеристикама ученика. У таквој индивидуализованој настави за сваког ученика бирао се посебан, специфичан рад и задаци који су им одговарали. Индивидуализована настава је остваривана у колективном облику рада са осталим ученицима у постојећим одељењима.

Препознавање и праћење ученика са тешкоћама у развоју постало је свакодневна обавеза наставника, стручних сарадника и веома важна за даљи напредак и учење. За сваког ученика који се образује по ИОП-у формиран је Тим стручњака који учествују у прилагођавању наставе, праћењу напретка ученика и остваривању постављених циљева и задатака.

Квалитет школске климе који креирају запослени у школи значајан је фактор који утиче на мотивацију, постигнућа и задовољство свих учесника у образовно-васпитном процесу. Међусобна комуникација свих актера у процесу образовања, као важан елемент, утицала је на подстицајну и пријатну атмосферу потребну за рад, учење и напредовање. Из тих разлога сарадња између учитеља, наставника и стручне службе је стално подстицана и континуирано се одвијала.

Ученици са тешкоћама који су се после завршеног осмог разреда уписивали у средњу школу добијали су препоруку од стручне службе школе о занимањима која су у складу са њиховим интересовањима и могућностима. Школа је кроз транзициони образац достављала упутства и препоруке за коришћење одговарајућих метода и средстава за рад потребних за адекватно учење и напредовање ученика са тешкоћама у учењу.

Добре стране праксе инклузије у школи

Наставници и стручни сарадници су у дискурсу идентификовали следеће добре стране инклузивне праксе: Наставници прилагођавају рад на часовима образовно-васпитним потребама ученика; Наставници примењују различите методе и одговарајућа дидактичка средства за ученике који имају тешкоће у учењу; Школа сарађује са релевантним институцијама у пружању подршке ученицима; Сарадња са породицом се одвија кроз саветовање и консултације; Школа предузима различите активности за упис ученика из осетљивих група и њихово редовно похађање наставе; У школи се примењују индивидуализовани приступи за све ученике који имају тешкоће у учењу и напредовању, као и за ученике из социјално угрожене категорије, побољшање положаја деце у друштвеној заједници и припремање за практични живот; Ученицима са тешкоћама у учењу као и деци из осетљивих група омогућено је да уче кроз интеракцију са својим вршњацима, развијање емпатије, осећања прихваћености и толеранције као и успостављање пријатељства и самопоштовања су начини који утичу на социјализацију ученика са тешкоћама у развоју; Успостављена је атмосфера сарадње и тимског рада међу ученицима, наставницима и свим запосленима у школи; Наставници су спремни да идентификују јаке и слабе стране ученика и да заједно са стручном службом омогуће напредак ученика према њиховим способностима; Школа је постала приступачнија за децу са развојним тешкоћама; Обезбеђено је јачање самопоуздања деце са тешкоћама у вршњачкој групи, превазилажење језичке баријере као подршка деци којој матерњи језик није српски; Развијен је тимски рад и унапређује се квалитет сарадње са родитељима; Унапређује се средина за учење, средства за рад, методологија и садржај наставе.

Школа је од 2009. године прилагођавала и обезбеђивала начине и механизме како би се задовољиле потребе свих ученика у оквиру редовног образовања сходно њиховим могућностима. Наставници су похађали више семинара желећи да подигну своје компетенције о инклузивном образовању: „Инклузивно образовање и индивидуални образовни план“ (2010), Стручна трибина „Школа по мери сваког детета“ (2010), „Инклузивно образовање и индивидуални образовни план“ (2010), „Инклузивно образовање - Планирање и израда ИОП-а“ (2011), „Инклузивно образовање - Планирање и израда ИОП-а“ (2011), „Инклузивно образовање – Праћење, вредновање и ревизија ИОП-а“ Пројекат ДИЛС Министарства просвете Републике Србије (2011), „Рад са децом и омладином са проблемима у понашању“ (2011), „Инклузивно образовање - Стратегије и поступци прилагођавања наставе

за децу са сметњама у развоју и даровиту децу”, Министарство просвете Републике Србије, пројекат ДИЛС, (2011), „Инклузија – нова наставничка компетенција у друштву знања, Савез учитеља, (2011), „Индивидуализација у настави српског језика, математике, природе и друштва – наука за децу са специфичним тешкоћама у напредовању” (2012), „Рад са децом и омладином са проблемима у понашању” (2012), „Повећање доступности и квалитета образовања кроз припрему индивидуализованог приступа детету/ученику – Инклузивно образовање и Индивидуални образовни план”, (2014), „Инклузивно образовање очима родитеља и вршњака” (2015), „Подршка деци са аутизмом у школским установама” (2016), „Стручни мобилни тим школе за децу и ученике са сметњама у развоју као модел подршке инклузивном образовању” (2018), „Превенција, дијагностика и третман сметњи у учењу” (2019).

Велику подршку инклузивном образовању у школи пружају дефектолози који су запослени у одељењима ученика са посебним потребама. Они су реализовали низ предавања за наставнике: „Говорно-језички поремећаји”, „Дефицит пажње и хиперактивност код деце”, „Деца са граничним интелектуалним способностима, ментална ретардација, појам, узроци и класификација”, „Агресивност код деце”, „Аутизам и аутизму слична стања – аутистични спектар”, „Класификација психичких поремећаја”, „Наставна средства у раду са ученицима који имају тешкоће у учењу”, „Законска регулатива за ученике по ИОП-у”, „Закон о основама система образовања и васпитања деце која раде по инклузији”, „Презентација сензорне собе”. Дефектолози пружају подршку наставницима у изради ИОП-а и увек су спремни за консултације.

Рад са ученицима по ИОП-у је резултовао повезивању и умрежавању наставника, дефектолога, логопеда, педагога, педагошког асистента, ученика и свег особља школе у циљу подршке. Резултати те сарадње су многобројни, од ручно прављеног дидактичког материјала намењеног баш одређеном ученику (на пример чепићи за вежбу анализе и синтезе гласова у речима као подстицајно визуелно средство; картице са словима од различитих материјала којима се врши тактилна стимулација код детета, осим што могу да виде и чују вежбају иницијални, медијални и финални положај гласова у речи; до индивидуалних физичких вежби у сали школе. Неки тимски радови су и презентовани на Смотри стваралаштва учитеља у образовно-васпитном процесу – презентација рада на тему „Дидактичка средства у инклузији“ – (2018) и „Добродошлица свима у разред” Сабор учитеља, (2009). Светлана Матић и Јелена Павловић ауторке су логопедског водича *Говор је слика душе*,

који на популаран и једноставан начин објашњава родитељима проблеме у развоју говора. Основни мото свих запослених у школи је стих Мике Антића: „Свако дете има крила, само мора да се сети, где му расту сакривена и моћи ће да полети”, који је видно истакнут у холу школе.

Школа поседује Сензорну собу, захваљујући донацији, која омогућава велику помоћ у стимулацији чула слуха, вида, додира и мириса. Ова интерактивна соба развија сензорне вештине код ученика и користе је дефектолози у свом раду.

Мрежу подршке коју је организовала школа, за потребе ученика је проширена на град, тако да користимо све расположиве ресурсе и сарађујемо са Школском управом у Ваљевоу, Градском управом Града Ваљево, Интерресорном комисијом, родитељима свих ученика, Домом здравља Ваљево, Основним и средњим школама Града Ваљево, Друштвом за церебралну парализу, Удружењем за помоћ деци са посебним потребама „Наши снови” Ваљево, Удружењем родитеља деце, омладине и одраслих са сметњама у развоју „Загрљај” Ваљево, Клубом особа са инвалидитетом „Корак напред”, Центром за културу Ваљево, УНИЦЕФ-ом у оквиру пројеката, Мрежом инклузивног образовања, Хором „Срцуленце” Ваљево, и Српском православном црквом.

Донатори школе су били: Фонд принцезе Катарине – сензорна соба, Клиника Хемикал – Монтесори материјал, Град Ваљево – дидактички материјал (сваке године поводом Дечје недеље), Министарство просвете, науке и технолошког развоја – ДИЛС пројекат – опрема за салу, Министарство заштите животне средине – дидактички материјал, ДИЛС пројекат „У сусрет деци са сметњама у развоју” са Домом здравља и Удружењем „Наши снови” – стоматолошка столица и вага за мерење телесне масе, Угоститељска радња „Лаки” – новац за дидактички материјал (хуманитарни квиз), Хуманитарна акција на нивоу школе – за две породице, Фото „Меденица” – бесплатно новогодишње сликање, Коло српских сестара – помоћ за одлазак ученика на екскурзију, Ванса Intesa – једнодневни излет – Аранђеловац, Оплепац, Топола, Крагујевац, Центар за вантелесну оплодњу Ваљево – дидактички материјал, Организација „Храм Господњи” – излет Петрова црква – Ђурђеви Ступови – Сопоњани – Жича, „Храм Васкрсења Господњег” – излет – Острог. Донатори за активности ученика, који се образују по ИОП-у су и појединци, ученица школе, новогодишњи ваучер – излет у Београд – Зоолошки врт и Калемегдан.

Донатори новогодишњих пакетића су биле разноврне организације и друштва Ваљево: Клуб моторциклиста LIONS VA, Еуропром, Ваљевска гимназија, Медицинска школа „Др Миша Пантић”, Школа спорта „Вишебој”, Удружење „Аутизам”, Хуманитарна организација „Адра”, Дунав осигурање,

Висока пословна школа струковних студија, Пољопривредна школа са домом ученика, Коло српских сестара „Преподобна мати Евгенија”, Друштво истраживача „Владимир Мандић Манда”, Публик, Књаз Милош, Епархија ваљевска, Крушик, Друштво за церебралну парализу, Мото клуб „Бајкери Ваљево”, Vanca Intesa.

Мање добре стране праксе инклузије у школи

Идентификоване су мање добре стране инклузивне праксе: учбеници и наставна средства нису прилагођена ученицима са тешкоћама; недостатак прилагођених наставних средстава и асистивне технологије; потреба за већим бројем личних пратилаца који би се ангажовали око пружања помоћи деци ради лакшег функционисања у школи; образовање у редовним групама у појединим случајевима не даје задовољавајуће резултате, те је образовање ученика потребно реализовати у мањим развојним групама; недостатак стручних лица у пружању подршке ученицима, школско окружење није прилагођено ученицима са сметњама у развоју и инвалидитетом (прилази, рампе, тоалет); недовољна осетљивост вршњака и родитеља за прихватање деце којој је потребна додатна подршка.

Квалитативна анализа у оцени стања о процесу и исходима инклузивног образовања се сводила на извештаје наставника који су у својим одељењима имали ученике са посебним потребама, као и на анализе школског педагога, логопеда, дефектолога и директора школе, као и просветних саветника о посећеним наставним часовима. У школи није било емпиријског истраживања о ефикасности појединих поступака. Из тог разлога је постојала потреба да се емпиријски сагледа инклузивно образовање у образовно-васпитној пракси школе.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Проблем и предмет истраживања. Имајући у виду стање постојеће праксе, субјективне процене о стању добрих страна и мање добрих страна инклузивног образовања значајно је било дати одговоре на питање: *Да ли је школа обезбедила неопходне услове да би интеграција ученика са посебним потребама заиста била инклузивног типа, и у интересу све деце, оне која се интегришу, и деце типичне популације, која већ похађају школу.* То је уједно био и проблем истраживања.

Да бисмо одговорили на постављено питање за предмет истраживања издвојени су мишљења и процене наставника, и ставови ученика о укључивању ученика којима је потребна додатна подршка у редовна одељења.

Имајући у виду да су школи потребне информације о томе како наставници и ученици прихватају модел инклузивне наставе, наше истраживање је усмерено на утврђивање индикативних показатеља о настави и ставова учесника образовно-васпитног процеса о ученицима којима је потребна додатна подршка као једне од основних претпоставки за успешну имплементацију и промоцију инклузивног образовања у школи. Пошли смо од претпоставке да ће утврђено стање о мишљењима наставника и инклузивној вредносној оријентацији ученика пружити егзактне чињенице за сагледавање проблема у имплементацији инклузивног образовања.

Сматрамо да је ово истраживање било оправдано јер је неопходно извршити детаљну анализу стања у образовно-васпитној пракси школе, да ли су наставници способни и расположени да носе терет утемељене концепције инклузивне наставе, као и то какву подршку имају ученици са сметњама у развоју од стране ученика типичне популације.

Да би се циљ истраживања остварио, у приступу проблему истраживања потребно је било сагледати предности и недостатке образовног окружења из угла инклузивног образовања и анализирати аспекте прихваћености таквих ученика у образовно-васпитној средини.

Циљ и карактер истраживања. Циљ истраживања је усмерен на процену нивоа организованости наставе, вредносне инклузивне оријентације учесника образовно-васпитног процеса, нивоа компетенција наставника у погледу оспособљености за реализацију инклузивне наставе, те сагледавања одељењског амбијента ради интензивирања и подизања нивоа организације наставе и стварању услова у којима би ученици са посебним потребама били прихваћени од стране популације осталих ученика.

Идентификовање мишљења наставника и ставова ученика о ученицима којима је потребна додатна подршка је једна од основних претпоставки за успешну имплементацију и промоцију инклузивног образовања у основним школама. Истраживање је требало да допринесе идентификовању проблема у настави и школи које наставници и ученици процењују као отежавајуће за укључивање ученика којима је потребна додатна подршка у образовно-васпитни процес.

По свом карактеру истраживање се може сматрати акционим, јер третира образовно-васпитну праксу конкретне школе са циљем унапређивања акционог плана на основу резултата истраживања.

Задаци истраживања. Да би се постављени циљ истраживања остварио формулисани су следећи задаци истраживања:

1. Утврдити самопроцене наставника о оспособљености за рад у одељењима са ученицима са посебним потребама;
2. Утврдити ниво подршке школе наставницима који раде са ученицима који се образују по ИОП-у;
3. Утврдити процене наставника о важности дидактичко-методичких поступака у подршци ученицима са посебним потребама;
4. Утврдити вредносну инклузивну оријентацију ученика типичне популације.

Хипотезе истраживања. На основу постављеног циља истраживања општа хипотеза гласи: *Претпоставља се да ниво компетенција наставника, ниво организованости образовно-васпитног процеса у погледу реализације инклузивног образовања, вредносна инклузивна оријентација учесника и одељењски амбијент у школи за прихватање ученика са посебним потребама, нису достигли пожељан ниво.*

На основу истраживачких задатака посебне хипотезе гласе:

1. Претпоставља се да компетентност (оспособљеност) наставника за рад у одељењима са ученицима са посебним потребама није на нивоу пожељног.
2. Претпоставља се да је школа обезбедила адекватан ниво подршке наставницима у индивидуалним облицима рада са ученицима који се образују по ИОП-у.
3. Претпоставља се да су процене наставника о важности појединих дидактичко-методичких поступака у подршци ученицима са посебним потребама позитивне.
4. Претпоставља се да је вредносна инклузивна оријентација ученика типичне популације углавном позитивна.

Варијабле истраживања. Зависне варијабле истраживања су: (1) ниво оспособљености наставника за рад са ученицима са посебним потребама, (2) инклузивна организација школе, (3) ниво стручне подршке наставницима који раде са ученицима са посебним потребама, (4) *инклузивна вредносна оријентација ученика.*

Процене о инклузивности школе као зависна варијабла изражене су питањима и скалама процене у упитницима за наставнике.

Инклузивна вредносна оријентација ученика, операционализована је као степен у коме се они слажу са тврдњама у Ликертовој скали ставова које исказују одређене инклузивне вредности. Скорови на скали репрезентују

различите нивое инклузивног вредносног опредељења испитаника. Категорије инклузивне вредносне оријентације су: *изразито позитивна, позитивна, мање позитивна*.

Методе, поступци и инструменти истраживања. У истраживању је коришћена метода теоријске анализе и дескриптивна метода. Метода теоријске анализе је коришћена у стварању теоријске основе истраживања, са циљем да се теоријски расветли проблем истраживања и тиме омогући фокусирање предмета истраживања, дефинисање основних појмова, утврђивање циља истраживања, задатака истраживања и истраживачких хипотеза. Ова метода се користила у етапи интерпретације резултата истраживања, приликом поређења добијених резултата са резултатима претходних истраживања.

Емпиријско-неексперименталну методу применили смо у прикупљању чињеница, анализирању и утврђивању истраживачких варијабли, које су се користиле као индикације и на темељу којих су изведени закључци. Ова метода је примљена у етапи прикупљања података о условима остваривања инклузивног образовања.

Од истраживачких поступака коришћени су: анкетање, скалирање и анализа документације. Од истраживачких инструмената коришћени су: Анкетни упитник са скалама процене за наставнике, Скала процене Ликертовог типа за ученике и Протокол анализе документације.

Популација и узорак истраживања. Популацију истраживања из које је изабран узорак чине наставници разредне и предметне наставе, ученици типичне популације Основне школе „Нада Пурић” у школској 2020/2021. години. Пројектовано емпиријско истраживање реализовано је у мају 2021. године на узорку од 37 наставника и 118 ученика IV и VIII разреда.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Оспособљеност наставника за рад са ученицима укључених у инклузију

Први задатак истраживања односио се на утврђивање компетентности (оспособљености) наставника за рад у одељењима са ученицима са посебним потребама. На петостепеној нумеричкој скали процене наставници су процењивали своју оспособљеност за рад са таквим ученицима (Табела 2).

Подаци показују да самопроцене компетенција наставника за рад са децом са посебним потребама по појединим елементима имају доста високу

skalnu вредност (3,51–4,83). Међутим, по појединим елементима има и оних наставника који се не процењују педагошки компетентним за поједине активности. Познавање дислексије, дистрофије и дискалкулије има најнижу skalnu вредност (3,51).

Табела 2. *Оспособљеност наставника за рад са ученицима са посебним потребама*

| Тврдње | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Укупно ученика | Скална вредност |
|--|------------|------------|------------|-----------|----------|----------------|-----------------|
| Израда индивидуалног образовног плана. | 18 48,7 | 13 35,1 | 6 16,2 | – | – | 37 100,0 | 4,32 |
| Прилагођавање захтева ученицима. | 18 48,7 | 9 24,3 | 10 27,0 | – | – | 37 100,0 | 4,22 |
| Креирање наставног материјала. | 13 35,1 | 16 43,2 | 7 18,9 | 1 2,7 | – | 37 100,0 | 4,10 |
| Приступ ученицима. | 22 59,5 | 11 29,7 | 1 2,7 | 3 8,1 | – | 37 100,0 | 4,40 |
| Укључивање ученика у друштво вршњака. | 19 51,4 | 12 32,4 | 4 10,8 | 2 5,4 | – | 37 100,0 | 4,29 |
| Сарадња са родитељима ученика. | 27 73,0 | 7 18,9 | 2 5,4 | 1 2,7 | – | 37 100,0 | 4,62 |
| Познавање дислексије, дисграфије, дискалкулије. | 11 29,7 | 9 24,4 | 8 21,6 | 6 16,2 | 3 8,1 | 37 100,0 | 3,51 |
| Способност да сагледају потребе ученика са посебним потребама. | 25 67,6 | 8 26,6 | 2 5,4 | 1 2,7 | 1 2,7 | 37 100,0 | 4,49 |
| Мотивација да се помогне таквим ученицима. | 25 67,6 | 8 26,6 | 3 8,1 | 1 2,7 | – | 37 100,0 | 4,54 |
| Осетљивост на проблеме ученика. | 28 75,7 | 7 18,9 | 1 2,7 | 1 2,7 | – | 37 100,0 | 4,67 |
| Вештина примене активних метода у поучавању ученика. | 22 59,5 | 12 32,4 | 3 8,1 | – | – | 37 100,0 | 4,83 |
| Мотивисаност за стручно усавршавање у подручју инклузије. | 20 54,1 | 11 29,7 | 5 13,5 | 1 2,7 | – | 37 100,0 | 4,65 |

Подаци указују да је потребно даље стручно усавршавање наставника за образовно-васпитни процес са ученицима са посебним потребама. Разлог за утврђено стање можемо тражити у осећају несигурности, непреузимању одговорности и у недостатку стручних знања самих наставника.

Подаци показују да наставници на високом нивоу процењују важност поједних компетенција за рад са ученицима са посебним потребама. Разлике по појединим елементима не могу се сматрати значајним, али су оне видљиве. На основу изнетих показатеља постављена истраживачка хипотеза – *претпоставља се да компетентност (оспособљеност) наставника за рад у одељењима са ученицима са посебним потребама није на нивоу пожељног*, је потврђена.

У вези са утврђеним стањем, потребно је у школи и даље радити на изграђивању позитивног радног окружења. У том погледу потребно је имати и даље стручну подршку дефектолога који раде у специјалним одељењима, који су у бити стручни да повољније процењују квалитет инклузије.

Инклузивна организација школе кроз подршку ученицима који се образују по ИОП-у

Други задатак истраживања односио се на процењивање учешћа наставника у облицима подршке ученицима који се образују по ИОП-у. Консултације наставника са носиоцима активности показатељ су инклузивне организације школе (Табела 3).

Подаци у суштини показује инклузивну организацију школе која је изражена кроз наведене могућности консултација наставника са носиоцима посебних и редовних образовно-васпитних активности. Педагошки асистент и логопед школе су особе које имају највећу скалну вредност у пружању помоћи наставницима. Очигледно је да би дефектолози требало да дају већу подршку у стварању повољнијег инклузивног амбијента у школи.

Из података се да приметити да један број наставника не користи консултације са носиоцима инклузивних активности. Разлози за то могу бити што они себе сматрају довољно компетентним, па им то није потребно, или унапред занемарују ту врсту помоћи.

Табела 3. *Консултације као вид подршке ученицима који се образују по ИОП-у*

| Носиоци активности | Редовно | Углавном редовно | Повремено | Углавном никако | Никако | Свега | Скална вредност |
|---|------------|------------------|-----------|-----------------|----------|-------------|-----------------|
| Консултације и размена информација са другим наставницима | 19 51,4 | 16 43,2 | 2 5,4 | – | – | 37 100,0 | 4,46 |
| Консултације са педагогом школе. | 17 46,0 | 14 37,8 | 6 16,2 | – | – | 37 100,0 | 4,29 |
| Консултације са логопедом школе. | 27 73,0 | 5 13,5 | 3 8,1 | 2 5,4 | – | 37 100,0 | 4,57 |
| Консултације са педагошким асистентом. | 27 73,0 | 7 18,9 | 3 8,1 | – | – | 37 100,0 | 4,65 |
| Консултације са тимом за инклузивно образовање. | 16 43,2 | 13 35,1 | 6 16,2 | 2 5,4 | – | 37 100,0 | 3,90 |
| Консултације са директором школе | 21 56,8 | 11 29,7 | 2 5,4 | 3 8,1 | – | 37 100,0 | 4,65 |
| Консултације са дефектолозима. | 20 54,1 | 4 10,8 | 8 21,6 | 4 10,8 | 1 2,7 | 37 100,0 | 3,81 |
| Консултације са Мрежом подршке инклузивном образовању. | 16 43,2 | 8 21,6 | 8 21,6 | 2 5,4 | 3 8,1 | 37 100,0 | 3,92 |

Да бисмо потпуније сагледали инклузивну организацију школе анализом документације утврдили смо фреквентност појединих активности у стручној подршци ученицима са посебним потребама у току школске 1920/2021. године (Табела 4).

Анализом документације констатовано је да је у школској 2020/2021. години евидентирано 16 врста активности подршке ученицима са посебним потребама, укупно 305 активности. Највећи број активности односио се на процену развојног статуса (17,1%) и индивидуални базовни план (17,1%). Морамо имати у виду да је то била школска година у којој је настава организована у посебним условима – пандемије.

Табела 4. *Стручна подршка ученицима у школској 2020/2021. години*

| Врста подршке | f | % |
|---------------------------------------|-----|--------|
| Процена развојног статуса | 54 | 17,71 |
| Вежбе пажње | 26 | 8,52 |
| Визуелни тренинг | 15 | 4,92 |
| Индивидуални дефектолошки третман | 8 | 2,62 |
| Индивидуални образовни план | 54 | 17,71 |
| Логопедске вежбе | 36 | 11,80 |
| Обука у самосталном кретању | 2 | 0,66 |
| Олигофренолошки третман | 25 | 8,20 |
| Соматопедски третман | 11 | 3,61 |
| Сурдоаудиолошки третман | 3 | 0,98 |
| Тактилно кинестетички тренинг | 14 | 4,59 |
| Третман специјалног педагога | 4 | 1,31 |
| Реедукација психомоторике | 5 | 1,64 |
| Физиотерапеутске вежбе | 3 | 0,98 |
| Сензорна интеграција у сензорној соби | 18 | 5,90 |
| Помоћ у учењу | 27 | 8,85 |
| Укупно | 305 | 100,00 |

Дидактичко-методички поступци у подршци ученицима са посебним потребама

Трећи задатак истраживања односио се на процењивање наставника о важности дидактичко-методичких поступака у подршци ученицима са посебним потребама (Табела 5).

Подаци показују да наставници дидактичко-методичке поступке у раду са ученицима са посебним потребама процењују веома важним и углавном важним на нивоу скалне вредности од 4,32 до 4,86, што је и очекивано. То је потврда оспособљености наставника за образовно-васпитни рад са ученицима. Међутим, код неких наставника постоје процене које поједине дидактичко-методичке активности сматрају неважним. Постављена истраживачка хипотеза *претпоставља се да су процене наставника о важности појединих дидактичко-методичких поступака у подршци ученицима са посебним потребама позитивне* је потврђена.

Табела 5. *Важност појединих поступака у подрици ученима са посебним потребама*

| Тврдње | Веома важна | Углавном важна | Важна и неважна | Углавном неважна | Неважна | Свега | Скална вредност |
|---|-------------|----------------|-----------------|------------------|---------|-------------|-----------------|
| Концентрација наставника на способности ученика. | 27 73,0 | 8 21,6 | 2 5,4 | – | – | 37 100,0 | 4,67 |
| Мирно и безбедно окружење за ученике. | 26 70,3 | 8 21,6 | 3 8,1 | – | – | 37 100,0 | 4,62 |
| Окружење са добрим узорима ученика. | 20 54,1 | 10 27,0 | 7 18,9 | – | – | 37 100,0 | 4,35 |
| Дефинисана и постављена правила понашања. | 26 70,3 | 9 24,3 | 2 5,4 | – | – | 37 100,0 | 4,65 |
| Унапред утврђен распоред активности. | 24 64,9 | 10 27,0 | 3 8,1 | – | – | 37 100,0 | 4,57 |
| Похвале добрих поступака ученика. | 31 3,8 | 3 8,1 | 2 5,4 | 1 2,7 | – | 37 100,0 | 4,73 |
| Јасност и одређеност захтева. | 28 75,7 | 7 18,9 | 2 5,4 | – | – | 37 100,0 | 4,70 |
| Давање више времена за обављање задатака. | 25 67,6 | 10 27,0 | 2 5,4 | – | – | 37 100,0 | 4,62 |
| Организовање групног учешћа у активностима. | 17 50,0 | 16 43,2 | 3 8,1 | 1 2,7 | – | 37 100,0 | 4,32 |
| Пружање искрене повратне информације о њиховом понашању. | 28 75,7 | 6 16,2 | 3 8,1 | 1 2,7 | – | 37 100,0 | 4,67 |
| Третирање ученика као индивидуе која заслужује поштовање. | 32 86,5 | 5 13,5 | – | – | – | 37 100,0 | 4,86 |
| Коришћење широког спектра наставних средстава. | 22 59,5 | 14 37,8 | – | 1 2,7 | – | 37 100,0 | 4,54 |
| Развијање осећања равноправног учешћа у групи. | 23 62,2 | 11 29,7 | 2 5,4 | 1 2,7 | – | 37 100,0 | 4,51 |

Вредносна инклузивна оријентација ученика

Четврти задатак истраживања односио се на утврђивање вредносне инклузивне оријентације ученика (Табела 6).

Табела 6. *Вредносна инклузивна оријентација ученика*

| Тврдња | Да | Размислио бих | Не | свега |
|---|-------------|---------------|------------|--------------|
| Проводио бих време током великог одмора са дететом са сметњама у развоју. | 74 62,7 | 30 25,4 | 14 11,9 | 118 100,0 |
| Узео бих ученика са сметњама у развоју у свој тим за игру. | 67 56,8 | 36 30,5 | 15 12,7 | 118 100,0 |
| Помогао бих ученику са сметњама у развоју да обуче спортску опрему пред час физичког васпитања. | 89 75,4 | 23 19,5 | 6 5,1 | 118 100,0 |
| Помогао бих ученику са сметњама у развоју при куповини ужине. | 112 95,0 | 2 1,7 | 4 3,3 | 118 100,0 |
| Позајмио бих ученику са сметњама у развоју школски прибор уколико га заборави. | 111 94,1 | 6 5,1 | 1 0,8 | 118 100,0 |
| Волео бих да ми ученик са сметњама у развоју каже нешто о себи, о томе шта воли, шта га чини срећним. | 99 83,9 | 14 11,9 | 5 4,2 | 118 100,0 |
| Желео бих да упознам ученика са сметњама у развоју са својим пријатељима ван школе. | 39 33,0 | 56 47,5 | 23 19,5 | 118 100,0 |
| Драго би ми било када би ми се ученик са сметњама у развоју осмехнуо. | 103 87,3 | 10 8,5 | 5 4,2 | 118 100,0 |
| Наљутио бих се ако се ученик са сметњама у развоју не би придржавао правила игре. | 13 11,0 | 26 22,0 | 79 67,0 | 118 100,0 |
| Узнемирило би ме ако би дете са сметњама у развоју заплакало. | 70 59,3 | 25 21,2 | 23 19,5 | 118 100,0 |
| Није лепо да се друга деца смеју деци са сметњама у развоју зато што су другачија. | 117 99,2 | – | 1 0,8 | 118 100,0 |
| Деца са сметњама у развоју треба да уче у редовним одељењима, а не у посебним одељењима (или школи). | 57 48,3 | 36 30,5 | 25 21,2 | 118 100,0 |

| Тврдња | Да | Размислио бих | Не | свега |
|--|-------------|---------------|------------|--------------|
| Потребно је на дечје рођендане позивати и децу са сметњама у развоју. | 91 77,1 | 26 22,0 | 1 0,9 | 118 100,0 |
| Потребно је омогућити да се деца са сметњама у развоју играју са другом децом у комшилuku или у школи. | 104 88,1 | 12 10,2 | 2 1,7 | 118 100,0 |
| Деца са сметњама у развоју треба да седе у клупама са осталим ученицима. | 80 67,8 | 26 22,0 | 12 10,2 | 118 100,0 |
| Лепо је да се деца са сметњама у развоју похвале у ситуацијама када напредују. | 113 95,8 | 5 4,2 | – | 118 100,0 |

Подаци изражени у апсолутним и релативним фреквенцијама показују да ученици углавном имају позитивну инклузивну вредносну оријентацију. Позитивно вреднују појаве које иду у прилог инклузивном образовању. Међутим, по појединим ставкама стање није на нивоу очекиваног. Чак 21,2% ученика обухваћених узорком истраживања се не слаже са тврдњом „Деца са сметњама у развоју треба да уче у редовним одељењима, а не у посебним одељењима”. То је показатељ да и даље у школи треба радити на стварању повољног инклузивног амбијента у коме би се ученици подстицали на хуманизам, саосећајност и међусобно помагање, како кроз наставу и ваннаставне активности, тако и кроз циљно организоване радионице.

На основу резултата истраживања четврта истаживачка хипотеза *претпоставља се да је вредносна инклузивна оријентација ученика типичне популације углавном позитивна*, је потврђена.

Закључци

Сазнања до којих се дошло истраживањем имплицирала су потребу за новим видовима интервенција у школи, са циљем предвиђања, објашњавања понашања свих актера наставе и образовно-васпитног процеса у целини.

На основу резултата добијених истраживањем општа хипотеза: *претпоставља се да ниво компетенција наставника, ниво организованости образовно-васпитног процеса у погледу реализације инклузивног образовања, вредносна инклузивна оријентација учесника и одељењски амбијент у школи за прихватање ученика са посебним потребама, нису достигли пожељан ниво* је потврђена.

На основу утврђеног нивоа образовно-васпитног процеса, вредносне инклузивне оријентације учесника, нивоа компетенција наставника у погледу оспособљености за реализацију инклузивне наставе, те успостављеног одељењског и школског амбијента, потребно је интензивирање и подизање нивоа организације наставе и стварање повољнијих услова у којима би ученици којима је потребна додатна подршка били прихваћени од стране популације осталих ученика. У том смислу било је потребно поставити општи циљ Акционог плана: *Унапређење квалитета живота ученика којима је потребна посебна подршка*. У вези са општим циљем дефинисали смо и посебне циљеве: (1) Повећање обухвата ученика са сметњама у развоју и ученика са инвалидитетом образовањем; (2) Обезбеђивање и унапређење квалитета наставе у образовању ученика са потешкоћама; (3) Спречавање сваког облика дискриминације у образовању; (4) Развијање професионалних компетенција запослених у образовању за развој инклузивности образовно-васпитне праксе (Табела 7).

Литература

- Вујаклија, М. (1980). *Лексикон страних речи и израза*. Београд. Просвета.
- Илић, М. (2009): *Инклузивна настава*. Istočno Sarajevo: Filozofski Fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Карић, Ј. (2004). Ставови према укључивању деце са посебним потребама у редован систем образовања. *Настава и васпитање*, 53(1), 142–146.
- Лексикон образовних термина* (2014). Учитељски факултет Универзитета у Београду.
- Максимовић, Ј. и Савковић, А. (2010). Оспособљавање наставника основне школе за имплементацију инклузивног образовања. У: *Образовање и усавршавање наставника – дидактичко-методички приступ*, (стр. 519–532). Ужице: Учитељски факултет.
- Савковић, А. (2010). Инклузивната вредностна оријентација на наставниците во основните училишта. *Просветно дело*, 64 (4), 19–30.
- Савковић, А. (2011). *Мишљење наставника о укључивању ученика са сметњама у развоју у редован систем образовања*, (стр. 340–350). Зборник радова: Васпитање за хумане односе проблеми и перспективе, Ниш: Филозофски факултет.
- UNESCO, (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education.

Ana A. Savković
Primary School *Nada Purić*, Valjevo

INCLUSIVE EDUCATION IN THE TEACHING PRACTICE OF PRIMARY SCHOOL NADA PURIĆ IN VALJEVO

Summary. The paper was written as part of the license exam for school principals, using the action research methodology. It analyzes the following: 1) theoretical origins of the ideas about inclusion; 2) legal framework for the organization of inclusive education; 3) inclusive education in the teaching practice of the school, and 4) positive and negative aspects of the inclusive practice in school. The research problem derived from the discourse of teachers, expert associates, parents, and students is the following: *Has the school provided the necessary conditions to make the integration of students with disabilities genuinely inclusive, and supportive of the interests of all children, those who are being integrated, and children from the typical population who already attend school.* To answer the defined question, the research subject includes *teachers' assessments and opinions, as well as students' attitudes regarding the inclusion of students who need additional support into regular classes.* The research confirmed the general hypothesis: *It is assumed that the level of teachers' competence, organization of the teaching process in terms of implementation of inclusive education, value orientation of the participants and classroom environment conducive to inclusive education and acceptance of students with disability have not reached the desired level.* Based on the research, an Action Plan was created with the aim of *improving the quality of life of students who require special support*, which focuses on: 1) Increasing the inclusion of students with disability, both physical and intellectual; 2) Providing and insuring the quality of teaching for students with disability; 3) Preventing any and every form of discrimination in education, and 4) Developing professional competences of education professionals for the development of inclusiveness of the teaching practice.

Keywords: *inclusive education, students, teachers, action plan*

Ana A. Savković
Schule „Nada Purić“ Valjevo

INKLUSIVE BILDUNG IN DER PÄDAGOGISCHEN PRAXIS DER GRUNDSCHULE „NADA PURIĆ“ IN VALJEVO

Zusammenfassung. Dieser Artikel entstand im Rahmen der erfolgreich abgeschlossenen Prüfung zur Erlangung der Schulleiterlizenz unter Anwendung der Methodik der Aktionsforschung. Berücksichtigt wurden: 1) die theoretischen Ursprünge von Inklusionsvorstellungen, 2) die rechtlichen Grundlagen für die Gestaltung inklusiver Bildung, 3) die Umsetzung inklusiver Bildung in der schulischen Praxis und 4) die positiven und weniger positiven Aspekte der Inklusionspraxis in der Schule. Im Diskurs von Lehrkräften, Kollegen, Eltern und Lernenden wurde folgendes Forschungsproblem deutlich: Hat die Schule die erforderlichen Bedingungen für die Integration von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen geschaffen, um wirklich inklusiv zu sein und im Interesse aller Kinder, sowohl der integrierten als auch der Kinder der typischen Bevölkerung, die bereits am Unterricht teilnehmen? Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Meinungen und Einschätzungen der Lehrkräfte sowie die Einstellungen der Lernenden zur Integration von Lernenden mit zusätzlichem Förderbedarf im Regelunterricht separat untersucht. Die Forschung bestätigte die allgemeine Hypothese: Es wird angenommen, dass das Kompetenzniveau der Lehrkräfte, der Grad der Organisation des Bildungsprozesses im Hinblick auf die Umsetzung inklusiver Bildung, die Werthaltung der Teilnehmer zur Inklusion und das Klassenklima in der Schule in Bezug auf die Aufnahme von Lernenden mit besonderem Förderbedarf nicht das gewünschte Niveau erreicht haben. Basierend auf der Forschung wurde ein Aktionsplan erstellt, der darauf abzielt, die Lebensqualität von Lernenden, die besondere Unterstützung benötigen, zu verbessern. Der Plan sieht vor: 1) die Integration von Lernenden mit Behinderungen zu erhöhen; 2) die Sicherung und Verbesserung der Lehrqualität bei der Förderung von Lernenden mit Schwierigkeiten; 3) die Verhinderung jeglicher Form von Diskriminierung im Bildungsbereich; 4) die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen von Bildungspersonal zur Förderung der Inklusion in der Bildungspraxis.

Schlüsselwörter: *Inklusive Bildung, Lernende, Lehrkräfte, Aktionsplan*

Јелена М. Селак
Предшколска установа „Полетарац”, Оџаци¹

УТИЦАЈ ГОДИНА РАДНОГ ИСКУСТВА ВАСПИТАЧА НА НИВО ОСТВАРЕНОСТИ ИНДИКАТОРА У ПРОЦЕСУ САМОВРЕДНОВАЊА У ПУ „ПОЛЕТАРАЦ”, ОЈАЦИ

Резиме. *Циљ* истраживања био је усмерен на утврђивање нивоа остварености индикатора у областима 2. Породица и заједница и 5. Стратегија подучавања ISSA пакета за процену квалитета у процесу самовредновања васпитача и медицинских сестара-васпитача и утврђивање повезаности између година радног стажа у предшколској установи и нивоа остварености датих индикатора у процесу самовредновања. У истраживању је примењена дескриптивна метода, техника скалирања и инструмент скале процене. Истраживање је показало: 1) Да је потребно посветити пажњу унапређивању области 2 везане за породицу и заједницу проширивањем знања и јачањем компетенција код свих васпитача и медицинских сестара-васпитача; 2) да године радног стажа мање утичу на ниво остварености индикатора у процесу самовредновања; 3) истраживање области 5 која је везана за стратегију подучавања показује да више од половине васпитача у високом проценту процењују ниво оставрености индикатора; 4) да су то у већини васпитачи и медицинске сестре-васпитачи чији радни стаж прелази 20 година, док је помоћ и подршка у унапређивању ове области потребна оним испитаницима чији је радни стаж мањи од 10 година. Закључује се да у овој области године радног стажа утичу на ниво остварености индикатора у процесу самовредновања.

Кључне речи: *саморефлексија, индикатори, оствареност, утицај, радни стаж*

¹ Рад рађен за потребе полагања за лиценцу директора образовно-васпитне установе

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

У трагању за новијим и ефикаснијим приступима професионалном развоју васпитача и медицинских сестара-васпитача посебна пажња се посвећује њиховој рефлексивности. Васпитачи и медицинске сестре-васпитачи који настоје да буду професионалци треба да имају професионалне компетенције, које су развојна категорија. Зато је важно да се као професионалци стално преиспитују и праве самоувиде. Као рефлексивни практичари, васпитачи и медицинске сестре-васпитачи своје деловање треба да заснивају на истраживању и критичком промишљању. Важно је да сагледавају своју праксу из различитих перспектива, заснивају је полазећи од откривања и разумевања сопствених претпоставки и развијају и мењају своју праксу и околности које су за њу значајне.

Саморефлексивност је неопходна за разумевање и реорганизовање начина на који васпитачи и медицинске сестре-васпитачи размишљају о процесу васпитања и образовања, што је предуслов за промене њиховог понашања и начина рада. Савремена методичка решења која потенцира савремена предшколска педагогија у вртићу су повезана са саморефлексивношћу васпитача. Боље разумевање свог рада, промишљање о методичким решењима која се примењују, сагледавање резултата, свест о својим ставовима, систему вредности, педагошком стилу, критичко процењивање комуникације са децом, њиховим родитељима, колегама доводе до прихватања и примене савремених методичких решења, тзв. „методике омогућавања”. Када васпитач и медицинска сестра-васпитач боље разумеју свој рад, то доводи до флексибилније организације времена и простора у којем се уважавају индивидуалне карактеристике деце. Подстиче се самосталност деце, комбинују директни начини рада са индиректним, организују ситуације проблемског учења, примењује се диференцијација по нивоима сложености задатака, иновира дидактички материјал, примењује дискусија у комуникацији са децом итд. Саморефлексија је због свега наведеног једна од кључних компетенција васпитача и медицинских сестара-васпитача.

Управо због важности и улоге преиспитивања и промишљања практичара о сопственом деловању за квалитет васпитно-образовног рада предшколске установе она је предмет истраживања овог рада. Имајући у виду да је Предшколска установа „Полетарац” из Оцака усмерена на перманентно унапређивање квалитета, као и да је у том процесу рефлексивност практичара веома значајна, реализовање овог истраживања ће допринети проналажењу путева ка што квалитетнијој пракси у нашој установи.

Рефлексија и рефлексивна пракса

Филозофски гледано *рефлексија* је размишљање, расуђивање, разматрање, знање ради знања. У контексту васпитно-образовног рада она означава *одраз*.

Настајање модела васпитача и медицинске сестре-васпитача је дуготрајан процес који започиње стицањем разноврсних искустава током школовања. Током рада, васпитач и медицинска сестра-васпитач уносе своја дотадашња искуства, знања, уверења, мењају их, али и учвршћују. Овакав модел води формализму и не нуди велики простор развијању. Како би јачали своје компетенције, самопоуздање и професионалност, васпитач и медицинска сестра-васпитач у свом раду морају *користити рефлексију, тј. преиспитивање сопствених знања и умења*. „Рефлексивност подразумева склоност васпитача и стручног сарадника ка упорном и пажљивом преиспитивању сопственог деловања у светлу свих својих знања и уверења, укључујући и ова лична, имплицитна (Станојевић, Б. и сар. 2018: 23).”

Савремена стратегија образовног система заговара идеју целовитог и активног учења. Давање и усвајање готових знања и умења представљају део претходног система. Нови приступи од практичара не траже готове рецепте. Према Станојевић, Б., Ерић, А. и Павловић, Т. (Станојевић, Б. и сар., 2018: 23) они захтевају везу између конститутивних појмова:

РЕФЛЕКСИЈА + ПРАКСА + ПРОЦЕС = ПРОМЕНА

Да би дошло до активне промене и повезивања идеја потребно је континуирано размишљање о узроцима, што означава *рефлексију*. Рефлексивни практичар компетенције стиче у самој пракси. „Рефлексивни практичар није усмерен на понуђене спољашње стандарде према којима се вреднује пракса. Рефлексивни практичар приступа пракси као истраживач с циљем да продуби њено разумевање.” (Станојевић, Б. и сар., 2018: 23)

Према речима Лидије Радуловић (Радуловић, 2011) основно значење синтагми рефлексивна пракса и рефлексивни практичар могуће је наслутити из смисла конститутивних појмова:

РЕФЛЕКСИЈА + ПРАКСА

Рефлексија – као озбиљно размишљање, контемплација и Пракса – као активност и деловање. Из овога следи да је рефлексивни практичар онај који мисли о ономе што ради. Међутим, пуно значење појма рефлексивни практичар у савременој литератури обухвата више од ових основних елемената. То је онај практичар који своје деловање заснива на истраживању и критичком промишљању сопственог деловања, сагледава праксу из различитих перспектива и развија и мења праксу и околности које су за њу значајне.

Сликовито речено: „Израз *рефлексивни наставник* подразумева да би наставник требало да се *погледа у огледало* и размисли о одразу свог наставничког рада (Бућевац, Н. и сар, 2013: 6).”

Рефлексивна пракса подразумева:

- континуирано самоанализирање и самопраћење
- отвореност за испробавање другачијих начина рада од оних већ утврђених
- идентификовање добре праксе
- отвореност за размењивање искуства с колегама
- спремност да се на лицу места промени претходно утврђен план
- спремност васпитача и медицинских сестара-васпитача да анализирају уверења на којима се темеље њихови поступци, а која су претходно уградили у сопствену праксу.

У рефлексивној пракси је веома важно преиспитивање, које је уједно и први корак у овом процесу. Тако, уколико је васпитач реализовао неку активност која је успешна, може размишљати о томе шта је довело до успешности. Ако су деца била незаинтересована, зашто су таква била, у којем делу активности се то чешће догађало, да ли је то повезано са његовим поступцима и сл. Треба исто тако знати да пример добре праксе не значи да ће такво поступање увек имати добре ефекте, а исто тако ни свако промишљање о реализованој активности неће покренути рефлексију. Васпитач и медицинска сестра-васпитач стичу богатије искуство, а посао им постаје изазовнији и динамичнији када испробавају различите начине рада, постављају различите циљеве и практикују различите приступе у васпитно-образовном раду.

Законом о основама система образовања и васпитања из 2017. године у дефинисаним циљевима и исходима образовања и васпитања акценат је стављен на развијање општих компетенција и развој специфичних знања

и вештина за живот у савременом друштву. *Правилник о Стандардима квалитета рада установе* („Сл. гласник РС – Просветни гласник”, бр. 14/2021) у делу који се тиче стандарда квалитета рада у предшколским установама садржи стандард који се тиче развијања културе самовредновања у установи (стандард 3.3.) као и стандард који истиче да је установа место континуираних промена, учења и развоја (стандард 3.4.). *Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звању наставника, васпитача и стручних сарадника* („Сл. гласник РС”, бр. 109/2021) истиче у члану 16. да васпитач систематично прати, анализира и вреднује свој васпитно-образовни рад, развој компетенција, своје напредовање и професионални развој. *Правилник о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* („Сл. гласник РС – Просветни гласник”, бр. 16/2018) у делу који се тиче компетенција везаних за развијање професионалне праксе садржи потребна умења која су везана за критичко сагледавање своје праксе кроз властита истраживања и саморефлексију, као и коришћење различитих стратегија праћења и вредновања рада на основу којих ће васпитач креирати програм.

Иако популарна, идеја о рефлексивности није нова. Од античке епохе Сократ представља прекретницу у грчкој филозофији, у којој се самокритичка рефлексија о природи наших појмова и закључивања појављује као врхунски интерес напореда са космолошким спекулацијама и истраживањима. Сократ је развио посебну врсту филозофског размишљања коју карактерише преношење пажње са објекта сазнања на субјекат и разматрање односа у коме се налази субјекат према објекту.

У сваком случају, рефлексивност подразумева склоност васпитача и медицинске сестре-васпитача ка упорном и пажљивом преиспитивању сопственог деловања у светлу свих знања и уверења, укључујући и она лична. Квалитетни увиди у сопствено искуство и искуство колега могу помоћи васпитачу и медицинској сестри-васпитачу да своје деловање учине ефикаснијим. Преиспитивање сопственог рада их чини активним креаторима васпитно-образовног рада. Преиспитивање чини основу професионалне аутономије и јача самопоуздање.

Поступци који подржавају рефлексiju

Рефлексija представља целовит приступ подучавању. Иако она не подразумева низ процедура или корака, свакако можемо издвојити различите поступке који је подржавају:

Техника преиспитивања давањем одговора на питања о различитим аспектима сопствене васпитне праксе

Дневнички записи: „давање савета”, извођење акционих истраживања, анализа снимљених активности, проучавање научне и стручне литературе о предшколском васпитању и образовању, рефлексивни дијалог у игри, дељење искуства са колегама

Неке од ових техника подразумевају индивидуално ангажовање васпитача и медицинске сестре – васпитача, док неке укључују сарадњу са другим особама (децом, колегама, стручним сарадницима...). Поступци који не укључују сарадњу са другим особама ослањају се искључиво на сопствена сећања и размишљања. Она често могу бити „искривљена” под утицајем различитих чинилаца (негирање, заборављање, жеље да себе представимо у позитивном светлу...). То не значи да ове технике не треба користити, већ су оне добра полазна основа за рефлексiju. Могу бити веома корисне уколико се комбинују са техникама које подразумевају учешће других особа. Васпитачи и медицинске сестре васпитачи се према личним проценама опредељују за технике које ће користити приликом преиспитивања сопствене праксе.

Циклус процеса рефлексije

Процес рефлексije пролази кроз четири фазе. Без обзира за који су се поступак који подржава рефлексiju васпитач и медицинска сестра-васпитач определили, рефлексija пролази кроз фазе које се могу описати моделом (слика 1).

Конкретно искуство је свако доживљено искуство у васпитно-образовном раду. Рефлексija искуства представља анализу и разјашњавање чинилаца који су деловали на понашање свих учесника. Апстрактне концептуализације представљају успостављање веза између конкретног искуства и претходних искуства, уверења и знања. Активно експериментисање представља планирање даљег деловања и испробавање тих планова.



Слика 1: Фазе у процесу искуственог учења (Колб, према Половина и Циновић, 2010: 142)

Добре стране рефлексивне праксе

У Предшколској установи „Полетарац” у Оцацима развијање професионалне праксе и унапређивање васпитно-образовног рада ослања се на резултате процеса самовредновања у установи, као и на процењивање и самопроцењивање праксе васпитача и медицинских сестара-васпитача. Самовредновање је законска обавеза установе и у установи се спроводи у складу са Правилником о вредновању квалитета рада установе (Сл. гласник РС, бр. 10/2019) и Правилником о стандардима квалитета рада установе (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 14/2018). Тим за самовредновање путем различитих метода и техника сваке радне године процењује оствареност стандарда квалитета у оквиру четири области квалитета васпитно-образовног рада. На основу добијених резултата предлаже мере за унапређивање васпитне праксе које разматра заједно са Тимом за обезбеђивање квалитета и развој установе и Активом за развојно планирање. Актив за развојно планирање поставља конкретне циљеве и планира активности које се уграђују у Развојни план установе. Процес самовредновања је у великој мери унапређен захваљујући

2 Половина, Н. и Циновић, В. (2010: 14) Групни интерактивни рад као облик повезивања теорије и праксе: радионице и фокус групе. У: Половина, Н. и Павловић, Ј. (Ур.) Теорија и пракса професионалног развоја наставника. Београд: Институт за педагошка истраживања.

системској подршци Министарства просвете кроз пројекат „Инклузивно предшколско васпитање и образовање” у оквиру којег је сачињен Водич за самовредновање за запослене у предшколским установама и у оквиру којег је наша установа током читаве радне године имала менторску подршку у процесу самовредновања.

Са друге стране, већина васпитача и медицинских сестара-васпитача користи различите поступке којима подржавају рефлексивну. Свакодневно преиспитују реализовано постављајући питања везана за аспекте сопствене праксе а на основу одговора планирају даље кораке. Користе технику „критичког пријатеља” како са собном колегиницом, тако и са колегиницама из васпитних група у објектима у којима раде. Техника „критичког пријатеља” је нашој установи постала саставни део рада и васпитачи и медицинске сестре-васпитачи је често користе на тај начин што сами одређују врсту подршке и савета који им је потребан од „критичког пријатеља”. На тај начин добијају сагледавање из другачијег угла јер „критички пријатељ” износи своје гледиште које може бити другачије, а то је за васпитача и медицинску сестру-васпитача позив на критичко преиспитивање праксе. У нашој установи је успостављена атмосфера поверења, васпитачи и медицинске сестре-васпитачи за „критичког пријатеља” бирају особе са којима се осећају пријатно, које ће им пружити корисне повратне информације и чијем мишљењу верују. Такође, у нашој установи постоје хоризонталне групе на којима васпитачи и медицинске сестре-васпитачи размењују искуства и примере добре праксе по унапред испланираним активностима и темама, али и у складу са актуелним дешавањима и потребама. У преиспитивање сопствене праксе поред колегиница, васпитачи и медицинске сестре-васпитачи укључују и децу путем различитих начина консултовања са децом. Кроз разговоре са децом, посматрање њиховог понашања, кроз анализу дечјих исказа, цртежа, фотографија и снимака долазе до закључка који је то најбољи начин да задовоље дечје потребе и интересовања и подрже дечји развој, игру и учење.

Мање добре стране рефлексивне праксе

Визија Установе „Полетарац” је да континуирано развија рефлексивну праксу и повезује се у истраживачку заједницу која кроз истраживања и узајамну подршку гради квалитет предшколског васпитања и образовања. На путу грађења квалитета веома значајну улогу има партнерство са породицом. Дијалог и узајамна подршка су основ за грађење позитивног односа између породице и вртића, који као такав доприноси да деца одрастају у безбедној и подстицајној средини, да кроз игру, учење, истраживање и

односе које граде развијају диспозиције за целоживотно учење. Васпитачи и медицинске сестре-васпитачи користе различите начине укључивања породица у васпитно-образовни рад. Тим за самовредновање у установи се бавио испитивањем који су то најчешћи начини укључивања породица у живот и рад вртића. Тим је сачинио упитник који је попунило 415 родитеља. Анализом упитника утврђено је да поред традиционалних начина сарадње са породицом путем родитељских састанака и индивидуалних разговора већи број родитеља доноси материјале и средства од куће потребне за пројекат којим се деца баве у вртићу. Део родитеља је учествовао у осмишљавању и реструктурирању простора, док је мањи број њих покренуло иницијативу, дало предлог за осмишљавање или промену изгледа простора и директно учествовао у променама. Већина васпитача ствара прилике да са родитељима разговара о приступима у васпитању и учењу, да усаглашава ставове, вредности и деловања. У вртићу се организују различите радионице за родитеље за јачање родитељских компетенција. Али је мали проценат родитеља који су имали прилику да дају идеје и предлоге за пројекат којим ће се деца бавити у вртићу, који су имали прилику да помажу у развијању пројекта и учествују у заједничком учењу са децом.

Како би вртић заиста био подстицајна средина у којој деца расту и развијају се, играју се, уче, истражују и граде односе са другом децом и одраслима, потребно је пре свега постићи заједничко разумевање квалитета којем се тежи. Ово заједничко разумевање је важно да се постигне међу свим заинтересованим странама, прво између васпитача и медицинских сестара-васпитача, а онда између васпитача и медицинских сестара-васпитача и родитеља.

На основу резултата упитника за родитеље које је Тим за самовредновање Предшколске установе „Полетарац” добио, а да би могао да планира активности везане за заједничко разумевање квалитета којем се тежи, тим је закључио да је потребно да се сада бави процењивањем колико је међу васпитачима и медицинским сестрама-васпитачима развијена култура самовредновања. Сада су васпитачи и медицинске сестре-васпитачи попуњавали упитник. У упитнику су, између осталих, стајале и ове тврдње које су васпитачи и медицинске сестре-васпитачи на скали од 1 до 4 оценили:

- 1) Самоевалуација је саставни део мог рада.
а) 0% б) 10,52% в) 5,26% г) 73,68%
- 2) Унапређујем свој рад и професионално деловање на основу самоевалуације.
а) 2,63% б) 0% в) 10,52% г) 76,31%
- 3) Имам довољно теоријског знања из области самоевалуације.
1) 2,63% б) 17,89% в) 46,51% г) 32,97%

Резултати које смо добили су нам показали да васпитачи и медицинске сестре-васпитачи Предшколске установе „Полетарац“ у Оцацима имају развијену свест о потреби и значају самоевалуације као саставног дела њиховог рада и да на основу самоевалуације унапређују рад и професионално деловање. Исто тако, резултати показују да васпитачи и медицинске сестре-васпитачи сматрају да немају довољно теоријског знања из области самоевалуације.

То нас је подстакло да васпитачи и медицинске сестре-васпитачи попуне анкету у којој је требало да заокруже у којој области у свом раду им по њиховој самопроцени треба највише подршке. Васпитачи и медицинске сестре-васпитачи су на активима упознати са ISSA принципима квалитетне праксе. Ове принципе је установила група професионалаца из 29 земаља, а промовишу приступ усмерен на дете, укључивање породице и локалне заједнице у ПВО. Управо седам области које су развијене у оквиру ISSA принципа биле су понуђене испитаницима:

1. Интеракција
2. Породица и заједница
3. Инклузија
4. Процењивање и планирање
5. Стратегија подучавања
6. Окружење за учење
7. Професионални развој

Највећи број испитаника сматра да им је потребна подршка и унапређивање области: 2. *Породица и заједница* и 5. *Стратегија подучавања*.

Овај истраживачки рад је управо намењен испитивању ове две области, односно нивоа остварености индикатора из области 2. *Породица и заједница* и 5. *Стратегија подучавања*, као и утврђивањем да ли године радног искуства у предшколској установи утичу на ниво остварености индикатора у оквиру ових области у процесу саморефлексије.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања је ниво оставрености индикатора у областима 2. Породица и заједница и 5. Стратегија подучавања у процесу самовредновања васпитача и медицинских сестара-васпитача и утицај година радног стажа у предшколској установи на ниво оставрености тих индикатора.

Циљ истраживања. Утврдити ниво остварености индикатора у областима 2 и 5 у процесу самовредновања васпитача и медицинских сестара-васпитача и утврдити да ли постоји веза између година радног стажа у предшколској установи и нивоа остварености датих индикатора у процесу самовредновања.

Задаци истраживања. 1) Утврдити ниво остварености индикатора из области 2 и 5 у процесу самовредновања васпитача и медицинских сестара-васпитача. 2) Утврдити да ли године радног стажа у предшколској установи утичу на ниво остварености индикатора у процесу самовредновања

Методе, технике и инструменти истраживања. У истраживању је примењена дескриптивна метода која се користила током прикупљања података, њихове обраде и интерпретације. Истраживање је реализовано техником скалирања и применом скале процене.

У току истраживања коришћен је део инструмента из ISSA пакета за процену квалитета. Цео инструмент је подељен на седам области од којих је свака подељена на индикаторе. Области су: Интеракције, Породица и заједница, Инклузија, Процењивање и планирање, Стратегија подучавања, Окружење за учење и Професионални развој. За потребе овог истраживања коришћени су делови овог инструмента, тј. области Породица и заједница која се састоји од 4 индикатора и Стратегије подучавања која се састоји од 10 индикатора. Индикатори су тврдње које се односе на поступке и радње васпитача и медицинских сестара васпитача у процесу самовредновања. Сваки индикатор се процењује на тростепеној скали која означава учесталост самопроцене која се односи на дату тврдњу. Бројеви у скали се крећу од броја 1 који означава да васпитач или медицинска сестра-васпитач радње или поступке спроводе ретко или никада, број 2 – често и број 3- свакодневно.

На почетку инструмента испитаници су уносили податке: на ком радном месту раде у установи, године радног стажа у предшколској установи, као и то да ли поседују лиценцу за рад у образовању. Рад на скали је био анониман.

Узорак истраживања. Истраживање је обухватило 32 испитаника васпитног особља Предшколске установе „Полетарац” у Оџацима. Од 32 испитаника 26 је васпитача а 6 њих су медицинске сестре-васпитачи. Сви испитаници су женског пола. Структуру узорка приказије Табела 1.

Табела 1. Структура узорка

| | | Број испитаника | % |
|---|----------------------|--------------------|---------|
| Радно место | Мед. сестра-васпитач | 6 | 18,75% |
| | Васпитач | 26 | 81,25% |
| Радно искуство у предшколској установи | 0-10 | 16 | 50,00% |
| | 10-20 | 7 | 21,88% |
| | 20 и више | 9 | 28,13% |
| Поседовање лиценце | Да | 32 | 100,00% |
| | Не | 0 | 0,00% |

Поступак истраживања. На основу добијених резултата у процесу самовредновања установе који су описани у уводном делу рада припремљена је скала процене прилагођена предмету истраживања. Директор је обавестио васпитаче и медицинске сестре-васпитаче на Васпитно-образовном већу да је планирао истраживање са циљем да се утврди ниво остварености индикатора у областима 2 и 5 у процесу самовредновања васпитача и медицинских сестара-васпитача и да се утврди да ли постоји веза између година радног стажа у предшколској установи и нивоа остварености датих индикатора у процесу самовредновања. Испитаници су могли након већа да попуне скалу. Скала је била анонимна.

Обезбеђени су услови да се и приликом предавања попуњене скале сачува анонимност на тај начин што су је испитаници убацивали у кутију. Након прикупљања скалера од испитаника приступило се прегледу како би се класификовали скалери који су попуњени у целини. Они инструменти код којих нису били попуњени сви тражени подаци и индикатори, нису узимани у обзир приликом обраде података.

Статистичка обрада података. Резултати добијени истраживањем обрађени су у програму MS Excel за статистичку обраду података. У приказивању добијених резултата коришћен је квантитавни приступ и квалитативна анализа добијених резултата. Резултати истраживања приказани су графичким путем као и дескрипцијом добијених резултата приказаних графиконима.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Ради бољег увида и сагледавања предмета истраживања, упоредо су приказани резултати остварености индикатора по областима 2 и 5, док су резултати нивоа остварености с обзиром на године радног искуства приказани посебно.

Ниво остварености индикатора у области Породица и заједница

Табела 2. Оствареност индикатора у Облаати 2. Породица и заједница

| Индикатори/Нивои остварености: 1 – ретко или никада; 2 – често; 3 – свакодневно | 1 | 2 | 3 |
|---|-------|-------|-------|
| 2.1.2. Укључујем чланове породица у доношење одлука везаних за развој, учење и социјални живот деце у групи | 72,00 | 28,00 | 28,00 |
| 2.1.3. Укључујем чланове породица у доношење одлука које се односе на осмишљавање и креирање разноврсних окружења у којима деца уче | 18,75 | 65,63 | 15,63 |
| 2.2.3. Креирам различите ситуације у којима чланови породице могу да уче једни од других и међусобно се подржавају | 31,25 | 50,00 | 18,75 |
| 2.3.3. Сазнања о породицама и непосредном дечјем окружењу уграђујем у васпитнообразовни програм и у дечје искуство учења | 6,25 | 65,66 | 28,13 |

Ниво остварености индикатора у области Породица и заједница с обзиром на радно искуство испитаника

Ниво остварености индикатора *Укључујем чланове породица у доношење одлука везаних за развој, учење и социјални живот деце у групи.*

По годинама радног стажа ниво остварености индикатора је следећи:

Испитаници чији је радни стаж од 0 до 10 година: 25% њих свакодневно укључује чланове породица у доношење одлука везаних за развој, учење и социјални живот деце у групи, 75% њих то раде често, а 0% испитаника ретко или никада.

Испитаници чији је радни стаж од 10 до 20 година: 29% њих свакодневно укључује чланове породица у доношење одлука везаних за

развој, учење и социјални живот деце у групи, 71% њих то раде често, а 0% испитаника ретко или никада.

Испитаници чији је радни стаж од 20 година и више: 33% њих свакодневно укључује чланове породица у доношење одлука везаних за развој, учење и социјални живот деце у групи, 67% њих то ради често, а 0% испитаника ретко или никада.

Ниво остварености индикатора *Укључујем чланове породица у доношење одлука које се односе на осмишљавање и креирање разноврсних окружења у којима деца уче*

По годинама радног стажа ниво оставрености индикатора је следећи:

Испитаници чији је радни стаж од 0 до 10 година: 25% укључује чланове породица у доношење одлука које се односе на осмишљавање и креирање разноврсних окружења у којима деца уче ретко или никад, 68,75% често, а 6,25% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 10 до 20 година: 14,29% укључује чланове породица у доношење одлука које се односе на осмишљавање и креирање разноврсних окружења у којима деца уче ретко или никад, 57,14% често а 28,57% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 20 година и више: 11,11% укључује чланове породица у доношење одлука које се односе на осмишљавање и креирање разноврсних окружења у којима деца уче ретко или никад, 66,67% често а 22,22% свакодневно.

Ниво остварености индикатора *Креирам различите ситуације у којима чланови породице могу да уче једни од других и међусобно се подржавају*

По годинама радног стажа ниво оставрености индикатора је следећи:

Испитаници чији је радни стаж од 0 до 10 година: 37,5% испитаника креира различите ситуације у којима чланови породице могу да уче једни од других и међусобно се подржавају ретко или никад, 50% њих често, а 12,5% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 10 до 20 година: 14,29% испитаника креира различите ситуације у којима чланови породице могу да уче једни од других и међусобно се подржавају ретко или никад, 57,14% њих често, а 28,57% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 20 година и више: 33,33% испитаника креира различите ситуације у којима чланови породице могу да уче једни од других и међусобно се подржавају ретко или никад, 44,44% њих често, а 22,22% свакодневно.

Ниво остварености индикатора *Сазнања о породицама и непосредном деčјем окружењу уграђујем у васпитно-образовни програм и у деčје искуство учења*

По годинама радног стажа ниво остварености индикатора је следећи:

Испитаници чији је радни стаж од 0 до 10 година: 6,25% сазнања о породицама и непосредном деčјем окружењу уграђује у васпитно-образовни програм и у деčје искуство учења ретко или никад, 7% често, а 18,75% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 10 до 20 година: 42,86% сазнања о породицама и непосредном деčјем окружењу уграђује у васпитно-образовни програм и у деčје искуство учења ретко или никад, 57,14% често, а 11,11% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 20 година и више: 11,11% сазнања о породицама и непосредном деčјем окружењу уграђује у васпитно-образовни програм и у деčје искуство учења ретко или никад, 66,67% често, а 22,22% свакодневно.

Ниво остварености индикатора у области – Стратегије подучавања

Табела 3. *Оствареност индикатора у Области 5 – Стратегије подучавања*

| Индикатори / Нивои остварености: 1 – ретко или никада; 2 – често; 3 – свакодневно | 1 | 2 | 3 |
|--|------|-------|-------|
| 5.1.3 Користим методе рада и активности којима подстичем сложене мисаоне процесе и решавање проблема код деце | 3,13 | 43,75 | 53,13 |
| 5.1.6 Подстичем децу да користе доступне, развојно примерене технологије како би унапредила учење и развила вештине потребне за активно учешће у информатичком друштву | 3,13 | 43,75 | 53,13 |
| 5.2.1 Користим активности које доприносе развоју свести о посебности и личном идентитету код деце | 3,13 | 50,00 | 46,88 |
| 5.2.3 Користим разноврсне методе и технике којима се подстиче саморегулација код деце | 12,5 | 34,38 | 53,13 |
| 5.3.2 Пружам деци подршку која је у складу са њиховим потребама и темпом напредовања | 3,13 | 37,5 | 59,38 |

| Индикатори / Нивои остварености: 1 – ретко или никада; 2 – често; 3 – свакодневно | | 1 | 2 | 3 |
|--|--|------|-------|-------|
| 5.3.3 | Подстичем свако дете да поставља циљеве и дефинише очекивања у односу на сопствени рад и да размишља о постигнутим резултатима учења | 9,38 | 56,25 | 40,63 |
| 5.3.4 | Интегришем различите васпитно-образовне садржаје и активности са свакодневним искуствима како би деца могла да увиде њихову повезаност и како би могла да их примене у реалним ситуацијама | 6,25 | 43,75 | 50,00 |
| 5.4.2 | Користим различите методе и активности како би подстакла децу на учествовање и разумевање одговорности и њених последица | 0,00 | 37,50 | 62,50 |
| 5.4.3 | Примењујем различите методе и технике које помажу деци у учењу о правилима, границама и поштовању права других у демократском друштву | 0,00 | 21,88 | 78,13 |
| 5.4.4 | Нудим деци могућност избора, како у току процеса учења, тако и у другим ситуацијама и помажем им да развијају разумевање последица својих избора | 3,13 | 34,38 | 62,50 |

Ниво остварености индикатора у области Стратегије подучавања с обзиром на радно искуство испитаника

Ниво остварености индикатора. *Користим методе рада и активности којима подстичем сложене мисаоне процесе и решавање проблема код деце*

По годинама радног стажа ниво остварености индикатора је следећи:

Испитаници чији је радни стаж од 0 до 10 година: 6,25% користи методе рада и активности којима подстиче сложене мисаоне процесе и решавање проблема код деце ретко или никада, 37,5% често, а 56,25% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 10 до 20 година: 0% користи методе рада и активности којима подстиче сложене мисаоне процесе и решавање проблема код деце ретко или никада, 57,14% често, а 42,86% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж 20 година и више: 0% користи методе рада и активности којима подстиче сложене мисаоне процесе и решавање проблема код деце ретко или никада, 44,44% често, а 55,56% свакодневно.

Ниво остварености индикатора. *Подстичем децу да користе доступне, развојно примерене технологије како би унапредила учење и развила вештине потребне за активно учешће у информатичком друштву*

По годинама радног стажа ниво оставрености индикатора је следећи:

Испитаници чији је радни стаж од 0 до 10 година: 25% користи методе рада и активности којима подстиче сложене мисаоне процесе и решавање проблема код деце ретко или никада, 50% често, а 25% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 10 до 20 година: 14,29% користи методе рада и активности којима подстиче сложене мисаоне процесе и решавање проблема код деце ретко или никада, 42,86% често, а 42,86% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж 20 година и више: 22,22% користи методе рада и активности којима подстиче сложене мисаоне процесе и решавање проблема код деце ретко или никада, 33,33% често, а 44,44% свакодневно.

Ниво остварености индикатора. *Користим активности које доприносе развоју свести о посебности и личном идентитету код деце*

По годинама радног стажа ниво остварености индикатора је следећи:

Испитаници чији је радни стаж од 0 до 10 година: 6,25% користи активности које доприносе развоју свести о посебности и личном идентитету код деце ретко или никада, 62,5% често а 31,25% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 10 до 20 година: 0% користи активности које доприносе развоју свести о посебности и личном идентитету код деце ретко или никада, 42,86% често а 57,14% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 20 година и више: 0% користи активности које доприносе развоју свести о посебности и личном идентитету код деце ретко или никада, 33,33% често, а 66,67% свакодневно.

Ниво остварености индикатора. *Користим разноврсне методе и технике којима се подстиче саморегулација код деце*

По годинама радног стажа ниво остварености индикатора је следећи:

Испитаници чији је радни стаж од 0 до 10 година: 12,5% користи разноврсне методе и технике којима се подстиче саморегулација код деце ретко или никак, 43,75% често а 43,75% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 10 до 20 година: 28,57% користи разноврсне методе и технике којима се подстиче саморегулација код деце ретко или никак, 28,57% често а 42,86% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 20 година и више: 0% користи разноврсне методе и технике којима се подстиче саморегулација код деце ретко или никак, 22,22% често, а 77,78% свакодневно.

Ниво остварености индикатора *Пружам деци подршку која је у складу са њиховим потребама и темпом напредовања*

По годинама радног стажа ниво оставрености индикатора 5.2.3. је следећи:

Испитаници чији је радни стаж од 0 до 10 година: 6,25% пружа деци подршку која је у складу са њиховим потребама и темпом напредовања ретко или никада, 43,75% често, а 50% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 10 до 20 година: 0% пружа деци подршку која је у складу са њиховим потребама и темпом напредовања ретко или никада, 42,86% често, а 57,14% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 20 година и више: 0% пружа деци подршку која је у складу са њиховим потребама и темпом напредовања ретко или никада, 22,22% често, а 77,78% свакодневно.

Ниво остварености индикатора. *Подстичем свако дете да поставља циљеве и дефинише очекивања у односу на сопствени рад и да размишља о постигнутим резултатима учења*

По годинама радног стажа ниво оставрености индикатора је следећи:

Испитаници чији је радни стаж од 0 до 10 година: 12,5% подстиче свако дете да поставља циљеве и дефинише очекивања у односу на сопствени рад и да размишља о постигнутим резултатима учења ретко или никада, 75% често, а 25% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 10 до 20 година: 0% подстиче свако дете да поставља циљеве и дефинише очекивања у односу на сопствени рад и да размишља о постигнутим резултатима учења ретко или никада, 57,14% често а 42,86% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 20 година и више: 11,11% подстиче свако дете да поставља циљеве и дефинише очекивања у односу на сопствени рад и да размишља о постигнутим резултатима учења ретко или никада, 22,22% често, а 66,67% свакодневно.

Ниво остварености индикатора. *Интегришем различите васпитно-образовне садржаје и активности са свакодневним искуствима како би деца могла да увиде њихову повезаност и како би могла да их примене у реалним ситуацијама*

По годинама радног стажа ниво оставрености индикатора је следећи:

Испитаници чији је радни стаж од 0 до 10 година: 12,5% испитаника интегрише различите васпитно-образовне садржаје и активности са

свакодневним искуствима како би деца могла да увиде њихову повезаност и како би могла да их примене у реалним ситуацијама ретко или никада, 50% често, а 37,50% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 10 до 20 година: 0% испитаника интегрише различите васпитно-образовне садржаје и активности са свакодневним искуствима како би деца могла да увиде њихову повезаност и како би могла да их примене у реалним ситуацијама ретко или никада, 57,14% често, а 42,86% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 20 година: 0% испитаника интегрише различите васпитно-образовне садржаје и активности са свакодневним искуствима како би деца могла да увиде њихову повезаност и како би могла да их примене у реалним ситуацијама ретко или никада, 22,22% често, а 77,78% свакодневно.

Ниво остварености индикатора. *Користим различите методе и активности како би подстакла децу на учествовање и разумевање одговорности и њених последица*

По годинама радног стажа ниво остварености индикатора је следећи:

Испитаници чији је радни стаж од 0 до 10: 0% испитаника користи различите методе и активности како би подстакли децу на учествовање и разумевање одговорности и њених последица ретко или никада, 56,25% често, а 43,75% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 10 до 20 година: 0% испитаника користи различите методе и активности како би подстакли децу на учествовање и разумевање одговорности и њених последица ретко или никада, 28,57% често, а 71,43% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 20 година и више: 0% испитаника користи различите методе и активности како би подстакли децу на учествовање и разумевање одговорности и њених последица ретко или никада, 11,11% често, а 88,89% свакодневно.

Ниво остварености индикатора. *Примењујем различите методе и технике које помажу деци у учењу о правилима, границама и поштовању права других у демократском друштву*

По годинама радног стажа ниво остварености индикатора је следећи:

Испитаници чији је радни стаж од 0 до 10 година: 0% Примењујем различите методе и технике које помажу деци у учењу о правилима, границама и поштовању права других у демократском друштву ретко или никада, 37,50% често, а 62,50% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 10 до 20 година: 0% примењује различите методе и технике које помажу деци у учењу о правилима, границама и поштовању права других у демократском друштву ретко или никада, 14,29% често, а 85,71% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 20 година и више: 0% примењује различите методе и технике које помажу деци у учењу о правилима, границама и поштовању права других у демократском друштву ретко или никада, 0% често, а 100% свакодневно.

Ниво остварености индикатора. *Нудим деци могућност избора како у току процеса учења, тако и у другим ситуацијама и помажем им да развијају разумевање последица својих избора.*

По годинама радног стажа ниво оставрености индикатора је следећи:

Испитаници чији је радни стаж од 0 до 10 година: 6,25% испитаника нуди деци могућност избора како у току процеса учења, тако и у другим ситуацијама и помаже им да развијају разумевање последица својих избора ретко или никада, 37,50% често, а 56,25% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 10 до 20 година: 0% испитаника нуди деци могућност избора како у току процеса учења, тако и у другим ситуацијама и помаже им да развијају разумевање последица својих избора ретко или никада, 57,14% често, а 42,86% свакодневно.

Испитаници чији је радни стаж од 20 година и више: 0% испитаника нуди деци могућност избора како у току процеса учења, тако и у другим ситуацијама и помаже им да развијају разумевање последица својих избора ретко или никада, 11,11% често, а 88,89% свакодневно.

ЗАКЉУЧЦИ ПО ОБЛАСТИМА

Ниво оставрености области 2 – Породица и заједница

Родитељи кроз сарадњу са предшколском установом граде систем квалитета и због тога је веома важно да они буду укључени у живот и рад вртића и то кроз укључивање чланова породице у заједничко доношење одлука, како оних везаних за развој, учење и социјални живот детета, тако и оних везаних за окружење. Такође је веома важан и осећај припадности и заједништва. Због тога је неопходно креирати различите ситуације у којима чланови породице могу да уче једни од других и да се међусобно подржавају. Сва сазнања о породици и дечјем окружењу васпитач треба да уграђује у програм васпитно-образовног рада и у дечје искуство учења.



На основу спроведеног истарживања и обрадом података, а који су приказани у сумираним графиконима долазимо до закључка да што се тиче првог графикона који приказује укупан ниво остварености области 2. Породица и заједница у процесу самовредновања васпитача и медицинских сестара-васпитача, највећи број испитаника тврдње наведене у оквиру индикатора спроводи често (63,28%), њих 22,8% то ради свакодневно, а 14,06% ретко или никада.



Када погледамо други графикон, у којем је приказан укупан ниво остварености по годинама радног стажа области 2. Породица и заједница у процесу самовредновања васпитача и медицинских сестара-васпитача можемо приметити да испитаници чији је радни стаж од 10 до 20 година

у највећем проценту тврдње наведене у оквиру индикатора реализују свакодневно (35,71%). Од испитаника чији је радни стаж од 20 и више година њих 25% тврдње реализују свакодневно, а проценат оних који имају радни стаж до 10 година је 15,63%. На основу ових резултата можемо закључити да постоји мања разлика и да године радног стажа мање утичу на ниво остварености индикатора у процесу самовредновања васпитача када су у питању они који раде преко 10 и оних који раде преко 20 година. Разлика је приметна када упоредимо испитанике чији је радни стаж до 10 година са испитаницима који раде преко 10 година. Ова разлика је израженија код индикатора 2.2.3. у којем су се испитаници самопроцењивали кроз тврдњу у којој мери креирају различите ситуације у којима чланови породице могу да уче једни од других и међусобно се подржавају и кроз индикатор 2.3.3. где су се испитаници самопроцењивали у којој мери сазнања о породицама и непосредном дечјем окружењу уграђују у васпитно-образовни програм и у дечје искуство учења

Истраживање је показало да је потребно радити на унапређивању области 2. Породица и заједница и организовати активности у оквиру којих ће васпитачи и медицинске сестре васпитачи проширивати своја знања и јачати своје компетенције из ове области. Ову област је неопходно унапређивати код свих васпитача и медицинских сестара-васпитача без обзира на године радног стажа како би се повећао проценат оних који индикаторе реализују свакодневно.

Ниво остварености области 5 – Стратегија подучавања

Васпитно-образовни рад, односно активности, методе, технике које васпитачи користе у свом раду непосредно и посредно утичу на дечји развој, учење и социјални живот деце. Због тога је важно да васпитачи управо кроз њих подстичу дечје мисаоне процесе, решавање проблема код деце, развијају вештине потребне за активно учешће у информатичком друштву, доприносе развоју свести о посебности, личном идентитету деце, подстичу саморегулацију код деце, пружају деци подршку која је у складу са њиховим потребама и темпом напредовања. Такође, активности, методе и технике које васпитач користи треба да подстичу дете да поставља циљеве и размишља о постигнутим резултатима учења, да користе своја искуства у реалним ситуацијама, да разумеју своју одговорност и њене последице, да уче и прихватају правила, да имају могућност избора као и да разумеју последице својих избора.



Што се тиче првог графика, који приказује укупан ниво остварености области 5 - Стратегија подучавања у процесу самовредновања васпитача и медицинских сестара-васпитача, 57,73% испитаника тврдње у оквиру индикатора реализује свакодневно, 40,06% њих често, а 6,21% ретко или никада.



Када погледамо други графикон, у којем је приказан укупан ниво остварености по годинама радног стажа области 5. Стратегија подучавања у процесу самовредновања васпитача и медицинских сестра-васпитача, можемо приметити да испитаници чији је радни стаж 20 година и више у највећем проценту свакодневно реализују тврдње наведене индикаторима у области 5. и то 74,44%. Од испитаника чији је радни стаж од 10 до 20 година њих 52,86% свакодневно реализују тврдње, док од оних чији је радни стаж до 10 година у најмањем проценту свакодневно реализују и то 42,59%

њих. На основу ових резултата можемо закључити да постоји разлика и да године радног стажа утичу на ниво остварености индикатора у процесу самовредновања васпитача и медицинских сестара-васпитача. Незнатна је разлика између испитаника чији је радни стаж од 0 до 10 година и оних од 10 до 20 година радног стажа, али значајна је разлика и утицај година радног стажа код испитаника који имају од 20 година и више у односу на оне који раде од 0 до 10 година и оне који раде од 10 до 20 година. Ова разлика је нарочито приметна код индикатора 5.2.3., 5.3.2., 5.3.3., 5.3.4., 5.4.2., 5.4.3. и 5.4.4.

Истраживање је показало да више од половине васпитача у високом проценту процењују ниво остварености области 5. Стратегија подучавања. Истраживање је, такође, показало да су то у већини васпитачи чији радни стаж прелази 20 година радног стажа, док је помоћ и подршка у унапређивању ове области потребна оним испитаницима чији је радни стаж мањи од 10 година.

Литература

- Буђевац, Н., Јошић, С., Радишић, Ј. и Бауцал, А. (2013). *Наставник као рефлексивни практичар, приручник за наставнике*, Београд: МПНТР.
- Визек Видовић, В. И сар. (2014). *Психологија образовања*, Београд: Klett.
- Закон о основама система образовања и васпитања*, Службени гласник РС, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закони, 10/2019, 6/2020, 129/2021).
- Половина, Н.и Џиновић, В. (2010). *Групни интерактивни рад као облик повезивања теорије и праксе: радионице и фокус групе*. У: Половина, Н. и Павловић, Ј. (Ур.) *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звању наставника, васпитача и стручних сарадника*, Сл. гласник РС, бр. 109/2021.
- Правилник о Стандардима квалитета рада установе*, Сл. гласник РС – Просветни гласник, бр.14/2021.
- Правилник о Стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја*, Сл. гласник РС – Просветни гласник, бр.16/2018.
- Радуловић, Ј. (2011). *Образовање наставника за рефлексивну праксу*. Београд: Филозофски факултет.
- Станојевић, Б., Ерић, А., Павловић, Т. (2018). *Учење кроз праксу у вртићу*. Београд: Креативни центар.
- Цолић, В. (2017). *Образовање рефлексивног практичара, презентација*, www.eazmusplus.rs

Jelena M. Selak

Preschool Institution *Poletarac*, Odžaci

IMPACT OF PROFESSIONAL EXPERIENCE ON THE FULFILLMENT OF INDICATORS IN THE PROCESS OF SELF- REFLECTION

Summary. The *aim* of the research was focused on determining the level of fulfillment of indicators in areas: 2. Family and community, and 5. Teaching strategy of the ISSA Quality Assurance Package in the process of self-evaluation of preschool teachers and nurse educators and determining the correlation between professional experience (years of service) in a preschool institution and the level of fulfillment of the given indicators in the self-evaluation process. The descriptive method, scaling technique, and assessment scale instruments were used in the research. The research showed: 1) That it is necessary to pay more attention to improving Area 2 referring to family and community by expanding the knowledge and strengthening the competences of all preschool teachers and nurse educators; 2) That professional experience (years of service) have less impact on the level of fulfillment of indicators in the process of self-evaluation; 3) Research of Area 5 related to the teaching strategy that over a half of the preschool teachers in a high percentage evaluate the level of fulfillment of indicators; 4) That they are largely preschool teachers and nurse educators with over 20 years of professional experience, while the respondents with under 10 years professional experience are those who require assistance and support in improving these areas. The conclusion is that professional experience (years of service) influences the level of fulfillment of indicators in the process of self-evaluation in this area.

Keywords: *self-reflection, indicators, fulfillment, influence, professional experience.*

Jelena M. Selak
Vorschule „Poletarac“, Odžaci

DER EINFLUSS DER DIENSTJAHRE AUF DIE INDIKATOREN IM PROZESS DER SELBSTREFLEXION

Zusammenfassung. Das Ziel dieser Forschung bestand darin, den Grad der Erreichung der Indikatoren in den Bereichen 2 (Familie und Gemeinschaft) und 5 (Lehrstrategie) des IVSS-Pakets zur Qualitätsbewertung im Prozess der Selbstbewertung von Lehrkräften und Krankenpflegeausbildern zu ermitteln. Es sollte außerdem der Zusammenhang zwischen den Dienstjahren in einer Vorschuleinrichtung und dem Erreichungsgrad der vorgegebenen Indikatoren im Selbstevaluierungsprozess bestimmt werden. In der Forschung wurden die beschreibende Methode, die Skalierungstechnik und ein Bewertungsskaleninstrument angewendet.

Die Untersuchung ergab:

1. Es ist notwendig, verstärkt auf die Verbesserung von Bereich 2 in Bezug auf Familie und Gemeinschaft zu achten, indem das Wissen erweitert und die Kompetenzen aller Pädagogen und Pflegepädagogen gestärkt werden.
2. Die Dienstjahre haben einen geringen Einfluss auf den Grad der Erreichung der Indikatoren im Selbstbewertungsprozess.
3. Die Forschung im Bereich 5, der sich auf die Unterrichtsstrategie bezieht, zeigt, dass mehr als die Hälfte der Pädagogen einen hohen Grad der Erreichung der Indikatoren einschätzen.
4. Überwiegend handelt es sich dabei um Pädagogen und Krankenpfleger mit einer Berufserfahrung von mehr als 20 Jahren. Hingegen benötigen die Befragten mit weniger als 10 Jahren Berufserfahrung Hilfe und Unterstützung zur Verbesserung in diesem Bereich.

Daraus lässt sich schließen, dass die Dienstjahre in diesem Bereich den Grad der Erreichung von Indikatoren im Selbstbewertungsprozess beeinflussen.

Schlüsselwörter: *Selbstreflexion, Indikatoren, Leistung, Wirkung, Dienstjahre*

Љиљана С. Јерковић
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

ПРИЈАТЕЉСТВА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЈЕЦЕ У САВРЕМЕНОМ ИНСТИТУЦИОНАЛНОМ КОНТЕКСТУ

Партало, С. *Пријатељства предшколске дјеце*, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, 2022. стр. 197.



Научна монографија *Пријатељства предшколске дјеце* универзитетског професора и педагога др Сање Партало публикована је 2022. године у издању Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Поред врло сажетог, али информативног и инспиративног *Предговора* и *Увода* монографија је структурирана у четири студиозно и логички повезана дијела: Теоријске основе истраживања, 2. Методологија истраживања, 3. Резултати истраживања и дискусија и 4. Закључна разматрања.

Први дио монографије под називом *Теоријске основе истраживања* састоји се из шест тематски релевантних и међусобно повезаних поглавља. У првом поглављу аутор студиозно и критички анализира дефиниције пријатељства више аутора на основу којих издваја кључне одреднице пријатељства предшколске дјеце које ће представљати окосницу за конструктивно-критичко извођење нове, свеобухватне дефиниције којом је избјегнут еклектицизам. У другом поглављу аутор анализира идеје, ставове и поимања значаја и улоге пријатељства у дјелима филозофа античке Грчке (Аристотел) и античког Рима (Цицерон) и педагога класика (Монтењ, Бекон, Макаренко, Песталоци, Русо, Џон Лок) истичући да се овом феномену у вријеме њиховог дјеловања поклањала дужна пажња, али искључиво на релацији одрасли –

дијете. У трећем поглављу аутор идентификује теоријске основе схватања развоја пријатељства предшколске дјеце. Упориште налази у психолошким и педагошким теоријама које условно дијели на: теорије везивања и интерперсоналног привлачења, когнитивистичко-развојне теорије, теорије личности, еколошку теорију и теорије о отвореном васпитању. Сагледавањем сваке од наведених теорија и теоријских приступа имплицитно се може извести закључак да успостављање квалитетних социо-емоционалних односа међу дјецом предшколског узраста и развијање пријатељства међу њима може умногоме утицати на квалитет њиховог развоја и васпитања. Нова педагошка парадигма васпитања – имплицитна педагогија, према схватањима аутора, трага за начинима освјешћивања сензибилитета за нове односе дјеце и одраслих, а могли бисмо рећи и сензибилитета надасве нових односа међу дјецом у потрошачком друштву. Уважавајући неколико савремених периодизација пријатељства аутор у четвртном поглављу сагледава фазе у развоју пријатељства истичући њихову условност, али и педагошке импликације пријатељства предшколске дјеце на успостављање квалитетних пријатељских односа на адолесцентском узрасту и одраслој доби. У петом поглављу аутор конструктивно-критички сагледава однос пријатељства и социо-емоционалног васпитања предшколске дјеце. С правом апострофира њихову међузависност. Посљедње поглавље теоријског дијела рада фокусирано је на експликацију педагошког значаја алтруизма и љубави у теоријском заснивању пријатељства предшколске дјеце.

Методологија истраживања садржи све релевантне и студиозно дефинисане компоненте: проблем, предмет, циљ, задатке, истраживачке хипотезе, истраживачке методе, технике и инструменте, популацију и узорак истраживања те статистичке поступке обраде података. Аутор је пошао од хипотезе да је могуће идентификовати емпиријски модел пријатељства дјеце у институционалном васпитању који би одражавао ниво њихове самосвијести те да постоји статистички значајан однос између аспеката дјечјег пријатељства и социопедагошких обиљежја. Популацију истраживања чиниле су васпитне групе у јавним предшколским установама на подручју бањалучке регије. Узорком је обухваћено 2.009 дјеце и 141 васпитач.

У трећем дијелу рада под насловом *Резултати истраживања и дискусије* аутор представља модел пријатељства предшколске дјеце у институционалном контексту, који је настао на основу процјена васпитача. Наиме, факторском анализом установљена су четири кључна фактора којима се може објаснити овај веома суптилан и комплексан феномен. То

су сљедећи фактори: I – пријатељство као приближавање алтруизму, II – пријатељство као удаљавање од егоизма, III – пријатељство као удаљавање од нарцисидности и IV – пријатељство као давање и примање љубави. Према аутору, прва два фактора апострофирају процес социјализације, а трећи и четврти процес индивидуализације. Из ових истраживачких налаза аутор изводи неколико кључних педагошких импликација које су релевантне за унапређивање васпитне праксе у предшколским установама, али отварају и нове проблеме за даља теоријска и емпиријска истраживања пријатељства дјеце предшколског узраста. У овом поглављу аутор је приказао и резултате испитивања односа између појединачних аспеката пријатељства предшколске дјеце и њиховог узраста, пола, породичних прилика, социометријског статуса те резултате испитивања процјена васпитача о различитим аспектима пријатељства.

У *Закључним разматрањима* аутор сажето и систематично приказује резултате емпиријског истраживања, тако да читалац добија цјеловит увид у суштину проблема истраживања. Поред индекса имена и појмова, пажљиво одабраних и тематски релевантних библиографских јединица монографију обогаћују и Прилози који садрже кориштене истраживачке инструменте и показатеље њихове релијабилности.

Научна монографија *Пријатељства предшколске дјеце* др Сање Партало је оригинално и трајније вриједно дјело које расвјетљава специфичности успостављања првих пријатељстава предшколске дјеце у институционалном контексту у савременом потрошачком друштву. Резултати истраживања у поменутој монографији указују на међузависност емоционалног васпитања предшколске дјеце и феномена успостављања њихових пријатељстава. Ова монографија је значајан допринос унапређивању инклузије у предшколском васпитању и образовању. Аутор с правом апострофира важност улоге васпитача у креирању физичког и социјалног окружења за позитивну вршњачку интеракцију. Резултати истраживања приказани у овој монографији отварају бројна проблемска питања за даља интердисциплинарна квалитативна истраживања пријатељстава дјеце предшколског узраста, а индикативни су и за развијање и имплементацију научно-утемељених стратегија подстицања и подржавања позитивних вршњачких интеракција и одржавања пријатељстава међу дјецом у инклузивном васпитно-образовном процесу.

Ову публикацију изузетне научне, друштвене и практичне вриједности са посебним задовољством препоручујем студентима студијских програма предшколског васпитања, васпитачима, руководиоцима предшколских

установа, просвјетним савјетницима, педагозима, теоретичарима педагошке науке и истраживачима, те свима онима који су заинтересовани за истраживање бројних отворених проблемских питања социо-емоционалних односа предшколске дјеце и квалитета њихових пријатељстава у институционалном контексту у измијењеним друштвеним околностима.

Александра Ч. Томић
Филозофски факултет, Нови Сад

ПРОЈЕКАТ МОЛИТВЕ У ПОЕЗИЈИ ЉУБОМИРА СИМОВИЋА¹

Пројекат *Молитве у поезији Љубомира Симовића* реализован је на Филозофском факултету у Новом Саду у оквиру акције „Право на прву шансу” Покрајинског секретаријата за високо образовање и научноистраживачку делатност. Реализатор пројекта је др Александра Томић, док је ментор на пројекту проф. др Сања Париповић Крчмар. Пројекат је реализован у периоду од годину дана.

Мотивација за истраживање

Резултати докторске дисертације *Мит у поезији Љубомира Симовића*² показали су да је мит веома присутан у поезији Љубомира Симовића и установили смо да песник има специфичну поетику митологизовања. Истражујући поменућу тему, у оквиру докторске дисертације, сагледали смо и неколико специфичних песама, које у својој основи имају структуру молитве, а које су биле веома значајне са становишта мита и које су умногоме усмериле наше истраживање. Овим пројектом проширили смо истраживање које је започето у докторској дисертацији *Мит у поезији Љубомира Симовића*. У докторској дисертацији препознате су и тумачене песме-молитве које су значајне са становишта мита и наш корпус је био ограничен митом. Пројектом *Молитве у поезији Љубомира Симовића* проширили смо истраживање и у истраживачки корпус инкорпорирали смо све песме Љубомира Симовића које су по садржају писане као молитве; које у свом наслову имају одређење молитви или садрже фрагменте молитви.

¹ Рад је настао у оквиру пројекта *Молитве у поезији Љубомира Симовића* (број 142-451-2970/2022), који финансира Покрајински секретаријат за високо образовање и научноистраживачку делатност.

² Томић, Александра (2021), „*Мит у поезији Љубомира Симовића*”, Нови Сад: Филозофски факултет. (Докторска дисертација).

Предмет и циљ пројекта

Предмет истраживања пројекта *Молитве у поезији Љубомира Симовића* јесу све песме које имају карактеристике молитви у целокупној поезији Љубомира Симовића. Наиме, истраживањем је обухваћен целокупан опус поезије Љубомира Симовића, почев од прве збирке *Словенске елегије* из 1958. до последње, *Планете Дунав* из 2009. године. Реч је о следећим збиркама поезије: *Словенске елегије*, *Весели гробови*, *Последња земља*, *Шлемови*, *Уочи трећих петлова*, *Субота*, *Видик на две воде*, *Ум за морем*, *Десет обраћања Богородици Тројеручици хиландарској*, *Источнице*, *Горњи град*, *Игла и конац*, *Љуска од јајета*, *Тачка* и *Планета Дунав*.

Циљ пројекта *Молитве у поезији Љубомира Симовића* јесте сагледавање присутности песама-молитви и њихово научно дефинисање. Дакле, научно смо сагледали све молитве и песме које садрже фрагменте молитви као јединствену целину у поезији Љубомира Симовића. Сматрамо да је научни приступ овој теми веома важан с обзиром на присутност молитви у савременој српској књижевности (на пример обраћање Богородици Тројеручици хиландарској присутно је код многих савремених српских песника).

Структура пројекта

Пројекат се састоји из девет целина. Прва целина тј. прво поглавље је насловљено: *Увод у пројекат Молитве у поезији Љубомира Симовића* и састоји се од четири потпоглавља у којима се фокусирамо на уводна разматрања, постављамо предмет и циљ истраживања. Након тога, следи друго поглавље тј. *Теоријски део пројекта* у оквиру кога се налази целина *Молитва као књижевнотеоријска врста*. У другом поглављу детаљно анализирамо молитву као књижевнотеоријску врсту, али и као духовну категорију. После теоријског дела следи треће поглавље односно *Истраживачки део пројекта* у којем методом класификације издвајамо све песме које су по својој структури молитве или имају одређене елементе молитви. Након тога следи детаљна анализа истраживачког корпуса у виду три поглавља. Четврто поглавље смо насловили по имену прве групе песама: *Типичне молитве у поезији Љубомира Симовића*. Пето поглавље је насловљено по другој групи песама тј. *Онеобичене молитве у поезији Љубомира Симовића*. Шесто поглавље је насловљено спрема треће групе песама: *Молитве у подтексту у поезији Љубомира Симовића*. Седмо поглавље је заправо коначан закључак нашег пројекта, тј. *Поетика молитви у поезији Љубомира*

Симовића (коначни закључци). У оквиру седмог поглавља истичемо коначне закључке који се тичу молитви у целокупној поезији Љубомира Симовића. У осмом поглављу истичемо сву литературу коју смо користили приликом писања пројекта. На самом крају, у деветом поглављу, налази се елаборат пројекта *Молитве у поезији Љубомира Симовића* у оквиру кога смо укратко сумирали целокупан пројекат и коначне резултате нашег рада.

Резултати пројекта

Посматрајући молитве у целокупној поезији Љубомира Симовића дошли смо до закључка да су молитве, на одређени начин, присутне у многим песничким збиркама Љубомира Симовића. Наш истраживачки корпус чини тридесет песама које смо поделили у три групе. Прву групу чине типичне молитве; другу групу чине онеобичене молитве, док трећу групу чине песме које у свом подтексту имају елементе молитви.

1. Типичне молитве у поезији Љубомира Симовића

У поезији Љубомира Симовића уочили смо типичне молитве. Реч је о песама које својом формом и садржином апсолутно упућују на молитве. Реч је о девет песама. У табели наводимо наслове свих песама и песничких збирки у којима су исте објављене.

Табела 1. Типичне молитве у поезији Љубомира Симовића

| | |
|--|---|
| <i>Ум за морем:</i> | <i>Светом Јоаникију Девичком</i> |
| <i>Десет обраћања Богородици Тројеручици хиландарској:</i> | <i>Десет обраћања Богородици Тројеручици хиландарској.</i> |
| <i>Горњи град:</i> | <i>4. и 5. песма из целине Мрак; Доментијан; Молитва за црне гласнике; Младом богу путнику; Светошлињска.</i> |
| <i>Љуска од јајета:</i> | <i>Молитва из потоп.</i> |

Ове песме су писане као молитве и наслови песама најчешће упућују на молитве. У издвојеним песама нема проневерених очекивања, а то значи да су наслови и форма тј. садржај песме најчешће у сагласју. Симовић се најчешће моли у име колектива тзв. умноженим гласом, свакодневним језиком обичног човека. Симовићеве типичне молитве су дубоко повезане са

светосављем као извором хришћанства у Срба. У овим молитвама уочавамо читав низ симбола који су кроз векове веома значајни за српски народ. Симовић се у овим молитвама обраћа пре свега Богородици Тројеручици хиландарској, Светом Сави, Светом Јоаникију Девичком, Светом Илији... Све анализирани молитве су веома језгровите, сажете и јасне. Песник са неколицином језгровитих речи постиже дубину смисла. Језик у свим анализираним молитвама је свакодневни језик обичног говорника српског језика, те у Симовићевим молитвама нема узвишених речи ни узвишеног тона. Такође, у анализираним молитвама увиђамо изостанак типичне симовићевске поенте, која обично доприноси другачијем виђењу и тумачењу целокупне песме. Иако најчешће писане умноженим гласом и у име колектива, Симовићеве типичне молитве су веома интимне и омогућавају нам да сагледамо и појединца односно колектив у чије име се песник моли, али и дубоко поверење које Симовић указује светима којима се моли. Песникова вера је лична и колективна, чврста и постојана, непоколебива и трајна.

Песма *Десет обраћања Богородици Тројеручици хиландарској* је свакако најзначајнија молитва у целокупној поезији Љубомира Симовића. Реч је о песми која је засебно објављена. Дакле, ова песма чини засебну збирку, што свакако говори о њеном месту у поезији Љубомира Симовића.

2. Онеобичене молитве у поезији Љубомира Симовића

У другу групу спадају онеобичене молитве којих има седам у целокупној Симовићевој поезији. Такве молитве читамо у следећих неколико збирки:

Табела 2. *Онеобичене молитве*

| | |
|----------------------------|---|
| <i>Вочи трећих петлова</i> | <i>Молитва Мајке Луталице Светом Стевану Ветровитом, Молитва на двору, Молитва Светом Нестору, који је убио алу а из ње постали мишеви гуштери змије и друга гамад, Светом Јелисеју чији је дан заветан болесницима од очију.</i> |
| <i>Горњи град</i> | <i>Петропавловска тврђава.</i> |
| <i>Игла и конац</i> | <i>Зимска муња, Одговор на здравицу.</i> |

Под онеобиченим молитвама у поезији Љубомира Симовића подразумевамо све песме-молитве које на одређени начин одступају од уобичајне форме коју молитва као таква има. У Симовићевој поезији

молитве су онеобичене на више начина. Пре свега уочавамо несклад између наслова и садржаја песама. Затим, уочавамо коришћење ироније, пародије, специфичне симовићевске поенте која песмама даје специфичан обрт, специфичан песнички језик итд. Реч је о песмама које имају формална обележја молитви, али су писане у донекле онеобиченом кључу. Ове песме су углавном писане у личном, интимном тону, у првом лицу једине. Писане су обичним, свакодневним језиком. У овим песмама присутна је дубока вера у свеце којима се песник моли, али је са друге стране исказано и неповерење у човека и савремено друштво. У онеобиченим молитвама читамо симовићевску поенту, тј. специфичан завршетак песме који песми даје обрнут ток од очекиваног који често изазива ефекте чуђења. Песник ретко користи интерпункцију на специфичан начин.

3. Молитве у подтексту

Поред типичних и онеобичених молитви наш истраживачки корпус чине и све песме које у свом подтексту садрже одређене елементе који нас упућују на молитве. Реч је о следећим песмама:

Табела 3. *Молитве у подтексту*

| | |
|---------------------------|--|
| <i>Весели гробови:</i> | <i>Молитва, Поетика епитафа, Тужбалица.</i> |
| <i>Шлемови:</i> | <i>XXV.</i> |
| <i>Видик на две воде:</i> | <i>Трећа зима у Померанији.</i> |
| <i>Источнице:</i> | <i>Мркла јесен.</i> |
| <i>Горњи град:</i> | <i>Лица.</i> |
| <i>Игла и конач:</i> | <i>Напуштање Ужица, Сведочење са Борове главе, Ваведење, Молитва, Крчма на Кондери, О подизању странопријемнице у Хиландару.</i> |
| <i>Љуска од јајета:</i> | <i>Два сусрета са шараном.</i> |

У трећој групи налази се четрнаест песама које, посматрајући формално, нису молитве, али у свом споредном току имају неки од елемената који недвосмислено упућује на молитву. У појединим песмама се, на пример, помиње име молитве, помињу се одређени појмови који нас асоцирају на молитве итд. Дакле, када говоримо о подтексту имамо у виду све слојеве који се не налазе на површини песме већ су скривени у споредним токовима. Посматрати песму на овакав начин је веома важно јер нам подтекст увек отвара нове перспективе за разумевање и тумачење

поезије. У поезији Љубомира Симовића подтекст је веома важан јер песми даје паралелну димензију коју је потребно разумети и тумачити. Дакле, реч је о песмама које формално нису молитве, али у појединим стиховима у свом подтексту зазивају молитве или имају атмосферу молитве.

Конечно, важно је напоменути да нашу поделу треба схватити флексибилно јер постоје и песме које се истовремено могу наћи у више група.

Литература

Приликом израде пројекта и приликом анализе Симовићеве поезије имали смо у виду текстове Светлане Шеатовић Димитријевић, Ивана В. Лалића, Марка Радуловића, Јована Делића, Павла Зорића, Часлава Ђорђевића, Драгана Хамовића, Ђорђа Деспића, Александра Јовановића, Ранка Поповића, Бојана Чолака, али и текстове Љубомира Симовића итд. Поред тога користили смо и многобројну литературу која се тиче традиционалне културе, као што су текстови Веселина Чајкановића, Душана Бандића, али и књиге попут *Српског митолошког речника*, *Ријечника симбола* итд. Поред тога, говорећи о молитви као духовној, али и књижевнотеоријској врсти од велике користи су нам текстови Светог Јована Лествичника, Александра Шмемана, Владете Јеротића, као и Тање Поповић, Александре Костић Тмушић итд. Докторска дисертација „Молитва као жанр у српској књижевности XX века” Тање Рончевић била је веома корисна за наше истраживање.

Закључак

Читајући Симовићеве молитве можемо сагледати однос појединца и колектива према религији, православљу, традицији, духовности, али и српском идентитету који у себе инкорпорира све наведене компоненте. Тачније, читајући Симовићеве молитве можемо сагледати духовност српског 20. односно 21. века у молитвеном тону.

Наш пројекат може бити мотивација и подстрек за даља истраживања Симовићеве поезије из религијске перспективе. Такође, наш пројекат може бити од користи свим тумачима поезије Љубомира Симовића, али и свим наставницима српског језика и књижевности који раде у образовању јер осветљава многобројне аспекте Симовићеве поезије.

Весна В. Михајловић
Основна школа „Михајло Пупин”, Идвор

ПРОЈЕКАТ ПУПИНОВ ИЗАЗОВ пример неформалног образовања

Тим регионалног Савеза удружења „Циркулирање”, Центар за таленте „Михајло Пупин”, Панчево и Математичка гимназија, Београд.

Пројекат „Пупинов изазов” је усмерен ка тренутно актуелним информационо-комуникационим технологијама (ИКТ) које, због природне инертности образовних система, још увек немају своје место у формалном образовању. Разлика између потреба ИКТ компанија за компетентним радницима који владају тренутно актуелним технологијама и ученика и студената по завршетку одговарајућег степена формалног образовања је довољно велика да пројекти неформалног образовања у овој области постају изузетно важни.

Информационо-комуникационе технологије (ИКТ) се невероватно брзо развијају и глобално утичу на свакодневни живот. Формални образовни системи због своје природне инертности и недовољне флексибилности не успевају да у реалном времену прате овако брз развој ИКТ-а. Наравно, ово није само локални проблем у Србији, већ је значајан глобални феномен.

Јасно је да образовни системи не успевају да довољно успешно и брзо едукују младе људе способне да учествују у све развијенијој ИКТ индустрији. Садашњи основци ће највероватније радити у ИКТ индустрији на радним местима која још увек не постоје. Креирање одговарајућих образовних профила, програма рада, едукација наставника, писање адекватних уџбеника... је вишегодишњи процес, а потребе тржишта рада су готово тренутне и тешко их је предвидети.

Неформално образовање је један од начина како се може утицати на смањење разлике између образовања које тренутно нуде формални образовни системи и потребе ИКТ индустрије (Милутиновић, 2005; Милутиновић, 2008).

Иницијативе за пројекте неформалног образовања усмерене ка ИКТ областима су један од начина за смањење разлика између образовања

потребног друштву у датом тренутку и постојећег образовања у формалним образовним системима.

Покретачи програма неформалног образовања могу да буду учесници у формалном образовању, фирме из ИКТ сектора, невладине организације, појединци... Пример такве иницијативе је „Пупинов изазов” – пројекат који је покренуло удружење невладиних организација Регионални савез удружења „Циркулирање” из Вршца у сарадњи са Центром за таленте „Михајло Пупин” из Панчева и Математичком гимназијом из Београда.

Неформално образовање и „Пупинов изазов”. Осврнимо се укратко на карактеристике формалног и неформалног образовања. Њихова улога у друштву је задовољавање потреба за образовањем младих и одраслих (Милутиновић, 2005). Формално образовање се одвија у признатим и акредитованим институцијама. Јасно су дефинисане и одређене методе и облици наставе и учења. Неформално образовање је такође организовано, али није формално по садржају, методима и облицима наставе. Неформалним образовањем могу да се баве организације и појединци чија основна делатност није образовање.

„Пупинов изазов” кроз неформално образовање смањује јаз између тренутних потреба младих, али и одраслих (наставника пре свега) и садржаја који се нуде кроз формално образовање.

Разлог за покретање „Пупиновог изазова” су уочени проблеми везани за ИКТ индустрију и образовне системе. Уочено је:

- Сарадња између ИКТ компанија и школа није на одговарајућем нивоу. Нарочито недостаје сарадња између гимназија, школа чији ученици скоро сигурно настављају даље школовање и ИКТ индустрије. Сарадња између ИКТ компанија и стручних школа се остварује кроз дуално образовање.
- Због природне инертности и нефлексибилности образовни систем није у могућности да прати екстремно брза дешавања у ИКТ индустрији.
- Недостатак младих компетентних стручњака из ИКТ области.
- Већина ученика и наставника не познаје процес рада у ИКТ компанијама, и ИКТ компаније немају увид у формални образовни систем.

Кораци који би довели до бар делимичног решавања уочених проблема су:

- Ученицима и наставницима омогућити стицање знања из ИКТ области кроз пројекте неформалног образовања. Овиме би

се свакако развијале компетенција за целоживотно учење и дигитална компетенција свих учесника.

- Упознати ученике са изазовима и предностима рада у ИКТ сектору.
- Креирати стимулативне садржаје из ИКТ области који ће бити презентовани кроз пројекте неформалног образовања.
- Умрежити све заинтересоване субјекте: ученике, наставнике, ИКТ компаније, НВО сектор и формалне образовне институције (школе и факултете).

Кроз сарадњу школа, невладиног сектора и ИКТ компанија развијен је пројекат неформалног образовања „Пупинов изазов”, који може решити уочене проблеме. Било је неопходно јасно дефинисати циљеве и одабрати одговарајуће методе рада.

Циљеви пројекта. *Глобални циљ пројекта:* Јачање кључних компетенција ученика и наставника са посебним акцентом на компетенцију за учење, дигиталну и СТЕМ компетенцију и комуникацију на матерњем и страном језику.

Специфични циљеви пројекта:

1. Ојачати ИКТ компетенције ученика. Циљ се остварује кроз радионице, практичан рад и микрохакатон.
2. Унапредити компетенцију наставника за целоживотно учење. Ангажовани наставници се на предавањима стручњака из области које се обрађују на пројекту упознају са алатима и системима из ИКТ области.
3. Повезати природне науке и ИКТ у решавању проблема из реалног живота. Циљ се реализује кроз практичне радове полазника који настају током микрохакатона.
4. Унапредити наставу предмета из СТЕМ области. Теме радионица су компатибилне са темама предвиђеним наставним програмима. Током пројекта се размењују идеје и креира позитивно окружење чиме се охрабрују наставници да у наставу СТЕМ предмета уведу садржаје обрађене на Пројекту.
5. Модификовати наставне програме и планове.

На основу искустава стечених током пројекта биће оправдано предложити модификације наставних програма и планова.

1. Креирати наставне материјале. Као резултат Пројекта биће публикован сет едукативних материјала насталих током радионица и микрохакатона.

2. Повезати ИКТ компаније и формалне образовне система на адекватан начин. Циљ се остварује кроз радионице које би осмислили и организовали стручњаци из ИКТ сектора.

Активности на пројекту. За остваривање циљева пројекта организују се:

а) Радионице. Радионице воде ангажовани стручњаци из одговарајућих области са адекватним педагошким искуством у раду са ученицима средњошколског узраста. Теме које ће бити покривене радионицама су:

1. Микроконтролери, хардвер микроконтролера. Ардуино развојни систем.
2. Програмирање микроконтролера, Arduino IDE (ако има потребе и mBlock).
3. Сензори. Аналогни и дигитални сензори. Ултразвучни сензор, фотосензори, ГМ цев, температурни сензори...
4. Контрола процеса Ардуином. Степ и серво електромотори.
5. Израда графичког корисничког интерфејса. Processing и/или Python. Повезивање графичког корисничког интерфејса и Ардуино развојног система.
6. Израда механичких компоненти. 3Д штампа и катери.
7. Повезивање развојног система са сензорима, моторима и графичким корисничким интерфејсом.
8. Реализација конкретног пројекта који у себи садржи све претходно обрађене теме, пример: израда једноставног система за наводњавање.

б) Хакатони. Током Пројекта предвиђено је организовање два микрохакатона. Замишљени су као симултани рад тимова на решавању задатих проблема. Тимове чине ученици из школа обухваћених Пројектом. На овим хакатонима тимови добијају конкретне задатке које треба решити током трајања хакатона. Почиње се са једноставнијим проблемима које сви учесници могу да реше, а завршава се са комплекснијим задацима. Основни циљ хакатона је евалуација претходно одржаних радионица и оспособљавање ученика за примену стечених знања и вештина у реалном окружењу.

в). Изложбе (смотри) радова насталих током пројекта. Током трајања Пројекта, а по завршетку одговарајућих радионица и микрохакатона, полазници су оспособљени да самостално реализују комплексније пројекте који су засновани на Ардуино развојној систему. Ове радове презентују на јавној изложби (смотри). Циљ ове активности је информисање шире јавности о Пројекту и резултатима Пројекта.

Врсте активности су прилагођене потребама учесника и примерене неформалном образовању.

Евалуација Пројекта. Радионице. Инсистирање на исходу или резултату, што је карактеристика формалног образовања, може дестимулативно да делује на ученике. Због тога је као форма рада одабрана радионица, специфичан облик групне интеракције који нагласак ставља на процес, а не на исход (Перић-Пркосовачки, 2012).

Током радионица доминантно је сарадничко и социјално учење, учење у групи и од групе. Учесници радионице се стимулишу да активно учествују у раду (принцип „што више уложиш, више ћеш добити). Кроз радионице у „Пупиновом изазову” присутно је „учење у зони изазова”, активности су учесницима занимљиве, нове по садржајима и методама рада. Учење у „зони изазова” је стимулативно за учеснике за разлику од учења у „зони комфора” када се проблеми решавају шаблонски на већ познат начин. Учење се такође неће догодити ни у „зони панике”, када су изазови претешки за учеснике и дестимулишуће делују на њих. Пажљиво одмерена количина изазова стимулише учеснике. Кроз радионичарски рад учесници стичу нова искуства и трансформишу их у учење. У радионицама се примењују различити облици активности, учесници се охрабрују да проналазе решења, дискутују, постављају питања, доносе одлуке (Калмар, 2022).

Од техника радионичарског рада (Калмар, 2022; Малеташки, 2008) на „Пупиновом изазову” примењене су:

- Brainstorming (олуја идеја), учесници износе своје идеје везане за конкретне проблеме који се обрађују на радионицама.
- Демонстрација, водитељи показују исправне поступке (повезивање електронских компоненти на протоборду, повезивање са рачунаром, програмирање у одабраном програмском језику...)
- Студија случаја, представља се реалан проблем који је решен помоћу ИКТ алата обрађених на радионици.

Поред радионица које су осмислили наставници и програмери сарадници „Пупиновог изазова”, неке од радионица су одржане у реномираним ИКТ компанијама. Током радионица презентовани су пројекти на којима се тренутно ради на начин разумљив ученицима. Радионице су водили програмери из компанија уз сарадњу са наставницима програмирања у средњој школи. Презентовање реалног пројекта из ИКТ области и оспособљавање учесника радионице за рад на сегментима пројекта деловало је изузетно стимулативно на учеснике радионице (укључујући и наставнике који су били у пратњи ученика).

До сада је на „Пупиновом изазову” одржано осам радионица. Обрађене су теме које су припремале учеснике за задатке током микрохатакона који су предвиђени као финалне активности у сваком од циклуса „Пупиновог изазова”.

Хакатони. Финална активност сваког циклуса „Пупиновог изазова” је такмичење тимова организовано у форми микрохакатона. Термин хакатон настао је као сложеница од енглеских речи *hack* и *marathon*. У овом контексту хаковање (hacking) нема негативно значење, не односи се на савлађивање сигурносних мера у рачунарским системима и мрежама, већ се користи за описивање програмирања усмереног на истраживање и решавање задатих проблема. *Marathon* описује трајање хакатона које може бити од неколико сати до неколико дана.

Најчешће се под термином *хакатон* подразумева такмичарски догађај у којем учесници раде у тимовима на софтверским и/или хардверским пројектима. Циљ тимова је да направе функционалан производ којим се решава задати проблем. Микрохакатони „Пупиновог изазова” осмишљени су као финални такмичарски догађаји. Најбољи тимови су добијали новчане и/или робне награде. Форма такмичења додатно стимулише учеснике „Пупиновог изазова” за активно учествовање на радионицама и хакатонима.

Хакатони на „Пупиновом изазову” трају од 4 до 6 сати, у зависности од проблема који је задат учесницима. Први уводни део хакатона се састоји из више задатака-изазова чије решавање води ка сложенијим, реалним проблемима који тимови треба да реше. Први задаци-изазови су теоријски, обично из примењене физике или електротехнике, наредни задатак-изазов је симулација која се реализује у Tinkercad онлајн окружењу у коме је могуће симулирати хардверска и софтверска решења заснована на Ардуино платформи. Тек после успешно реализованих симулација тимови добијају задатке-изазове које решавају са реалном опремом. Финални задатак је решавање конкретног реалног проблема помоћу расположивог хардвера састављањем хардверског склопа и његовим програмирањем.

Комисија која прегледа и оцењује решења на хакатону је састављена од наставника и представника фирми које су учествовале у циклусу „Пупиновог изазова”.

Изложба (смотре) радова. Изложбе (смотре) ученичких радова су прилика да учесници „Пупиновог изазова” јавности прикажу радове настале током циклуса. Радови су из ИКТ области које су презентоване током радионица и хакатона. Обично су засновани на доступним микроконтролерским системима (Arduino, Raspberry Pi, Microbit...). Овакве смотре се већ више година организују у Математичкој гимназији из Београда и прилика су да се заинтересована јавност информише о могућностима савремених технологија.

На оваквим изложбама ученици јавно презентују своје пројекте чиме се јача њихово самопоуздање. Део евалуације циклуса „Пупиновог изазова”

је такође могуће урадити на изложби, мишљење и коментари посетилаца су важни за наредне циклусе.

Неформално образовање, ИКТ индустрија и „Пупинов изазов”. Промене узроковане брзим развојем ИКТ-а утичу глобално на образовне системе. Неформално образовање је логичан начин да се компензују разлике између потреба ИКТ индустрије и формалног образовања које не може да испрати брзе промене у ИКТ сектору. Због тога су у „Меморандуму о Европи доживотног учења” (Савет ЕУ, 2000) обједињени стратешки документи о образовању одраслих и целоживотног образовању. Истакнуто је да су једнако важни приоритети образовања активног грађанског друштва и развијање стручне обуке грађана чиме се развијају основне компетенције и јача систем образовања у чему велику улогу игра неформално образовање (Бабић-Кекез, 2016). Промене у економском концепту и промене у друштву довеле су до промена класичних концепата образовања у концепт „учења за цео живот”. Постоји јасно уверење да формално образовање не може да одговори на све потребе и изазове без „ојачања у виду неформалне образовне праксе” што је дато у Извештају Комитета за културу и образовање при Савету Европе 1999. године (Бабић-Кекез, 2019).

Уска повезаност неформалног образовања и привреде Републике Србије истакнута у (Шормаз, Бојковић, 2020: 39-48) је последица чињенице да формално образовање не задовољава у потпуности потребе тржишта рада. Чак и по завршетку дела формалног образовања (средња школа или факултет) многим младим људима недостаје практично искуство потребно за одговарајуће радно место, а које је могуће стећи кроз пројекте неформалног образовања. Неформалним образовањем се често употпуњују компетенције запослених чиме се оспособљавају за успешно обављање радних задатака. Овим се никако не умањује значај формалног образовања, али се истиче неопходност неформалног образовања у концепту „целоживотног учења”.

Потребе ИКТ компанија за компетентним кадром и инертност формалног образовног система ствара простор за пројекте из сфере неформалног образовања као што је „Пупинов изазов”. Повезивањем школа, ИКТ компанија, невладиних организација и младих људи ствара се екосистем у коме сви „становници” раде у своју, али и у корист осталих „становника”, односно целог друштва.

„Пупинов изазов” укратко. Пројекат неформалног образовања „Пупинов изазов” настао је по идеји ентузијаста из невладиног сектора. Центар за таленте „Михајло Пупин” из Панчева, град Панчево и Регионална развојна агенција препознају потенцијале пројекта и помажу у набавци опреме и организацији показног такмичења априла 2021. Ослоњен углавном на сопствене ресурсе тим „Пупиновог изазова” припрема први

циклус радионица и хакатон као завршни догађај у циклусу. Због проблема повезаних са пандемијом корона вируса у току овог циклуса одржана је и онлајн радионица пре самог финалног хакатона. Прво финално такмичење у форми хакатона одржано је у марту 2022. У овом циклусу је учествовало пет школа.

Други циклус „Пупиновог изазова” почео је у септембру 2022. Организована је радионица у Центру за таленте у Панчеву и Смотра радова учесника „Пупиновог изазова” и чланова Секције примењене физике и електронике Математичке гимназије у Математичкој гимназији. Наредна радионица у овом циклусу је одржана у реномираној ИКТ компанији током које су ученици и наставници имали увид у реалан пројекат компаније. На крају радионице полазници су били оспособљени да самостално примењују технике и софтверско/хардверске алате приказане на радионици. До финала, које је одржано маја 2022. у Математичкој гимназији одржана је још једна радионица. Потпуно је дефинисана форма финалног хакатона, број чланова тима, број задатака, дозвољени ресурси током такмичења и начин оцењивања.

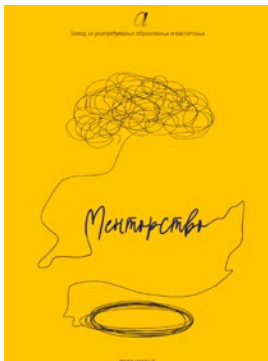
Трећи циклус је почео септембра 2023. радионицом организованом у Liceul Teoretic Grigore Moisil, средњој школи из Темишвара, чиме је „Пупинов изазов” постао и међународни пројекат. Друга радионица одржана је октобра 2023. у Математичкој гимназији. На радионици је учествовало 30 ученика из седам школа. Пре почетка радионице одржана је презентација тренутно актуелних хардверских платформи намењених пројектима вештачке интелигенције. Због неочекивано великог броја заинтересованих ученика формиране су две групе, група почетника и искуснијих такмичара. На овој радионици су неки од учесника у претходним циклусима „Пупиновог изазова”, а сада студенти прве године или ученици завршних разреда средњих школа, добили улогу јуниор ментора, предавача и водитеља радионице за почетнике у ИКТ-у.

До сада је у активностима у оквиру „Пупиновог изазова” (радионице, хакатони и изложбе радова) учествовало приближно 300 ученика из 15 школа. Ученици, школе и ИКТ компаније препознају потенцијале неформалног образовања и важност иницијатива као што је „Пупинов изазов”. Због тога се надамо да ће се рад на овом и сличним пројектима неформалног образовања наставити и да ће позитивно утицати на све учеснике, ученике, наставнике, ИКТ компаније и друштво у целини.

Иван С. Томић
„Прва основна школа”, Ваљево

МЕНТОРСТВО НАСТАВНИЦИМА ПРИПРАВНИЦИМА

(Т. Шијаковић и сар., Менторство – Водич за наставнике у школама
Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, 2023.)



Студија *Менторство – Водич за наставнике у школама* је публикација Завода за унапређивање образовања и васпитања, резултат рада и искуства ауторског тима у саставу др Тања Шијаковић, др Милица Марушић Јаблановић, др Ивана Ђерић, проф. др Сања Благоданић и Јасмина Ђелић, мастер педагог.

Публикација *МЕНТОРСТВО – Водич за наставнике у школама* је приређена и одштампана у намери да укаже на значај менторства и приправничког стажа наставника, развијања квалитетне професионалне каријере током целокупног трајања, менторства као дела континуираног професионалног развоја наставника. Публикација је усмерена на менторе, али и на друге запослене у сектору образовања, запослене у основним и средњим школама.

За наставника и његову професионалну праксу посебно су важне прве године рада, године испуњене многобројним изазовима, дилемама, отвореним питањима. Изазови и дилеме ће бити израженији у оним срединама где је приправник препуштен сам себи. Уколико постоји ментор и квалитетно менторство приправник ће бити усмераван у правцу квалитетне наставе и учења засноване на истраживањима сопствене праксе, могућностима, интересима и интересовањима ученика, сарадњи са колегама, родитељима.

У *уводном* делу, ауторски тим наглашава своју намеру следећим речима: „У намери да макар мало олакшамо овај процес, написали смо приручник намењен менторима, али и свим другим учесницима који се

укључују или би требало да се укључују у реализовање приправничко-менторске праксе која се одвија у школама.” Поред исказане намере, ауторке у овом делу приручника представљају полазишта за израду публикације и представљају целине које чине овај Водич.

Поред већ наведеног *уводног дела*, публикација је подељена на седам (7) целина. Прва целина је насловљена **Кораци ка успостављању приправничко-менторске праксе у школи**: Шта треба прескочити? У овом поглављу, целини фокус ауторског тима је у проналажењу одговора на отворена питања и то: Ко може, а ко би требало да буде ментор? Ко поставља ментора и како би то требало да се ради? Које су одговорности различитих учесника у остваривању приправничко-менторске праксе? Шта је менторство, а шта не би требало да буде? На свако од постављених питања ауторке нуде решења уз нагласак да је полазиште законска регулатива и поштовање процедура. Посебно акцентују значај саопштавања ментору и приправнику да су једно другом додељени, корак који се по речима ауторки често прескаче а важан је за будући однос и рад ментора и приправника. Такође, истичу да је важно разговарати о активностима путем којих се остварује приправничко-менторска пракса као и одговорности које из ње проистичу. Ова целина се завршава одговором на питање шта је менторство а шта не би требало да буде. Одговор на ово питање ауторског тима је: „Тешко је дати једнозначан одговор на комплексно питање Шта је менторство, али је за концепт подржан у нашем систему једну од практично употребљивих дефиниција понудио Ерик Парсло (Eric Parsloe): *Менторство је подршка и подстицање приправника да управљају сопственим учењем како би максимално искористили свој потенцијал, развили своје вештине, побољшали своја умећа и постали наставници какви желе да буду.*”

Пружањем одговора и решења на отворена питања у првом поглављу, ауторке су читаоцима скренуле пажњу на „онај део приправничко-менторске праксе који се подразумева, а чији механизми деловања су често непознати или урађени по осећају и интуицији, пре него што су последица претходног промишљања и адекватног одлучивања”. Такође, ауторке наглашавају да им је намера била да подробније расветле нека од законских решења у вези са ментором, да укажу да су та „решења неопходна, али не и довољна, те да је и о њима важно додатно промишљати и доносити одлуке на нивоу школе.”

Назив друге целине, поглавља овог Водича је **Упознајте и подржите свог приправника**. Поглавље је посвећено приправницима, начину и организацији рада, бригада са којима се сусрећу, као и предлозима за њихово превазилажење који истовремено и доприносе јачању компетенција приправника и ментора. Према речима ауторског тима „намера писања овог поглавља јесте да расветли важност раног успостављања позитивног

базичног односа између ментора и приправника те да укаже на честе бриге са којима приправник ступа у учионицу, а којих ментор понекад није свестан.” Такође, наглашавају да дати предози не треба да се схвате као унапред припремљена решења применљива у свакој ситуацији већ као предлог за промишљање и прилагођавање свакој конкретној ситуацији.

У овом делу су дате и смернице за поступање ментора а које се односе на међусобно упознавање, даљи ток заједничког рада и изградњу међусобног поверења и сарадње кроз заједничко учење уз нагласак да намера ментора не би требало да буде усмерена на поучавање већ на заједничко учење и развој.

Ментор каквом тежимо је треће поглавље, целина ове публикације у коме се ауторски тим бави карактеристикама доброг ментора са посебним нагласком на рефлексивној пракси, вештинама слушања и давања повратних информација, вештинама решавања конфликта и трансверзалним вештинама а у циљу истицања важности улоге ментора. Наглашавају да је „ментор карика која у великој мери боји укупан квалитет приправничко-менторске праксе. Управо би зато ментор требало да практично испољи велики број улога и вештина (...)”. У оквиру овог поглавља обрађене су следеће теме: Рефлексивни приступ пракси, Како да препознате себе као рефлексивног практичара? Вештине слушања и давања повратних информација, Карактеристике ментора који је добар слушалац, Повратна информација, Вештине решавања конфликта, Како конструктивно управљати конфликтом? Начини решавања конфликта са приправником, Развијена мрежа трансверзалних вештина где наводе да се могу применити у великом броју различитих животних и професионалних улога.

Четврта целина се фокусира на планирање и насловљена је **Планирање у контексту приправничко-менторске праксе**. У оквиру ове целине, ауторке се баве проналажењем одговора и решења на питања: „да ли је планирање потребно, шта и на који начин може да се планира; на које документе можемо да се ослонимо у овом процесу, који су кључни елементи доброг плана и чему уопште служи планирање у овом контексту.” Планирање је значајан део активности ментора и приправника; доприноси повећању могућности да се реализују постављени циљеви професионалног развоја приправника и ментора и представља „предуслов за усмерено праћење квалитета рада и напретка и приправника и ментора (...)”. У оквиру овог поглавља дат је пример заједничког планирања што је посебно важно за ментора и приправника. Ова целина, као и све претходне, завршава се подсетником које су ауторке назвале: *Не заборавите!* У овом делу су нагласиле: „Сваки добар план треба да садржи циљеве и исходе које желимо да остваримо, начине како ћемо их остварити, временску операционализацију за сваки од циљева/активности (рокови) и процену успешности остваривања

планираног. Покушајте да будете што конкретнији у плану који развијате са приправником, како би било потпуно јасно које активности се реализују и која је улога приправника, а која је улога Вас као ментора. Продискутујте са приправником о плану за наредни месец како бисте потврдили да на исти начин разумете задатке и задужења за наредни месец.”

Евалуација приправничко-менторске праксе у школи је пето поглавље, целина овог Водича у коме су описани приступ, смисао и функције праћења и вредновања током приправничко-менторске праксе. Оно што је овде посебно значајно је приказ повезаности процеса евалуације приправничко-менторске праксе са стандардима и индикаторима квалитета рада школе. Приказ ове повезаности показује директну или индиректну везу приправничко-менторске праксе са свим областима квалитета рада установе (6 области) и њиховим индикаторима. Представљајући ову повезаност, ауторке су понудиле начине и алатке помоћу којих приправник и ментор могу да прате и вреднују своју праксу, како појединачну тако и заједничку. Нагласиле су да евалуација приправничко-менторске праксе треба да буде део школског система за осигурање квалитета.

Посебан значај у овом поглављу је посвећен плану евалуације приправничко-менторске праксе и наглашено је да он треба да буде резултат договора ментора и приправника. Пажању скрећемо и на објашњења, појашњења која почињу: *Евалуација је..., Што значи да...*

Шеста целина је названа **Праћење и документовање у оквиру приправничко-менторске праксе**. Фокус ове целине је на могућим начинима праћења и документовања праксе приправника и ментора, а посебно је важно што су ауторке понудиле и нека нова решења, моделе и приступе бележењу и документовању. Праћење и документовање је посебно важно за образовно-васпитни рад у школи, али и за приправничко-менторске праксе, јер би, као и све активности описане у претходним целинама, требало да допринесе професионалном развоју и напредовању приправника и ментора. И ауторке су записале: „(...) служи ментору и приправнику као прилика и подстицај за промишљање о пракси која је реализована, осмишљавање промена и реаговање новим акцијама и активностима. (...) Ментор и приправник тиме што тумаче документовано, промишљају о томе и планирају промене у пракси, у ствари заједнички развијају рефлексивну праксу.”

У оквиру седме целине **Прилози** ауторски тим је понудио 12 разноврсних прилога који се односе на: задатке и одговорности педагошко-психолошке службе, бриге приправника и могуће подршке у превазилажењу, различита реаговања у истој конфликтној ситуацији, активности приправника и ментора, годишњи план увођења приправника у посао и делимично

попуњен план, квалитет рада школе, вредновање рада ментора од стране приправника (пример скале процене), питања за интервју или упитник са приправником (пример), дневничке белешке приправника и ментора (пример), прилагођену SWOT анализу, систем кодирања типова питања на часу. Сви наведени прилози имају за циљ да подстакну приправника и ментора на промишљање као и на прилагођавање школској заједници.

На завршним странама Водича представљена је **литература** коју су ауторке користиле за израду ове публикације, а посебно издвајам Предлог за даље читање.

Менторство – Водич за наставнике у школама је публикација која је запосленима у образовно-васпитним установа неопходна јер разумљивим речима и јасним реченицама уз подршку добро осмишљених графичких приказа представља ментора и приправника са свим бригаама и тешкоћама али и са понуђеним решењима за превазилажење. На 144 стране овог Водича, ауторке успешно представљају кораке у приправничко-менторској пракси уз нагласак да је ова пракса почетак професионалног развоја и напредовања приправника, део целоживотног учења, као и професионалног развоја и напредовања ментора.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Нада Р. Васиљевић (1995), мастер разредне наставе, Основна школа „Јован Дучић” Бања Лука. Уже научне области: методика српског језика и књижевности, методика разредне наставе математике. Студент докторских студија Педагошког факултета у Бијељини Универзитета у Источном Сарајеву.

Имејл: nadavasiljevic1010@gmail.com

Јелена С. Јелић (1984), дипломирани педагог, Основна школа „Никола Тесла” Голобок. Ужа стручна област интересовања: Обезбеђивање оптималних услова у школском окружењу за различите потребе ученика.

Имејл: radishicjela@gmail.com

Ружа М. Јеличић (1985), професор математике, Политехничка школа Суботица. Ужа научна област: методика наставе математике.

Имејл: ruzajelicic12@gmail.com

Љиљана С. Јерковић (1976), доктор педагошких наука, ванредни професор, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци. Уже научне области: дидактика и општа педагогија.

Имејл: ljiljana.jerkovic@ff.unibl.org

Маја Н. Љубетић (1959), доктор педагошких наука, свеучилишна професорица и истраживачица, редовни професор у трајном избору. Свеучилиште у Сплиту – Филозофски факултет, Република Хрватска. Уже научне области: друштвене знаности, педагогија.

Имејл: ljubetic@ffst.hr

Весна В. Михајловић (1980), професор српског језика и књижевности, Основна школа „Михајло Пупин” Идвор. Уже научне области: методика наставе српског језика, неформално образовање.

Имејл: m.veka@yahoo.com

Далила Л. Оруч (1994), мастер разредне наставе са интегративном методиком, ПУ Основна школа „Хасан Кјафија Прушћак” Зеница, БиХ. Ужа област интересовања: методика разредне наставе.

Имејл: dalila.oruc.@dl.unze.ba

Марија Ф. Радош (1998), магистра педагогије и едукације талијанског језика и књижевности, Сплит. Уже научне области: Друштвене знаности – педагогија, хуманистичке знаности – талијански језик и књижевност.
Имејл: marija.rados98@gmail.com

Магдалена Т. Роић (1998), магистра педагогије и едукације талијанског језика и књижевности, Сплит. Уже научне области: друштвене знаности – педагогија, хуманистичке знаности – талијански језик и књижевност.
Имејл: magdalena.roic@gmail.com

Ана А. Савковић (1963), професор разредне наставе, магистар педагошких наука. Основна школа „Нада Пурић” Ваљево. Уже научне области: инклузивно образовање и еколошко васпитање.
Имејл: anasavkovic.va@gmail.com

Јелена М. Селак (1975), специјалиста струковни васпитач, Предшколска установа „Полетарац”, Оџаци. Ужа научна област: саморефлексија у васпитно-образовном процесу.
Имејл: jelenaselak75@gmail.com

Невена Д. Симић (1981), доктор наука – родне студије, професор енглеског језика и књижевности, Основна школа „Милан Муњас”, Уб.
Имејл: nevenasimic318@gmail.com

Саша Љ. Степановић (1986), доктор педагошких наука, ванредни професор, Висока школа социјалног рада, Београд. Ужа научна област: педагогија.
Имејл: salenono86@gmail.com

Александра Ч. Томић (1987), доктор филолошких наука, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду. Уже научне области: српска књижевност, методика наставе, српски језик као страни.
Имејл: sandra-tomic@hotmail.com

Иван С. Томић (1983), професор разредне наставе, Прва основна школа, Ваљево. Ужа стручна област интересовања: менторски рад у образовању, професионални развој наставника.
Имејл: tomic.ivan83@gmail.com

Блаженка Р. Тривунчић (1976), професор српског језика, Париз. Уже области интересовања: српски језик, лингвистички контакт српског и француског језика. Докторанд на Универзитету Сорбона у области лингвистике.
Имејл: blazenkatricuncic@gmail.com

Александра Н. Филиповић (1992), мастер учитељ, Основна школа „Црњански” Јагодина. Ужа научна област: методика настава природе и друштва. Студент докторских академских студија на Факултету педагошких наука у Јагодини, Студијски програм: методика наставе.
Имејл: afilipovic258@gmail.com

Радован Т. Чокорило (1948), доктор педагошких наука, доктор психолошких наука, редовни професор, Нови Сад. Уже научне области: општа педагогија, општа психологија.
Имејл: radovancokorilo@yahoo.com

Амер М. Ђаро (1986), доктор педагошких наука, ванредни професор, Филозофски факултет Универзитета у Зеници. Ужа научна област: педагогија.
Имејл: amer.caro@unze.ba

Милица Т. Ћесаревић (1996), мастер професор књижевности и српског језика, студент докторских студија, модул: српска књижевност, Филолошки факултет Универзитета у Београду. Уже научне области: драмска књижевност и методика наставе књижевности.
Имејл: mcesarevic96@gmail.com

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА

Часопис „Учење и настава” објављује теоријске и емпиријске радове, научне и стручне, који третирају учење, наставу и целокупни образовно-васпитни рад у предшколским установама, основним и средњим школама и факултетима, као и приказе монографија.

Наслов рада. Треба да је информативан, да одражава предмет проучавања – истраживања и да не садржи више од десет речи. Уколико рад потиче из неког пројекта, потребно је у фусноти навести назив и број пројекта. Радови настали као прикази са предавања, трибина и научних и стручних скупова, треба да садрже назив, место и датум одржавања. За експозее са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

Резиме. На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључак. Издавач преводи наслов и резиме на енглески и немачки језик.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде од пет до седам, пишу се малим словима и одвајају запетом.

Основни текст. Радови треба да буду писани јасно и разумљиво, логичким редом. Радове емпиријског карактера потребно је структурирати тако да, поред увода и закључка, имају три основна дела: 1) теоријски приступ проблему, 2) методолошки оквир истраживања и 3) резултати истраживања.

Обим и фонт. Радови се пишу у текст процесору Microsoft Office Word – фонтом Times New Roman (величине 12 тачака за основни текст и 10 тачака за фусноте и списак литературе, са размаком од 1,5 реда). Обим рада: до једног ауторског табака, односно до 30.000 словних знакова.

Истицање текста. Истицање делова текста изводи се курзивом. Наслови и поднаслови исписују се болдом.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а у загради изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1967). Уколико су рад писала два аутора, наводе се оба презимена, а уколико постоји више аутора, у загради се наводи презиме првог аутора, и скраћеница – и сар.

Цитати. Цитате прате референце са презименом аутора, годином објављивања и бројем странице, нпр. (Петровић, 2006: 56). При цитирању се користе наводници („н”) и полунаводници (‘н’).

Литература. На крају текста прилаже се списак само оних библиографских јединица које су навођене у тексту, на језику и писму на коме су објављене, азбучним редоследом, на следећи начин:

Књига: Визек Видовић, В. и сар. (2014). Психологија образовања. Београд: Издавачка кућа Klett д.о.о.

Поглавље у књизи: Хаџи Јованчић, Н. (2012). Уметност у општем образовању – Функције и приступи настави. Приступи настави уметности у општем образовању, 95–103. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду и Издавачка кућа Klett д.о.о.

Чланак у часопису: Павловић, М. (2015). Значај интеракције – дете, наставник и ликовно дело. Иновације у настави, 28 (1), 105–112.

Веб документ: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrived October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>.

Уколико се у тексту наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 2010а, 2010б.

Табеле, графикони, шеме и слике. Табеле треба да буду урађене у програму Microsoft Office Word (без вертикалних линија), а илустрације (слике и цртежи) у JPG формату и означене бројем, пратећи редослед у тексту или у прилогу. При одређивању величине, потребно је водити рачуна о формату часописа. У односу на текст, центрирају се. Уколико је потребно, садрже објашњења ознака које су коришћене. Редни бројеви испишују се нормалом, а називи италиком, и т о: к од т абела и графикана изнад, а код слика испод. Нпр.: Табела 3. Структура узорка истраживања.

Фусноте и скраћенице. Фусноте се користе за објашњења. Скраћенице треба избегавати.

Евалуација радова. Радове рецензирају два рецензента. Прихваћени радови се разврставају у научне и стручне. Научни радови: 1) оригинални научни чланак, 2) прегледни научни чланак, 3) кратко или претходно саопштење, 4) научна критика, односно полемика. Стручни радови: 1) стручни чланак, 2) информативни прилог, 3) приказ, 4) библиографија.

Радови се достављају до 1. септембра текуће године, на имејл: casopis@klettobrazovanje.org. Уз радове се достављају Ауторски образац и Ауторска изјава, који се могу преузети на сајту www.klettobrazovanje.org.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

„Teaching and Learning” journal publishes theoretical and empirical, scientific and professional papers that discuss learning, teaching and educational work in general in preschool, primary and secondary school and university, as well as monograph reviews.

Title. It should be informative, reflect the research subject and it shouldn't exceed ten words. If the paper is a part of a project, the name and the number of the project should be stated in a footnote. Papers written as reviews of lectures, forums and scientific and professional meetings should include the name, location and date of the event. Presentations from the defenses of PhD and Master's theses should include the information about the faculty and the dissertation committee.

Abstract. The paper should contain an abstract at the beginning (after the title), which consists of 150-300 words, includes the objective of the paper, implemented methods, main results and conclusions. The publisher ought to translate the title and abstract to English and German.

Keywords. Keywords are listed after the abstract. There should be between five and seven of them, written in lowercase letters, and separated by commas.

Main text. Papers should be written in clear and understandable language, and in logical order. Empirical papers should be structured so that they have three main sections, in addition to the introduction and conclusion: 1) theoretical approach to the problem, 2) methodological framework of the research and 3) research results.

Length and font. Papers are written in Microsoft Office Word text processor, using Times New Roman font (with font size 12 for the main text and size 10 for footnotes and bibliography, with 1.5 line spacing). Length: up to one author's sheet, i.e. 30000 characters.

Text emphasis. Sections of the text are emphasized by putting them in italics. Titles and explanatory titles are emphasized by bolding.

In-text references. The names of foreign authors in the text should be converted to Serbian transcription, and the original name cited in parentheses, together with the year of publication, for example Pijaže (Piaget, 1967). If the paper was written by two authors, both names should be cited, and if there are several authors, you should cite the name of the first author, followed by – et al.

Quotations. Quotes are followed by references with the author's name, year of publication and the number of pages, for example (Petrović, 2006: 56). When citing other others, both double („n”) and single ('n') quotation marks are used.

Bibliography. The list of bibliographic units cited in the text will be listed at the end of the text, in the language and script of their original publication, in alphabetical order, as follows:

Book: Vizek Vidović, V. et al. (2014). Psihologija obrazovanja. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Book chapter: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju, 95–103. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Magazine article: Pavlović M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. Inovacije u nastavi, 28 (1), 105–112.

Web documents: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrieved October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>.

If the text cites several works of the same author, published in the same year, they should be indexed with letters, with the year of publication, e.g. 2010a, 2010b.

Tables, charts, diagrams and pictures. Tables should be done in Microsoft Office Word (without vertical lines), in JPG format, and numbered, in accordance with their order in the text or in the appendix. When defining their size, one should be mindful of the journal's format. They should be centered in the text. If necessary, they should include a legend of used symbols. Ordinal numbers are written normally, and names in italics, in the following way: with tables and charts, above, and with images, below. E.g. Table 3. Research sample structure.

Footnotes and abbreviations. Footnotes are used as explanations. Abbreviations should be avoided.

Paper evaluation. Papers are evaluated by two reviewers. Accepted papers are divided to scientific and professional papers. Scientific papers: 1) original scientific paper, 2) scientific review paper, 3) short or preliminary announcement, 4) critical scientific review, or discussion. Professional papers: 1) professional article, 2) informative article, 3) review, 4) bibliography.

Papers are sent by September 1 of the current year to the following email address: casopis@klettobrazovanje.org. They should include the Author's Statement and Copyright Release Form, which can be downloaded from the following address: www.klettobrazovanje.org.

RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIPTEGESTALTUNG

Die Zeitschrift „Lernen und Lehren“ veröffentlicht theoretische, empirische, wissenschaftliche und technische Beiträge, die sich mit dem Lernen, der Lehre und der allgemeinen Bildungs- und Erziehungstätigkeit in Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen und Hochschulen auseinandersetzen, sowie Ausstellungen von Monographien.

Beitragstitel. Der Beitragstitel sollte informativ sein, den Forschungs- bzw. Untersuchungsgegenstand wiedergeben und eine Länge von zehn Wörtern nicht überschreiten. Sollte der Beitrag als Teil eines Projekts verfasst worden sein, müssen Projektname und -nummer in der Fußnote angegeben werden. Bei Arbeiten, die als Darstellungen von Vorträgen, Podiumsdiskussionen sowie Wissenschafts- und Fachkonferenzen verfasst wurden, müssen die Bezeichnung des Ereignisses sowie Veranstaltungszeit und -ort angegeben werden. Bei Exposés, die bei der mündlichen Verteidigung von Dissertationen und Masterarbeiten vorgetragen wurden, müssen Angaben über die Hochschule und die Kommission genannt werden.

Zusammenfassung. Am Anfang des Beitrags (unmittelbar nach dem Titel) steht die Zusammenfassung (150-300 Wörter), in der das Ziel des Beitrags, die angewandten Methoden, die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen angegeben werden. Der Herausgeber wird den Titel und die Zusammenfassung ins Englische und Deutsche übersetzen lassen.

Schlüsselwörter. Die Schlüsselwörter folgen unmittelbar nach der Zusammenfassung. Angegeben werden sollten zwischen fünf und sieben Schlüsselwörter, die normal geschrieben und durch Kommata getrennt sind.

Fließtext. Die Beiträge sollten klar und verständlich geschrieben sowie logisch strukturiert sein. Empirische Arbeiten sollten neben Einleitung und Schlussfolgerung auch drei wesentliche Teile enthalten: 1) den theoretischen Ansatz, 2) den methodologischen Forschungsrahmen sowie 3) die Forschungsergebnisse.

Umfang und Schriftart. Alle Texte werden im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word geschrieben - Schriftart Times New Roman (12 Punkt für den Fließtext und 10 Punkt für Fußnoten und Literaturverzeichnis, 1,5-zeilig). Umfang des Aufsatzes: ca. 16 Seiten bzw. max. 30.000 Zeichen.

Hervorhebung im Text. Einzelne Textstellen werden in Kursivschrift hervorgehoben. Überschriften und Zwischenüberschriften werden fett geschrieben.

Referenzen im Text. Vor- und Nachnamen ausländischer Autoren werden im Text in der serbischen Transkription, d.h. in einer phonetisch angepassten Schreibweise angegeben. Bei einer Angabe in Klammern werden sie in der Originalschreibweise zitiert, gefolgt vom Publikationsjahr, z.B. Pijaže (Piaget, 1967). Wenn der Aufsatz

zwei Verfasser hat, werden beide Familiennamen genannt und bei mehr als zwei Autoren werden in Klammern der Familienname des ersten Autors und die Abkürzung i sar. (deutsch: et al.) genannt.

Zitate. Bei Zitaten müssen stets der Familienname des Autors, das Publikationsjahr und die Seitenzahl stehen, z.B. (Petrović, 2006: 56). Beim Zitieren werden doppelte Anführungszeichen („n“) und einfache Anführungszeichen (‘n’) verwendet.

Literaturverzeichnis. Am Ende des Texts werden nur jene bibliografischen Quellen aufgelistet, die im Text auch zitiert wurden, und zwar in der zitierten Sprache und Schrift, in alphabetischer Reihenfolge, und zwar:

Buch: Vizek Vidović, V. i sar. (2014). Psihologija obrazovanja. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Buchkapitel: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o. Zeitschriftenaufsatz: Pavlović, M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. Inovacije u nastavi, 28 (1), 105–112. Internetdokument: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrieved October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>

Falls im Text mehrere Arbeiten eines Autors mit demselben Publikationsjahr angeführt werden, muss dies unmittelbar nach dem Publikationsjahr alphabetisch gekennzeichnet sein, z.B. 2010a, 2010b.

Tabellen, Grafiken, schematische Darstellungen und Bilder. Tabellen müssen im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Office Word (ohne senkrechte Linien) erstellt worden sein. Für Abbildungen (Bilder und Zeichnungen) ist das JPG-Format verbindlich, die Nummerierung muss jener im Text oder Anhang entsprechen. Bei der Bestimmung der Größe muss das Publikationsformat der Zeitschrift berücksichtigt werden. Tabellen werden zentriert im Text eingefügt. Falls erforderlich, werden auch die verwendeten Symbole und Abkürzungen kurz erläutert. Die Nummerierung wird in normaler Schriftart und die Bezeichnung in Kursivschrift geschrieben, und zwar: Tabellen und Grafiken in der Überschrift und bei Abbildungen in der Unterschrift. z.B.: Tabelle 3. Struktur des untersuchten Datenmaterials.

Fußnoten und Abkürzungen. Fußnoten werden für Erklärungen verwendet. Abkürzungen sollten möglichst sparsam eingesetzt werden.

Bewertung der Arbeiten. Alle eingesandten Beiträge werden von zwei Rezensenten bewertet. Die angenommenen Beiträge werden als wissenschaftlich oder fachlich klassifiziert. Wissenschaftliche Beiträge: 1) wissenschaftlicher Aufsatz,

2) Übersichtsaufsatz, 3) Kurzmitteilung oder Ankündigung, 4) wissenschaftliche Kritik bzw. Polemik. Fachliche Beiträge: 1) Fachartikel, 2) informativer Beitrag, 3) Buchbesprechung, 4) Bibliografie.

Bitte schicken Sie die Beiträge bis zum 1. September des laufenden Jahres an folgende E-Mail-Adresse: casopis@klettobrazovanje.org. Zusammen mit ihrem Beitrag sollten die Autorinnen und Autoren als E-Mail-Anhang auch unser Autorenformular und die Erklärung über die eigenständige Erstellung des Beitrags einfügen, die man auf der folgenden Internetadresse herunterladen kann: www.klettobrazovanje.org.



Адреса издавача и уредништва часописа „Учење и настава”

KLETT друштво за развој образовања
Маршала Бирјузова 3–5/IV, 11000 Београд
телефон: +381 11 3348 384
Имејл: casopis@klettobrazovanje.org
www.klettobrazovanje.org

Годишња претплата износи 900,00 динара.

Поруџбеницу преузети са сајта, попуњену послати на имејл издавача.
Уплату извршити на основу предрачуна издавача.
KLETT друштво за развој образовања, Београд
RaiffeisenBank (динарски рачун) 265-1040310002231-58
матични број 28069901 | ПИБ 107388293

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37(497.11)

УЧЕЊЕ и настава / главни и одговорни
уредник
Миленко Кундачина. - Год. 1, бр. 1 (2015)-
. - Београд : KLETT друштво за развој образовања,
2015- (Београд: АТЦ штампариија). - 24 cm

Годишње.
ISSN 2466-2801 = Учење и настава



ISSN 2466-2801



9 772466 280005 >